

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

**O PLANO DE CARREIRA COMO FUNDAMENTO PARA A POLÍTICA DE
FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE SÃO LUÍS**

São Luís
2026

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

**O PLANO DE CARREIRA COMO FUNDAMENTO PARA A POLÍTICA DE
FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE SÃO LUÍS**

Dissertação submetida à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito para obtenção do título Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Ribeiro de Sousa

Scrima, Jucineide Silva

O plano de carreira como fundamento para a política de formação do magistério público municipal de São Luís/MA. / Jucineide Silva Scrima. – São Luis, MA, 2026.
260 f

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Estadual do Maranhão, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Ribeiro de Sousa

1.Valorização profissional. 2.Formação de professores.
3.PCCV. 4.Carreira. 5.São Luís/MA. I. Título.

CDU: 377.8

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

O PLANO DE CARREIRA COMO FUNDAMENTO PARA A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito obrigatório para obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 01 de junho de 2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ANA PAULA RIBEIRO DE SOUSA
Data: 24/06/2026 10:28:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Paula Ribeiro de Sousa
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 LEONARDO JOSE PINHO COIMBRA
Data: 23/06/2026 08:17:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Leonardo José Pinho Coimbra
Doutor em Educação
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 MARIA JOSE DOS SANTOS
Data: 23/06/2026 08:55:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria José dos Santos
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

A Deus, a maior racionalidade que conheço e a força inigualável, cuja presença se fez evidente em cada passo desta jornada.

À Nossa Mãe Maria Santíssima, pelo silêncio acolhedor e pelo olhar cândido que me ensinaram que a sabedoria também habita a quietude.

Aos meus pais, Raimunda Firmina e Antonio Luís Pereira (*in memoriam*), pela primorosa educação e pelos ensinamentos que, até hoje, constituem os pilares de todas as minhas decisões. Sinto a presença e a orientação de vocês em cada linha escrita.

Aos meus filhos, Otávio Bruno e Bruna Victória, razão absoluta do meu viver. Todo este esforço se justifica no amor que tenho por vocês; meus eternos companheiros.

Ao meu esposo, guerreiro da vida, e aos meus irmãos, pelo apoio, carinho e companheirismo ao longo desta trajetória, em especial, à minha irmã Odi Aguiar. Foi de sua generosidade que brotou a oportunidade de transformar sonhos em caminhos. Dela nasceram minha formação acadêmica, minha profissão, minha autonomia e a realização deste mestrado. Minha gratidão por você habitará, para sempre, cada uma dessas conquistas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Paula Ribeiro de Sousa, pela condução firme, pelo olhar sensível e pelas valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), bem como a seus professores e funcionários, por constituírem o solo fértil onde esta pesquisa pôde florescer.

À banca de qualificação e defesa, pelas orientações criteriosas e pelas contribuições que muito acrescentaram a este estudo.

Aos meus colegas da COAPEM, onde esta caminhada teve início, minha gratidão pela acolhida, pelo apoio e pelo companheirismo.

Aos meus colegas da sexta turma do Mestrado desta Universidade, de cada um guardo valiosos ensinamentos e saudosas lembranças.

Não posso omitir minha mais profunda gratidão à escola pública por sua grandeza, revelada cotidianamente no compromisso, na dedicação, na sensibilidade e nos saberes de professores, gestores, estudantes e de toda a comunidade escolar. Foi nesse espaço de construção coletiva do conhecimento e de formação social que cresci como professora e pesquisadora, compreendendo que a escola pública encontra sua maior riqueza nas pessoas que a constituem e que, com seu trabalho cotidiano, fazem dela um lugar de aprendizagem, pertencimento, dignidade e transformação.

À cidade de São Luís, que me acolhe e inspira.

À SEMED, meu espaço de atuação profissional e de crescimento.

Aos professores, gestores e técnicos da Secretaria, expresso minha profunda gratidão pela generosa doação de seu tempo e pela partilha de saberes, desafios, experiências e companheirismo.

Minha vontade era semear flores, suavizar caminhos e contribuir para a realização dos sonhos da nossa categoria. Desejava alcançar o inalcançável, dissipar incertezas e oferecer a esperança de dias melhores, acreditando que cada expectativa pudesse transformar-se em conquista.

É movida por esse desejo de tornar o impossível algo mais próximo e palpável que entrego esta Dissertação e este *e-book*. Eles representam a materialização desse cuidado, a resposta à confiança que vocês depositaram em mim e o esforço dedicado à construção de caminhos mais seguros.

Este trabalho assemelha-se ao percurso das águas rumo à cachoeira: um movimento contínuo de clareza, força e propósito em busca de seu destino final — o mergulho na dignidade, no conhecimento e na valorização daqueles que dedicam suas vidas a ensinar e a aprender.

Entre capítulos vividos e escritos no cotidiano de dedicação, a carreira docente se afirma como trabalho que transforma. É percurso — intelectual, social e material — que inscreve no tempo uma prática de transformação; e, longe de ser abstrata, se alicerça em condições concretas de valorização, trabalho e vida.

Jucineide Scri

“Combati o bom combate, acabei a carreira, guardei a fé” (2Timóteo 4:7).

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (2024-2026), investiga a relação entre a política de formação continuada da Semed/São Luís e a implementação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento (PCCV), entre 2018 e 2025. O objetivo geral consiste em analisar como essa articulação garante a valorização profissional dos docentes do Ensino Fundamental. O estudo discute as categorias carreira, formação e valorização; analisa o PCCV ludovicense; identifica o fomento municipal à formação; investiga o nível de conhecimento dos docentes sobre seus direitos estatutários e avalia se as demandas formativas da rede atendem às exigências de progressão na carreira. Sob a lente da perspectiva dialética, a pesquisa confronta a norma jurídica com a prática cotidiana, utilizando autores como Cury (2018), Duarte (2001), Freitas (2014, 2018), Frigotto (2003), Gatti (2009, 2010, 2012, 2019), Grochosca (2015, 2016), Hipólito (2010, 2015, 2020), Imbernón (2000, 2010), Jacomini; Penna (2016), Peroni (2013), Saviani (2009, 2013, 2020) e Shiroma; Evangelista (2003, 2007). A metodologia, de caráter qualitativo, envolveu professores regentes, de suporte pedagógico e gestores que atuam em escolas das zonas urbana e rural, unidades administrativas da Semed e um(a) representante de atividade sindical. Os sujeitos foram organizados em dois grupos: um aleatório, por adesão, via redes sociais, e um intencional, selecionado por local de trabalho, função e tempo de serviço. A coleta de dados utilizou formulários eletrônicos para entrevistas *on-line* e aplicação junto aos grupos aleatórios e de professores das escolas, inicialmente para o mapeamento de perfis e percepções. Com os demais participantes, foi utilizado o roteiro de entrevista semiestruturado. Os resultados evidenciam que a formação e a profissionalização, embora centrais no discurso da gestão, encontram-se frequentemente desarticuladas da valorização pecuniária e funcional. A análise dos relatórios de gestão e da legislação aponta para uma valorização apenas teoricamente acordada, enquanto o cotidiano é marcado por incertezas e dificuldades burocráticas. Como Produto Técnico-Tecnológico, foi elaborado, de forma colaborativa, um Guia no formato e-book do PCCV, abordando as principais dúvidas dos professores quanto aos seus direitos e deveres, na tentativa de promover o saber necessário à valorização funcional do magistério na rede pública de São Luís.

Palavras-chave: valorização profissional; formação de professores; PCCV; carreira; São Luís/MA.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Graduate Program in Education at the State University of Maranhão (PPGE/UEMA), under the research line "Teacher Training and Educational Practices" (2024-2026), investigates the relationship between the continuing education policy of the Municipal Education Secretariat (Semed) of São Luís/MA and the implementation of the Career, Position, and Salary Plan (PCCV), between 2018 and 2025. The general objective is to analyze how this articulation ensures the professional valorization of Elementary School teachers. The study discusses the categories of career, training, and valorization; analyzes the local PCCV; identifies municipal incentives for training; investigates teachers' knowledge regarding their statutory rights; and evaluates whether the network's training demands meet progression requirements. Through a dialectical lens, the research confronts legal norms with daily practice, drawing on theoretical contributions from Cury (2018), Duarte (2001), Freitas (2014, 2018), Frigotto (2003), Gatti (2009, 2010, 2012, 2019), Grochosca (2015, 2016), Hipólito (2010, 2015, 2020), Imbernón (2000, 2010), Jacomini; Penna (2016), Peroni (2013), Saviani (2009, 2013, 2020) and Shiroma; Evangelista (2003, 2007). The qualitative methodology involved teachers, pedagogical support staff, and managers from urban and rural schools, administrative units of Semed, and a union representative. Subjects were organized into two groups: a random group reached via social media and an intentional group selected by workplace, role, and years of service. Data collection utilized electronic forms for online interviews and surveys with the random and school-based teacher groups, initially for profile and perception mapping. For the other participants, semi-structured interview scripts were used. Results show that training and professionalization, although central to management discourse, are often disconnected from financial and functional valorization. Analysis of management reports and legislation points to valorization only theoretically agreed while daily reality is marked by uncertainty and bureaucratic hurdles. As a Technical-Technological Product, a collaborative Guide in *e-book* format for the PCCV was produced, aiming to provide teachers with the necessary knowledge of their rights and duties, in an attempt to promote the necessary knowledge for functional emancipation within the public education network of São Luís.

Keywords: professional valorization; teacher training; career plan (PCCV); career; São Luís/MA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Número de Alunos Matriculados por Ano na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís	42
Quadro 2- Identificação Alfanumérica do Grupo I de Participantes Da Pesquisa (S)	44
Quadro 3- Identificação Alfanumérica Do Grupo II de Participantes da Pesquisa (Q)	46
Quadro 4- Comparativo entre a valorização dos professores das redes de São de José Ribamar e São Luís	112
Quadro 5 - vencimento em R\$ de São Luís/MA. (2008) – Cargo Professor.....	130
Quadro 6 - Vencimento em R\$ de São Luís/MA. (2025) – Cargo Professor	131
Quadro 7 - Comparativo: Valores dos Vencimentos e Poder de Compra dos professores no Estado Novo (1940) para a Atualidade (2025).....	133
Quadro 8 - Quantitativo de Professores Aptos à Solicitação da Progressão Horizontal	140
Quadro 9 - Quantidade de Professores por Nível de Formação na Rede em 2021	145
Quadro 10 - Concessão de Direitos aos Professores no Período de 2018 A 2025	147
Quadro 11 - A Dialética da Valorização: O Embate Entre a Norma Local e o Ordenamento Nacional.....	153
Quadro 12 - O Esvaziamento do Orçamento e do PCCV	157
Quadro 13 - Número de Concessões de Progressões de 2002 a 2017	172
Quadro 14 - O Plano Formal da Valorização	190
Quadro 15 - Análise comparativa sobre as políticas de formação Educar Mais e Educa São Luís	192
.Quadro 16 - Alocação do Financiamento	193
Quadro 17 - Como o Recurso está sendo investido	194
Quadro 18 - Condições e Contradições entre FIC e PCCV	196
Quadro 19 - Tensões da Política de Formação da SEMED/São Luís	197
Quadro 20 - Formação realizada para Docentes no Ensino Fundamental Séries Iniciais I - Quadrimestre 20021-PPA (2021)	202
Quadro 21 - Formação Realizada para Docentes no Ensino Fundamental Séries Iniciais – II	203
Quadro 22 - Formação Realizada no Ensino Fundamental no III Quadrimestre - 2021	205
Quadro 23 - O Direito e a Concessão nas Práticas da SEMED.....	231

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Primeiro questionamento sobre o conhecimento da Lei 4.931/2008.....	214
Figura 2 - PCCV	214
Figura 3 – Avaliação de Desempenho profissional	216
Figura 4 – Estrutura/Descritores das Avaliações especiais	216
figura 5 – Plataforma digital.....	217
Figuras 6 - Representação das interlocuções com os sujeitos	218
Figura 7- o estado da valorizaçãoprofissional em São Luís.	219
Figura 8 – Espaços formativos pela SEMED	221
Figura 9 – Carga Horária de Formações - Carreira Sentido Horizontal.....	222
Figura 10– Relação entre Avaliação especial.....	223
Figura 11– Estrutura / Descritores Desempenho Profissional.....	224

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Associação Bem Comum
AD	Avaliação de Desempenho
AED	Avaliação Especial de Desempenho
APEEM	Associação dos Professores do Ensino Médio do Município de São Luís
APEOSP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APMEP	Associação dos Profissionais do Magistério do Ensino Público do Município de São Luís
AT	Adicional por Titulação
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAED	Centro Avançado de Apoio à Educação
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFE	Centro de Formação do Educador
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COAPEM	Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
EAD	Conforme Quadro 16, p. 191
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPV	Programa Educar Pra Valer
EUA	Estados Unidos da América

FADEPE	Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão
FC	Formação Continuada
FCC	Fundação Carlos Chagas
FGEDUC	Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
IPM	Instrução Pública Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MOPE	Movimento de Oposição dos Professores
MRP	Movimento de Resistência dos Professores em Educação
NASA	Administração Nacional da Aeronáutica e do Espaço (National Aeronautics and Space Administration)
NDEA	National Defense Education Act
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OBMEP MIRIM	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e Privadas – Mirim
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OM	Organismos Multilaterais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGS	Organizações Não Governamentais
OS	Organizações Sociais
OSC	Organização da Sociedade Civil
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARC	Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração
PCCR	Plano de Carreira e Remuneração
PCCRS	Planos de Cargos, Carreira e Remuneração.
PCCV	Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos.
PCR	Plano de Cargos e Remuneração
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PH	Progressão Horizontal
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação de São Luís
PNE	Plano Nacional de Educação
PNM	Professor Nível Médio
PNM-I	Professor Nível Médio, Referência I
PNS	Professor Nível Superior
PNS-A	Professor Nível Superior, Referência A
PNS-I	Professor Nível Superior, Referência I
PPA	Plano Plurianual
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSL	Partido Social Liberal
PSLTQLE	Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo
PSP	Professor Suporte Pedagógico

PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
PTT	Produto Técnico-Tecnológico
PV	Progressão Vertical
SAAGEP	Secretaria Adjunta de Administração e Gestão de Pessoas
SACOM	Superintendência de Assuntos Comunitários
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEE	Superintendência da Área da Educação Especial
SAEV	Sistema de Avaliação Educar Pra Valer
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEAMA	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMAE	Sistema Municipal de Avaliação Educacional
SIMAE/SL	Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís
SINDEDUCAÇÃO	Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Pública Municipal de São Luís
SINPROESEMMA	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINTERO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação
SISPCR	Sistema de Apoio à Gestão de Planos de Carreira e Remuneração
SISTEMA GEDUC	Plataforma de Gestão Educacional
SJR	São José de Ribamar
SLZ	São Luís
SNE	Sistema Nacional de Educação
SRH	Superintendência da Área de Recursos Humanos
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática)
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TI	Tecnologias da Informação
TJMA	Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão

UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VAA	Valor Aluno Anual
VAAF	Valor Aluno Ano Fundamental
VAAR	Valor Aluno Ano Resultado
VAAT	Valor Anual Total por Aluno
VS	Versus

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Justificativa	21
1.2 Objetivos.....	34
1.2.1 Objetivo geral.....	34
1.2.2 Objetivos específicos.....	35
1.3 Metodologia	35
1.4 Local da pesquisa.....	41
1.4.1 SEMED de São Luís	42
1.5 Participantes.....	43
1.6 Produto Técnico-Tecnológico PTT	46
1.7 Estrutura da dissertação	47
2 FORMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E CARREIRA COMO ELEMENTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	48
2.1 Percurso da formação e valorização profissional docente nos marcos legislativos a partir da década de 1990: avanços e desafios.....	48
2.2 Formação e profissionalização dos professores: um debate histórico	73
2.3 Formação, valorização e profissionalização docente no contexto das reformas educacionais a partir da década de 1990: gerencialismo, heteronomia e performatividade	85
2.4 O Plano de Cargos e Remuneração como política de valorização do magistério: limites e perspectivas	103
3 O PCCV DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE SÃO LUÍS.....	115
3.1 Histórico de Elaboração do PCCV: tensões e disputas	116
3.2A valorização da categoria docente no PCCV	125
3.3 O PCCV como instrumento de valorização da carreira do magistério público de São Luís: possibilidades e limites.	134
3.4 O PCCV como indutor das ações de formação continuada desenvolvidas pela SEMED	153

3.5 COAPEM, uma tentativa de democratização: perspectivas e desafios	162
3.6 As progressões funcionais horizontal e vertical; adicional por titulação; anuênio e gratificação de difícil acesso: percursos e caminhos.....	165
4 ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE SÃO LUÍS	182
4.1 Política municipal de formação e valorização do magistério público de São Luís	184
4.2 A materialidade da política de investimento e formação: dados dos Relatórios Plurianuais - 2018 a 2024	201
4.3 Sugestões de mudanças nos critérios de avaliação de desempenho profissional para a progressão na carreira: dando voz aos professores!	208
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	218
6 PTT – GUIA EXPLICATIVO DO PCCV DIRIMINDO AS PRINCIPAIS DÚVIDAS SOBRE AS PROGRESSÕES HORIZONTAL, VERTICAL E ADICIONAL POR TITULAÇÃO.....	230
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
REFERÊNCIAS.....	236

1 INTRODUÇÃO

Goteje a minha doutrina como a chuva, destile o meu dito como o orvalho, como chuvisco sobre a erva e como gotas de água sobre a relva (Deuteronômio, 32:2).

O presente estudo é parte da pesquisa para dissertação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), Mestrado Profissional em Educação, ora apresentado como pré-requisito para a defesa do título de Mestra. Nasce da inquietação epistemológica sobre a implementação de políticas na formação continuada de professores na rede de ensino público municipal de São Luís e sua relação com a Lei n.º 4.931, Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento, que consubstancia a valorização do magistério na capital maranhense.

O objetivo geral do estudo é, desse modo, analisar a relação entre a política de formação continuada de professores desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís e a implementação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento, entre os anos 2018 e 2025, como garantia da valorização profissional dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nossa proposta é relacionar a exigência da formação profissional continuada como pré-requisito para progressão na carreira, conforme as diretrizes do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento (PCCV), e as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para incentivar a formação continuada dos professores, no sentido da valorização profissional e da garantia de seus direitos funcionais.

Essa preocupação emerge da experiência como profissional na Secretaria Municipal ao realizar, no cotidiano do trabalho, a análise de documentos que garantem o cumprimento do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento (PCCV), Lei Municipal n.º 4.931 de 07 de abril de 2008, que oportuniza aos professores a progressão funcional, dentre outros direitos, tendo como um dos pré-requisitos o incremento da formação continuada.

Como professora do Ensino Fundamental da Rede de Ensino de São Luís, membro do Fórum Municipal de Educação e da Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério (COAPEM), tenho observado as nuances do processo de concessão de progressões e promoções para os professores da rede e identificado desafios para o desenvolvimento profissional docente, e tantas vezes percebo fragilidades; o que se vê são rupturas e descontinuidades.

Com as mudanças na administração do município, houve também alterações na gestão da secretaria de educação. De 2009 a 2012, foi prefeito o Sr. João Castelo Ribeiro Gonçalves;

de 2013 a 2021, a cidade foi administrada pelo Sr. Edivaldo Holanda Jr.; logo após foi eleito o atual prefeito, o Sr. Eduardo Salim Braide.

Na gestão do Sr. João Castelo estiveram na administração da secretaria de educação do município 04 secretários; no governo do prefeito Edivaldo Holanda Jr., 04 secretários passaram pela pasta da educação também; e, na atual gestão do prefeito Eduardo Salim Braide, já se contabilizam, na condução da secretaria de educação, 03 secretários. Essa fragmentação não ocorre somente na mudança de gestores da pasta da educação, mas também na gestão das superintendências e chefias de setores. Na Secretaria Adjunta de Ensino, por exemplo, na atual gestão do prefeito Eduardo Salim Braide, estiveram à frente dois gestores e, atualmente (desde abril de 2024), a titularidade se encontra na terceira administração.

Tais mudanças na gestão da pasta da educação têm trazido como consequência a contínua reestruturação das formas de trabalho, o que prefigura certo desconforto quando se pensa nas políticas de educação a longo prazo para o município, pois as mudanças, mesmo não apontando novos caminhos, geram novos caminhar. Essa descontinuidade administrativa abre possibilidades, neste estudo, de se buscar compreender como as contradições, mudanças e persistências se interseccionam ou se contrapõem.

Com a experiência na COAPEM, vivencio a dinâmica dos processos e presencio os desafios dos professores para depreender a progressão na carreira funcional no sentido horizontal, para a progressão vertical e o adicional por titulação. Todas demandam investimento na formação inicial ou continuada, que surgem, não só como aspecto de valorização - como se desenha nas políticas - mas como desafios que, na contemporaneidade, são colocados aos processos para o exercício da gestão pública, no sentido de articular as políticas de formação continuada e as exigências de valorização na carreira contidas no PCCV.

A temática da pesquisa centra-se na formação continuada de professores e no desenvolvimento profissional mediante a análise do documento Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento (PCCV) dos Profissionais do Magistério do Sistema de Educação Pública da Prefeitura de São Luís, pois considero que os planos de carreiras se apresentam como avanço na democratização para o alcance de melhorias na qualidade da educação, desenvolvimento profissional e valorização do professor.

Tendo em consideração que, segundo o documento, a valorização da carreira dos professores está diretamente ligada ao investimento nas formações inicial, continuada e na avaliação do desempenho profissional, este estudo aborda a formação como parte constituinte

dos direitos estatutários do professorado de São Luís do Maranhão, como elemento com amparo legal para a progressão na carreira.

Para Gatti *et al* (2019, p.7) “a qualidade da oferta educativa, por sua vez, tem como um de seus elementos-chave professores bem formados e valorizados.” A literatura coloca a formação como um dos propulsores na qualidade do ensino (Albuquerque, 2021; Gatti, 2009; Imbernón 2010; Nóvoa, 1992; Tardif, 2014), mesmo com mostras dos impasses e problemas antigos que medeiam essa lógica, essa relação entre formação e qualidade na educação faz-se ponto nevrálgico neste estudo pelo fato de que o PCCV coloca a formação e a avaliação profissional como critérios para a movimentação na carreira e uma consequente medida para a valorização do educador. Dessa forma, o investimento na profissionalização dos professores é colocado no âmbito do PCCV sob uma nova lógica, sustentada na relação formação/movimentação, sem considerar apenas os índices de qualidade da educação e o fazer pedagógico do processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, compreendemos que o desenvolvimento da profissão do magistério está ligado não apenas à formação, mas a uma soma de fatores como “salários, estruturas, níveis de decisão e participação, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.” (Imbernón, 2010, p. 46). Para a Carta Magna de 1988 (CF/88), no Artigo 206, inciso V, “a valorização dos profissionais da educação deve contemplar os planos de carreira e o ingresso no magistério por meio de concurso público” (Jacomini; Penna, 2016, p.179).

Dada a complexidade do trabalho do magistério, faz-se necessário que esses profissionais, sejam submetidos a um processo de avaliação mais específico, para que gozem dos direitos que a estabilidade no serviço público lhes confere. Baseado na ideologia da eficiência social, inserida no conjunto de ideias que têm como prerrogativa a utilização dos recursos sociais na perspectiva do alcance de resultados desejados, e tendo em conta as especificidades da educação na perspectiva de não se considerar apenas os resultados, avaliação aqui é entendida como processo intermediado pela avaliação de desempenho profissional que, no seu escrutínio, visa à melhoria do trabalho dos envolvidos (Anchieta, 2021).

No Estado brasileiro, existem os marcos regulatórios da educação. Podemos considerar que há um marco legal referendado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional- 9394/96 e o marco constitucional demarcado pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996 “— que define as incumbências educacionais dos entes federativos — e da Emenda Constitucional n.º 19, de 1998 — que impulsiona a reforma da administração pública no

Brasil, principalmente no que se refere à flexibilização dos contratos de trabalhos” (Bauer, 2013, p. 13).

Bauer (2013) afirma que, a partir desses marcos regulatórios, há o aumento do controle do Estado sobre os funcionários surgido de diversos mecanismos, dentre estes a avaliação de desempenho profissional e o contraditório aumento da descentralização da gestão educacional. A avaliação de desempenho profissional é um instrumento da gestão de pessoas, prevista na LDBEN-9.394/96, artigo 67 (Brasil, 1996), e contemplada em leis complementares como o Estatuto e o PCCV.

Para que professores tenham a movimentação na carreira, o PCCV coloca duas condições para sua efetivação: uma é que o professor seja aprovado na avaliação de desempenho, a outra é que o professor atinja uma pontuação mínima no conjunto do investimento no currículo profissional. Uma depende da outra, ou seja, se o profissional não alcançar as duas exigências, não segue para o próximo nível da carreira.

A progressão horizontal, condicionada pelo PCCV, desemboca na questão do desempenho profissional do professor, que tem como uma das consequências — embutidas nessa exigência — o investimento em formação contínua para a qualificação de práticas pedagógicas com reflexos na aprendizagem discente.

O PCCV, em sua seção I, Dos objetivos, estabelece, entre outras, as seguintes garantias: “I- aperfeiçoamento profissional contínuo; II - valorização dos Profissionais, por meio de investimento em qualificação profissional, melhores condições de trabalho e remuneração digna” (São Luís, 2008a, n.p.). A Lei Ordinária citada corrobora com outras leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394 de 1996 e o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís, no sentido de centrar o professor como artífice de uma educação que visa a um produto social de qualidade.

Desta forma, o objeto de estudo para esta pesquisa é a análise da implementação do referido Plano, buscando apreender se, em sua materialidade, a formação continuada — elemento indissociável e fundamental para o desenvolvimento profissional, enquanto dimensão da valorização docente no PCCV — tem sido contemplada nas políticas educacionais do município de São Luís, de modo a estimular a progressão funcional dos profissionais do magistério.

A cidade de São Luís não está distante da conjuntura de debates sobre a formação profissional docente. Esse cenário de debates tem-se tornado fecundo desde a década de 1990, quando, na Conferência Internacional Mundial de Educação para Todos, em JOMTIEN na Tailândia, influenciada pela Recomendação de Quito/1981, a formação de professores é

definida como ponto central para a melhoria dos indicadores educacionais dos países latino-americanos.

Essa conferência inspirou reformas educacionais e legislações, como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei BR n.º 9.394/1996) que trata, em seu Artigo 62, § 1º; Artigo 63, inciso III; Artigo 67, incisos II e V, sobre formação inicial e continuada de professores, cabendo a responsabilidade aos estados, municípios e Distrito Federal, em regime de colaboração, a garantia para que sejam efetivadas, consolidada no Art. 61 § 1.º: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (Brasil, 1996, n.p.)

Ainda como parte das ações exigidas para a consecução de resultados, a partir da última década do século passado, o Brasil adotou, precípua e terminantemente, a política de fundos para financiamento da educação nacional, tendo como racionalidade a valorização da educação e dos trabalhadores da educação. Essa política caracteriza a descentralização de recursos e da administração pública.

A União assume papel de gerenciador ou regulador das políticas sociais, descentralizando a execução das políticas aos entes federados, abrindo-se à participação de organismos não governamentais na condução das políticas públicas; o que caracteriza a publicização do serviço público, segundo Freitas (2018).

Com isso, é transferida para os sistemas estaduais e municipais de ensino a responsabilidade pela gestão da educação dentro de suas esferas de competência, cabendo à União, a coordenação e a avaliação da qualidade da educação. Nesse sentido, a descentralização se configura como um mecanismo da gestão gerencial, que se alicerça nos resultados, ao mesmo tempo em que a União transfere para estados e municípios a gestão direta dos sistemas de ensino.

No município de São Luís, os recursos para a valorização dos professores estão diretamente ligados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Essa política nacional é a garantia dos direitos pecuniários dos professores e demais profissionais da educação. Para além dessa política nacional de valorização do magistério, citamos as políticas subnacionais contidas no PCCV; no Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís, Lei n.º 4749/2007; no Estatuto dos Servidores Públicos do Município de São Luís, Lei n.º 4615/2006; e no Plano Municipal de Educação (PME), Lei n.º 6001/2015, também como arcabouço legalmente instituído que trata da valorização dos professores em São Luís.

São Luís construiu seu Plano Municipal de Educação com a participação dos setores sociais, representantes do governo municipal, professores das redes pública e privada, universidades e Ministério Público. A participação dos professores, nessa construção, foi marcada por muitos embates e disputas, a correlação de forças entre governo e categoria de professores só encontrou momento mais conflitivo nas greves e paralisações da categoria com reivindicações por melhorias nas condições de trabalho e valorização. No entanto, esse momento de construção do PME veio agudizar os desafios colocados. Como bem pontuam Gatti *et al*

Propostas de políticas de ação em regimes de tendência democrática são sínteses de diversas injunções de fatores e não apenas fruto linear de ideários que se querem hegemônicos. As contradições, vetores diferenciados, contraposições, conflitos, encontram em sociedades democráticas espaço público de manifestação e disputa e marcam presença, mesmo que com pesos variados, em escolhas governamentais. (Gatti *et al*, 2019, p.48)

Porém, para além das amarras impostas pelos gestores públicos que se fizeram presentes e representados durante as discussões do Plano Municipal de Educação de 2015, os docentes se sobrepuseram sobre alguns condicionantes e fizeram frente às imposições e discursos convenientemente construídos e reificados, conquistando vitórias importantes para a educação, não somente para os professores.

Como assevera Hypolito (2020, p.13), “os/as docentes têm trabalhado muito duro tanto para defender a si mesmos contra as dinâmicas de desqualificação, intensificação, perda de autonomia e recursos necessários, quanto da ‘proletarização’ do seu trabalho em geral”. Da mesma forma, não podemos deixar de criticar hoje que, entre propor e materializar políticas, tivemos descompassos.

O PME/2015 trata, inicialmente, no Art. 2º, inciso IX, da valorização dos profissionais da educação como uma das suas dez diretrizes. A valorização dos professores está assentada nas Metas 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20, com a seguinte redação:

META 14: Garantir, em regime de colaboração, entre os entes federados, que todos os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, no prazo de 05 anos da vigência deste PME.

META 15: Garantir, em regime de colaboração, a formação continuada em serviço a 100% dos profissionais da Educação Pública Municipal, na cidade e no campo, por intermédio de atividades formativas, cursos de atualização e aperfeiçoamento, realizados de forma presencial ou à distância, considerando as especificidades e os temas sociais nas etapas e modalidades de ensino, na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos e da sustentabilidade ambiental.

META 16: Garantir, em regime de colaboração com os entes federados e com as IES, oferta de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu aos profissionais efetivos e em exercício da educação da Rede Pública Municipal de Ensino.

META 17: Garantir a valorização dos profissionais do magistério da Rede Pública Municipal de Ensino de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 5º ano de vigência deste

PME. META 18: Garantir, a partir de 2015, a revisão do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais da Educação Pública Municipal, equiparando seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, tendo como orientação a Lei n.º 11.738/ 2008.

META 20: Garantir que 100% dos recursos financeiros públicos, definidos em lei, para a educação sejam, efetivamente, aplicados na mesma, de forma a assegurar a manutenção, a implantação das políticas de valorização dos profissionais, e o investimento em ações, programas e projetos que garantam o desenvolvimento de uma educação integral de qualidade social no município. (São Luís, 2015, n.p.).

Portanto, como comprovado na medida da sua relevância, nas diversas leituras e uma vez que a formação continuada se constitui condição para que professores possam progredir na carreira funcional, constituindo eixo de discussões em diversos autores e pesquisadores da formação docente, para a garantia da qualidade da educação pública, esta pesquisa se alicerça no seguinte problema: como a Semed de São Luís tem garantido a implementação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento (PCCV) no sentido de contemplar a formação continuada visando à valorização e à movimentação na carreira aos profissionais do magistério?

E tem as seguintes questões norteadoras: como a Semed tem se organizado para ofertar formação continuada no sentido de ampliar o currículo, melhorar as práticas docentes e garantir a progressão funcional dos professores? O profissional do magistério da rede pública municipal de São Luís conhece as políticas voltadas para o seu desenvolvimento profissional e suas garantias legais? Como os docentes da rede municipal têm organizado seu percurso formativo em vista ao atendimento das exigências do PCCV quanto à progressão funcional?

Este trabalho pretende desenvolver como Produto Técnico-Tecnológico, de forma colaborativa com os sujeitos participantes da pesquisa, um guia em formato *eletronic book* ou *e-book* esclarecendo as principais dúvidas sobre o PCCV identificadas durante a realização da pesquisa, de modo a auxiliar os professores na organização do seu percurso formativo com vistas à valorização funcional. O *e-book* é uma proposta inovadora de produção escrita em formato de mídia digital, que pode ser facilmente acessado pelos professores e até mesmo disponibilizado para consulta no site da Semed/São Luís, contribuindo para que os docentes busquem a valorização profissional por meio da formação continuada.

1.1 Justificativa

Uma das exigências para o exercício da docência é o conhecimento mais complexo, não banalizado, perante mudanças sociais e sua rápida obsolescência. Nesse sentido, Imbernón (2000) esclarece que o contexto de trabalho dos professores é complexo e ao mesmo tempo diversificado, cujas funções excedem aquelas definidas como transmissão do conhecimento acadêmico ou a transformação dos conhecimentos dos alunos em conhecimento

acadêmico, e envolve as lutas contra a exclusão social, para promover a participação, a motivação, e relações mais assertivas com as estruturas sociais.

Neste caso, o investimento na formação inicial e continuada dos professores é condição *sine qua non* para o desenvolvimento profissional e melhoria na qualidade do ensino, pois a ação dos professores não é mecânica, é autorreflexiva sobre o ensino e desafios que a sociedade contemporânea coloca aos processos de escolarização. “A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional” (Imbernón, 2000, p. 15).

Constatamos que, pela importância do ofício de ensinar e a quem se ensina, a ação dos professores, mesmo em suas múltiplas complexidades, está subjacente às pressões do mercado e ações dos governos que, por sua vez, engendram as mais diversas formas de controle sobre o trabalho docente, que, para além de ser apenas uma ação esvaziada de sentidos, apenas uma ação mecânica, é uma ação política. “Na sua melhor expressão, levanta questões sobre qual conhecimento e cultura é ‘oficial’ e ‘legítimo’ e qual conhecimento é meramente ‘popular’. Está baseado nas políticas de ‘voz’, e nas normas de respeito mútuo para as diversas comunidades e identidades” (Hypólito, 2020, p. 12).

Marcelo (2009, p.08) considera que “muito se tem escrito sobre a influência que as actuais mudanças sociais estão a ter na sociedade propriamente dita, na educação, nas escolas e no trabalho dos professores.” De acordo com Oliveira (2021), as transformações tanto sociais quanto econômicas na passagem do século XX para o atual, as quais caracterizam a sociedade contemporânea como “sociedade do conhecimento”, traduzem-se em efeitos sobre a educação. Do ponto de vista político, essas mudanças trazem à tona as crises vivenciadas pela nova relação no interior do Estado, marcada pelo federalismo, com alicerce nas alianças entre Estado e sociedade civil, o que “sustenta o discurso em torno da transparência que justifica as políticas de *accountability* ou políticas de resultado” (Oliveira, 2021, p.255).

Desse modo, são colocados novos desafios para a educação: “para acompanhar as demandas da sociedade do conhecimento, a escola e os docentes precisam se renovar, reformar, transformar. Os organismos internacionais desempenham um papel crucial nesse sentido, são os principais difusores do discurso da reforma” (Oliveira, 2021, p.257).

As disputas sobre o controle do trabalho docente são construídas sutilmente dentro dos documentos forjados pelos atores que influenciam as políticas educacionais na atualidade, destacando-se os organismos internacionais e as organizações da sociedade civil, ou

“reformadores empresariais”, na expressão de Freitas (2018), que estruturam as avaliações externas, o currículo nacional e a formação docente, expropriando o professor de pensar sobre o seu trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394 de 1996, tem sido um marco regulatório decisivo para a formação docente nas últimas décadas (Brasil, 1996), pois coloca o professor e o trabalho docente na condição de sujeito e categoria centrais da educação, assim como o fazem pesquisadores da área como Imbernón (2009), Tardif (2014), Albuquerque (2011), Gatti (2010), Gatti *et al.* (2019), dentre outros.

De fato, os professores detêm essa prerrogativa de centralidade nas políticas para a educação, visto serem os sujeitos que materializam as relações sociais de maior impacto dentro das escolas. Este fato mantém estreita relação com o discurso dominante de persecução da qualidade da educação e responsabilização dos docentes nesse processo. A qualidade pretendida se alinha com as emergências da sociedade do “conhecimento e da informação”, para a formação de sujeitos flexíveis, e “mantém vínculo com as mudanças decorrentes da reestruturação produtiva, centrada no avanço permanente da ciência, da tecnologia e da complexidade do ser social” (Albuquerque, 2011, p.03). A qualidade da educação é, assim, mensurada pelo alcance desse objetivo.

A centralidade dos professores no âmbito das políticas educacionais reproduz esse discurso ideologizado de sujeito reflexivo, flexível, porém com formação aligeirada, despolitizada. Albuquerque (2011) conclui que as mudanças na sociedade exigem do professor.

uma profissionalização permanente para o enfrentamento das questões do seu cotidiano. Essas novas demandas atrelam a educação escolarizada aos interesses do capital e articulam um novo discurso ideologizado das exigências de qualificação permanente e aproximam as práticas educativas ao discurso dominante e à adoção de políticas educacionais que visem atender a essas determinações (Albuquerque, 2011, p. 04)

As políticas de formação de professores seguem uma agenda dos Organismos Multilaterais (OM). Existe uma preocupação demasiado elevada com o fortalecimento da profissão docente. Fomentado o discurso da profissionalização dos professores através de organismos, como Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal), Mercado Comum do Sul (Mercosul), e o Banco Mundial (BM).

De acordo com Viana e Santos (2018), esses organismos têm envidado esforços para produzir estudos sobre o fortalecimento da formação e profissionalização docente. As tendências desses estudos convergem em “fortalecer a formação continuada, promover carreiras que incidam no desenvolvimento profissional e garantam remuneração adequada e condições para um trabalho docente efetivo, e sistemas de avaliação de desempenho baseados em normas com critérios consensuais” (Unesco, 2013, p. 14, *apud* Viana; Santos, 2018, p. 2 - 3).

Para esses autores, a qualidade do trabalho dos professores é realçada como ponto principal para que estudantes aprendam e a qualidade da educação seja alcançada. Dessa forma Viana e Santos (2018) esclarecem que

Os reformadores passaram a argumentar que o objetivo de universalizar a educação primária havia sido atingido, mas que os alunos pouco aprendiam. O passo seguinte foi vincular a aprendizagem à qualidade da educação e, em seguida, à qualidade do professor. O Banco Mundial questiona: se o benefício da educação se baseia na eficácia em produzir aprendizagem aos alunos, o que impulsionaria tal aprendizagem? A resposta realça a qualidade do professor como o ponto mais crítico. Por meio de apontamentos estatísticos, conclui que o principal papel do professor seria garantir a formação eficiente e eficaz dos seus alunos (Viana; Santos, 2018, p. 3).

Seguindo essa tendência de profissionalização dos profissionais do magistério, o arcabouço legal brasileiro pretende implementar políticas de formação inicial e continuada para professores, almejando a qualidade da educação pensada pelos reformadores. O principal exemplo dessa busca é a LDBEN-9.394/96, que determina a formação em curso de nível superior para os professores de todos os níveis da educação, sendo admitida a formação em magistério em nível médio para a atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental; além de exigir que os entes confederados mantenham programas de educação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis.

Destacamos que, para Silva (2020), “a formação inicial do professor, por muito tempo, garantiu o exercício da prática. No entanto, com o passar dos anos — com as exigências inerentes a essa profissão — essa formação se mostrou frágil, insuficiente.” Dessa forma, “com vistas à construção da profissionalidade docente, os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas” (Gatti *et al*, 2019, p. 40-41). Por outro lado, “a constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização” (Gatti *et al*, 2019, p. 41).

Cumprir observar que lograr a certificação em curso superior não significa que haverá melhoria da qualidade da educação básica, tampouco a formação continuada em serviço dará

conta dos problemas educacionais, pois a qualidade do ensino não avança apenas pela formação dos professores e sim a partir de inúmeros outros elementos que permeiam a educação.

Dentre esses elementos, citam-se investimentos que repercutem sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem, como aqueles relacionados à remuneração docente, à proporção de alunos por professor, ao custo-aluno, à definição de currículos formativos adequados a cada nível ou etapa de ensino, aos programas de assistência ao estudante, aos equipamentos, às instalações, além de escolas com boa estrutura (Oliveira e Araújo, 2005, *apud* Albuquerque, 2011).

Assim, a formação inicial e continuada de professores tem sido objeto de políticas e da legislação educacional ao longo dos últimos anos. Mais recentemente, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, dispostas na Resolução do Conselho Nacional da Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que também instituiu a Base Nacional Comum de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada) leva em consideração o que está disposto no Art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) com destaque para o Inciso III.

O Inciso III traz como incumbência da LDBEN-9394/96 “zelar pela aprendizagem dos alunos”; mais adiante, o § 1º do Art. 62, define que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, buscando, por esse viés, mais qualidade no ato pedagógico; a esse respeito, o inciso III do Art. 63 define que “os Institutos Superiores de Educação manterão [...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (Brasil, 2020a, n.p.).

O Plano Nacional de Educação, Lei BR n.º 13.005/2014 (PNE-2014), prevê, na Meta 16 o que define no Art. 7º: a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, formarão, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da Educação Básica, até 2024, garantindo a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada na área que atuam. O PNE considera as Resoluções CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, e CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018, § 1º do Art. 5º que, entre outras disposições, coloca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência para a formação de professores (Brasil, 2020a, n.p.). Segundo a Resolução:

a BNCC prevê aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal reiterado pelo art. 2º da LDB, as quais requerem o estabelecimento das

pertinentes competências profissionais dos professores; O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC (Brasil, 2020a, n.p.).

Conforme assinalam Anadon e Silva “é no bojo da construção de tais documentos legais que expedientes orientadores foram elaborados por organizações não governamentais com o intuito de disputar as subjetividades e conduzir a conduta dos diferentes atores educacionais” (Anadon; Silva, 2023, p. 07). A condução parte de ditames, regras e da regência das orientações do trabalho dos professores, com instituição de protocolos e adoção de materiais de apoio, além de orientação quanto aos espaços formativos.

Os atores que elaboraram o adendo à BNC- Formação Continuada, nominado de “BNC — Formação Continuada na prática: Implementando processos formativos orientados por referenciais profissionais — 2021” e o anexo “Proposta de Matriz de Desenvolvimento Profissional Docente”, foram a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), a Fundação Carlos Chagas (FCC) e a organização social Profissão Docente, em parceria com o Ministério da Educação (Anadon; Silva, 2023, p.02- 07).

Em 2014, quando entra em vigor o segundo Plano Nacional de Educação, havia sido lançado e vigorava, desde 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), aprovado pelo decreto n.º 6.094/2007. Esse Plano tem como ferramenta de implementação o Plano de Ações Articuladas (PAR) e, dentre as 18 diretrizes do PDE, está a formação continuada de professores. Para que os municípios adiram ao PAR estes têm que elaborar um planejamento dividido em quatro dimensões. É através do PAR e em regime de colaboração que a União oferece programas de formação continuada de professores para os entes federados.

No atual governo, em 2024, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou a Resolução CNE/CP n.º 4, de 03 de junho de 2024¹, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. A norma revogou outros regulamentos: a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015; a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019; e a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2024a).

A formação, tanto a inicial quanto a continuada, configura-se, de modo geral, como aspecto a ser considerado na legislação nacional, no sentido de formar o profissional da

¹ RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024.

educação para exercer sua função no trabalho do magistério. Entendemos que analisar como essa formação tem se delineado e tem sido tratada nas legislações, tanto em nível nacional quanto em nível subnacional, nos levará a melhor compreender o cenário atual das políticas educacionais envolvidas nessa seara, dada a ênfase que essas políticas de formação têm recebido no sentido de melhorar a qualidade da educação no país.

A formação dos professores da rede pública municipal de educação de São Luís do Maranhão — tanto a inicial quanto a formação continuada em serviço — é exigência para a progressão na carreira funcional, valorização profissional dos professores e melhoria na qualidade da educação do município. Nesse sentido, a instituição da formação no PCCV está ligada diretamente ao desempenho profissional: todas as formações, para que sejam consideradas para valorização do trabalho dos professores, devem ter relação com as práticas educacionais.

Ao cursar a graduação, os professores em nível médio de formação inicial, que queiram progredir no sentido vertical, ou seja, passar do nível médio para o nível superior, carecem de título de licenciatura. O mérito da concessão da Progressão Vertical no Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento está preconizado no Art. 70:

A Progressão Vertical ocorrerá através de processo administrativo ingressado no Setor de Protocolo da Secretaria Municipal de Educação, devidamente comprovado, obedecendo às exigências a seguir:[...] § 2º A documentação e as condições exigidas para Progressão Vertical são as seguintes: [...] c) Original do diploma e histórico de graduação em Licenciatura Plena [...]” (São Luís, 2008a, n.p.)

Para fins de Progressão Horizontal e Adicional por Titulação, os cursos realizados pelo professor devem ser compatíveis com a área da educação. Tanto a pós-graduação quanto os cursos de formação continuada precisam estar diretamente relacionados ao exercício da docência. Assim, somente serão considerados como investimento na carreira aqueles títulos que efetivamente contribuam para o aprimoramento das práticas pedagógicas na rede municipal de educação de São Luís. No Art. 32, o PCCV confirma que “fica concedido ao Profissional do Magistério o Adicional por Titulação, mediante comprovação de conclusão de pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* afim com a área da educação” (São Luís, 2008a, n.p.).

O quadro que vem se desenhando nas políticas de formação nacional — como direcionamento para a valorização e movimentação na carreira, defendidas nos Planos de Cargos e Remuneração (PCR) — faz parte de uma macropolítica direcionada ao magistério em expansão nos países periféricos. Apesar das diferenças entre os países, encontram-se características semelhantes nas políticas educacionais e nos discursos dos reformadores. “Em

comum elas guardam, principalmente, a tendência de alterar os modos de regulação dos poderes públicos sobre o sistema escolar" (Bauer, 2013, p. 11).

Em face do mencionado, a formação, os saberes e o trabalho do professor têm tido centralidade nas políticas educacionais não só em nível nacional como internacional (Bauer, 2013, Imbernón, 2010, Perrenoud, 2001), assim como suscitaram inúmeras pesquisas sobre os saberes docentes (Tardif, 2014, Tardif; Lessard, 2008). Os saberes docentes, articulados à produção acadêmica no campo da educação, constituem fundamento das políticas educacionais, orientando a elaboração e a implementação de marcos legais que estruturam, regulam e fomentam a educação pública.

No âmbito do Plano de Cargos do Magistério Público Municipal de Educação de São Luís (PCCV), a formação docente assume caráter estruturante na organização da carreira. Não se trata apenas de requisito formal, mas de elemento articulado ao desenvolvimento funcional e à valorização remuneratória do profissional do magistério. A obtenção de novos títulos acadêmicos, bem como a participação em processos formativos continuados na área da educação, integra o conjunto de critérios que incidem diretamente sobre progressões, adicionais e movimentação na carreira. Assim, a formação caracteriza-se como dimensão pedagógica e, simultaneamente, como instrumento jurídico-administrativo de valorização profissional.

Observamos, portanto, que o PCCV estabelece uma relação objetiva entre qualificação e estrutura remuneratória, evidenciando que o investimento formativo repercute não apenas na prática pedagógica, mas também na consolidação da carreira e na composição da remuneração ao longo do tempo.

Ao confrontar esses fenômenos, este estudo favorece uma análise da institucionalização da formação e da valorização do magistério na capital maranhense, a partir do Plano de Carreira do professorado público de São Luís. A valorização desses servidores e a qualidade da educação estão ligadas diretamente à avaliação de desempenho no desenvolvimento das suas atividades profissionais, tendo o investimento na formação como um dos critérios. As avaliações de desempenho profissional e do aprendizado estão inclusas como um dos princípios no movimento de reforma dos Estados.

Ruivo e Trigueiros (2009) sintetizam da seguinte forma a perspectivação dos professores como objeto de avaliação profissional em Portugal:

A avaliação de professores passa a basear-se nos em objectivos cujos princípios colocam ênfase na responsabilização, através da qual o professor passa a ser olhado criticamente pelo seu desempenho, no desenvolvimento profissional, na convicção de que a avaliação pode constituir uma oportunidade estratégica para estimular a melhoria do professor e do seu desempenho, e no desenvolvimento organizacional,

no qual a avaliação se encontra interiorizada na organização escolar e se encontra alinhada com a (auto)formação permanente dos seus profissionais, desenvolvendo uma cultura de aprendizagem permanente (Ruivo; Trigueiro, 2009, p.16)

Embora essa conjuntura remeta ao cenário educacional português, o qual desencadeou expressivas mobilizações e resistências por parte do professorado lusitano, muitos vícios e semelhanças têm com o norte dado à avaliação profissional em São Luís. Nesse sentido, podemos observar que o Estado busca regular o trabalho dos profissionais da educação, a ponto de os professores não mais terem controle sobre sua profissionalidade, tampouco sobre seu trabalho.

Tais questões carecem de ampla problematização, tendo essa centralidade contraditória como referência diante do discurso que está institucionalizado. Portanto, nesta pesquisa, buscamos fomentar as reflexões sobre a formação continuada dos professores, com vistas a apontar o estudo do PCCV como um dos eixos dessa formação, reiterando o Artigo 22 do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, nos Incisos I e III: Art. 22. “O processo de qualificação ocorrerá por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, mediante convênio ou por iniciativa do próprio Professor, cabendo ao Município atender prioritariamente”:

I - Programa de Integração à Administração Pública: será aplicado a todos os Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público Municipal de São Luís para informar sobre a estrutura e organização da Secretaria Municipal de Educação, direitos, deveres e Plano Municipal e Nacional de Educação;

[...]

III - Programa de Capacitação: aplicado aos Professores para incorporação de novos conhecimentos e habilidades decorrentes de inovações científicas e tecnológicas ou de alteração de legislação, normas e procedimentos específicos ao desempenho do seu cargo ou função (São Luís, 2008a, n.p.).

Desse modo, em conformidade com o Artigo 22, incisos I e III, o Plano incumbe, de maneira inequívoca, ao município, ofertar formação para os professores, visando não somente ao êxito da aprendizagem dos estudantes, mas também à assimilação de conhecimentos fundamentais sobre o escopo legal que normaliza direitos e deveres educacionais, e a identidade dos professores que desempenham outras funções fora da docência — desde que assumido dentro do cargo público — corroborando, dessa forma, com o crescimento pessoal e profissional desses sujeitos.

Entendemos, porém, que o Estado assume o controle do sistema de ensino e os professores passam a ser funcionários cujo trabalho é controlado pelo Estado (Hypólito, 2020). Sob essa perspectiva, a história de controle — da profissionalização, valorização e formação dos professores — tem-se perpetuado, ora pela Igreja, ora pelo Estado. Atualmente, incluem-se os interesses mercantis representados pela sociedade civil organizada.

Posto assim, o objeto de estudo em tela reveste-se de pertinência, relevância social e acadêmica, por buscar conhecer quais são as políticas de investimentos e ações articuladas para a formação de professores, implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) de São Luís; em quais bases legais elas se ancoram e se há relação com as exigências do PCCV. Os professores necessitam de constante investimento na carreira e na formação continuada, também para progressão funcional, o que precipuamente demanda tempo, espaços físicos adequados, material e demais insumos, cuja oferta precisa de amparo legal.

O PCCV traz essa perspectiva de formação voltada para a progressão funcional, reverberando na valorização dos profissionais do magistério público municipal de São Luís. No entanto, há visíveis exigências nesse regramento para que esse direito seja alcançado e o professor docente e professor suporte pedagógico carecem de instrumentalização para materializar seus conhecimentos acerca da Lei 4.931/08, regulamentadora de suas carreiras profissionais, assim como de incentivos por parte das políticas públicas para investir na sua formação profissional. Portanto, “é indispensável à categoria que compreenda plenamente o valor de seu trabalho, representado, entre outras formas, no pagamento mensal, ganhando clareza sobre cada item que compõe a remuneração recebida” (Jacomini; Minhoto; Camargo, 2012, p.04).

Tal condição implica decifrar as reais políticas remuneratórias, bem como a organização coletiva para a conquista de melhores condições salariais. Além disso, é fundamental saber que todos os itens da remuneração exigem atos legais que os sustentem em cada esfera administrativa e que tais itens estão definidos em estatutos ou planos de cargos, carreira e remuneração (PCCRs) como forma mais estruturada de uma política remuneratória de longo prazo, desde que vigentes de fato. (Jacomini; Minhoto; Camargo, 2012, p.04).

Podemos notar que ainda falta o entendimento, por parte dos gestores públicos, de que a remuneração, assim como os demais direitos estatutários dos professores, pode ser parte do conteúdo das formações continuadas enquanto quesito para melhores condições de trabalho e valorização pessoal e profissional do magistério. Ao se restringir à melhoria do aprendizado com uma visão utilitarista de qualidade na educação, a formação dos professores mostra-se fragmentada, obedecendo a determinadas pressões unilaterais e exigências imediatistas, desconsiderando a profunda necessidade de os professores se reconhecerem como sujeitos ativos sobre seus direitos.

Para tanto, é necessário que a administração pública planeje e materialize políticas de formação em serviço para além do direito dos estudantes — quanto à qualidade do ensino e melhoria da aprendizagem — implementando na base do currículo formativo estudos sobre as leis que regulamentam a vida dos profissionais da educação no âmbito federal, estadual e

municipal, assim como o incentivo a um arcabouço interno que defina de vez o funcionamento de uma estrutura que abra os espaços para a participação do professorado no investimento na carreira, sem que o tempo das aulas nas escolas seja afetado.

No desenvolvimento profissional docente cabem inúmeros aportes teóricos e metodológicos. Por que não oportunizar o aporte teórico sobre as leis que regulamentam a trajetória funcional dos profissionais do magistério? É mister afirmar que a rede pública de educação de São Luís, até o momento, não demonstra preocupação com a oferta de formação visando à apropriação desses conhecimentos pelos professores e gestores, dado o volume de erros identificados nos processos administrativos de progressão na carreira.

A apropriação desses saberes pelo professorado influencia no desenvolvimento docente com repercussão no ensino: um dos pilares em que se assenta a LDBEN- 9.394/96 é a valorização do trabalho docente, enfatizada por outros documentos oficiais que colocam o desenvolvimento na carreira em íntima relação com a formação em serviço e à avaliação de desempenho profissional. Portanto, apropriar-se das normas faz parte do currículo oculto da formação continuada e do próprio PCCV, que propicia identidade profissional aos professores. O caminho trivial é formar para o dever e não para a apropriação do direito.

Diante desse quadro, ao problematizar questões como estas na sua pesquisa para o Mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 2020, a professora Soraya Mendonça Silva faz a seguinte observação, de acordo com sua entrevista com gestores da rede pública municipal de educação de São Luís do Maranhão:

Em relação à progressão docente, o destaque é dado ao procedimento adotado pelos gestores diante do processo de avaliar. Desse modo, é apreciado que os entrevistados pouco conhecem as avaliações pelas quais passam os professores, muito menos o entendimento de seus processos e de suas pontuações, e de quão grande importância têm para que a progressão docente se cumpra. Entendeu-se também que a avaliação de desempenho docente não é conhecida pelos professores e por alguns gestores que questionam para tirar dúvidas sobre exatamente o que se está falando (Silva, 2020, p. 122).

Da mesma forma, durante as entrevistas para esta pesquisa, parte dos professores, gestores e chefes de setores/coordenadores mostraram vulnerável conhecimento sobre a Lei 4.931/2008 e os demais desconhecem totalmente o PCCV. Todos, porém, ao serem informados do teor da norma municipal, colocaram-se como favoráveis ao debate do documento como forma de mitigar suas dúvidas e subsidiar suas decisões.

Segundo Barros (2021), no ano da sua pesquisa para o Mestrado pela UFJF, junto à Secretaria Municipal de Educação de São Luís, havia 5.319 professores admitidos via concurso público na rede, desses, 168 ainda tinham o nível médio como formação. A rede

ainda comportava em seu quadro, 455 professores contratados. Do quantitativo de servidores na rede, 73, 2% são professores (Anchieta, 2021), o que evidencia que a base dos servidores da Semed é composta por professores.

Desses profissionais efetivos, 326 foram admitidos em 2018; 321 em 2019, e 205 foram admitidos no ano de 2020, totalizando 852 professores no período de estágio probatório de três anos, o que corresponde a 16% do total de professores efetivos da rede (Anchieta, 2021, p. 20), submetidos à Avaliação Especial de Desempenho com interstício de dez meses. Para a autora, “a avaliação de desempenho passa a ter dupla função, servindo tanto para estabilizar o servidor como para desligá-lo da administração pública, caso não obtenha aprovação no estágio probatório” (Anchieta, 2021, p.15).

Delineamos este quadro para ilustrar o que foi posto anteriormente quanto à necessidade de formação dos professores não somente para a elevação dos índices educacionais e aprendizagem discente, com o argumento de que é importante para a carreira e vida profissional desses trabalhadores que lhes sejam informados os condicionantes que essas avaliações trazem sobre a movimentação funcional e a possível reprovação dos servidores envolvidos.

Para ter mais clareza sobre a questão, no período de 2011 a 2020, 429 professores estabilizados não progrediram de um nível para outro. Destes, 292 por reprovação na Avaliação de Desempenho Profissional. A avaliação é composta de seis indicadores: assiduidade, disciplina, iniciativa, produtividade, responsabilidade e formação profissional. “Observou-se que o indicador de produtividade foi o que mais contribuiu para as reprovações, representando 42,1% do total, seguido da assiduidade e responsabilidade com 32,1% e 25,6% respectivamente” (Barros, 2021, p. 47- 48).

A partir desses dados, evidenciamos que a formação docente, no âmbito do PCCV, deve ser compreendida em suas múltiplas dimensões qualitativas e funcionais. O Plano não trata a docência como atividade meramente operacional ou condicionada a indicadores de desempenho discente, mas como prática profissional regulada, intencional e inserida em uma política de carreira.

Nesse sentido, a profissão do magistério revela uma complexidade que ultrapassa métricas de aprovação ou resultados imediatos de aprendizagem. A formação passa a ser elemento estruturante da identidade profissional, da organização remuneratória e da progressão funcional, configurando-se como eixo articulador entre qualidade educacional, valorização do servidor e responsabilidade institucional.

Destacamos que as avaliações, tanto a Avaliação Especial de Desempenho para estabilidade quanto a Avaliação de Desempenho Profissional para progressão na carreira ou mudança de referência — além da análise e parecer sobre outros direitos estatutários — são de incumbência da Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério (Coapem).

Sendo assim, de acordo com o exposto, quanto mais experienciamos os caminhos da administração pública dentro da Semed/São Luís, mais percebemos a intenção de não oportunizar aos professores os saberes relativos aos direitos sobre seu desenvolvimento pessoal e valorização na carreira. Tal assertiva deu origem ao questionamento: as exigências do PCCV para progressão funcional e valorização profissional são contempladas no planejamento das formações continuadas oferecidas pela Semed? Faz-se premente, então, a necessidade de compreender as tessituras da relação exigência/oferta/desenvolvimento profissional/saber docente dentro da legislação nacional e local e relacioná-las com a postura da secretaria de educação quando da instituição da política de formação continuada da rede.

Para que se entendam quais as necessidades de formação continuada docente, é urgente um estudo aprofundado da cultura escolar, dos anseios dos professores, adequando leis e regramentos que implementam as políticas públicas de formação de professores. O ponto de vista dos professores é fundamental nesta pesquisa. Destarte, foi necessário analisar a abrangência dos conhecimentos dos docentes referentes aos saberes teóricos e sua aplicabilidade acerca da Lei 4.931/08, o PCCV. Com essa consideração, este estudo pretendeu também fomentar, nos professores, a preocupação com o teor das leis — em nível local e nacional — que regulamentam sua profissão, tentando despertar neles o interesse pela guarda da progressão e valorização profissional, numa perspectiva ampla de formação.

De acordo com o PCCV, o cargo é único — de professor — com funções de docência e suporte à docência. A carreira caminha com vistas à formação contínua e a valorização desses profissionais, com a prevalência do bom desempenho para que ofereçam serviços de qualidade à comunidade ludovicense. Por outro lado, a valorização está associada a critérios específicos: habilitação, titulação, e progressão funcional, condicionada diretamente à Avaliação de Desempenho Profissional em interstícios de três anos.

A Avaliação de Desempenho dos professores da rede pública de educação de São Luís está assentada em seis indicadores: assiduidade, disciplina, iniciativa, produtividade, responsabilidade e formação profissional, bem definidos e subdivididos em itens com base no que se pretende avaliar. Por exemplo, o indicador formação profissional avalia não só o investimento da formação continuada em si, procura evidenciar a importância de haver

interação entre os pares no trabalho, avalia a dinâmica e relação dos professores com os demais trabalhadores da escola.

A Avaliação de Desempenho e o currículo passam a ser, na perspectiva de progressão na carreira, ferramentas de gerenciamento de resultados. Há a busca incessante pela eficiência e resultados mediante critérios específicos, dependentes do que se almeja como resultados esperados, inclusive para a valorização na carreira. Buscar avaliar o trabalho docente não é tarefa fácil.

A avaliação, na perspectiva dos resultados quantitativos, mesmo que vislumbre a valorização, subjaz às exigências e ao formato da avaliação proposta e implementada pelas leis municipais 4749/2007 e 4.931/2008. Para Monlevade (1997) o trinômio formação, carreira e remuneração são fatores indispensáveis de reversão da desvalorização do professor da educação básica (Monlevade, 1997, *apud* Carvalho, 2012).

O envolvimento com o objeto de pesquisa se deu mediante nossa função como membro da Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério (Coapem) — setor responsável pela avaliação dos pedidos de progressão funcional dos professores, e o trato com a progressão na carreira funcional dos professores da Semed — oportunidade em que observamos as inquietações e dúvidas dos professores quanto ao alinhamento dos seus pedidos de progressão com as exigências para a mudança de referência previstas no PCCV, que considero relevantes para a implementação da Política de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional na esfera municipal. Portanto, existe uma aproximação entre o objeto de pesquisa e vinculação com a linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Docentes, desenvolvida devido à proximidade com o tema.

1.2 Objetivos

1.2..1 Objetivo geral

Analisar a relação entre a política de formação continuada para professores desenvolvida pela SEMED de São Luís e a implementação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, entre os anos 2018 e 2025, como garantia da valorização profissional dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Discutir as categorias de valorização profissional, carreira e formação docente e sua incorporação nas políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas;
- b) Analisar o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos profissionais da educação do município de São Luís, no que se refere à carreira, valorização profissional e formação;
- c) Identificar como a SEMED de São Luís tem fomentado a implementação do PCCV- Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos aos profissionais do magistério por meio de ações de incentivo à formação continuada;
- d) Investigar a abrangência dos conhecimentos dos professores sobre as políticas contidas no PCCV sobre valorização e formação;
- e) Analisar se as demandas formativas dos professores, em consonância com as exigências do PCCV, têm sido contempladas pela SEMED por meio de ações de formação continuada ofertadas para os docentes da rede;
- f) Elaborar, de forma colaborativa com os professores da Rede de Ensino Público de São Luís, um Manual no formato e-book do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos.

1.3 Metodologia

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, pois a abordagem qualitativa é a que mais se adequa ao objeto em tela uma vez que considera os fenômenos em toda sua complexidade (Bogdan; Biklen, 1994) e dada a natureza analítico-descritiva dos dados coletados da pesquisa é através da pesquisa qualitativa que podemos entender os porquês de os fatos acontecerem, há a relação mais íntima entre objeto e pesquisador, como dito no item 1.1, proporcionando achados nos ditos e não ditos nas entrevistas.

A pesquisa qualitativa, segundo Deslandes, Cruz Neto e Gomes (2009, p. 21, *apud*, Cerqueira, 2022, p. 26), “responde a questões muito particulares [...], ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”; o ser, aqui, busca refletir e construir, modificar sua realidade, ou seja, a pesquisa qualitativa avalia os fatos de forma lógica, mas que não podem ser medidos quantitativamente, podendo usar a intuição e a percepção das particularidades como aparatos de mensuração. Tudo pode ser esclarecedor (Bogdan; Biklen, 1994).

Optamos pela pesquisa bibliográfica e documental com dados obtidos por meio de livros e artigos científicos de autores da área da educação, para discutir as categorias carreira, valorização e formação continuada de professores no Brasil. Para identificar se a Semed de

São Luís tem garantido a implementação do PCCV aos profissionais do magistério, analisamos documentos como relatórios, leis, textos sobre a política de formação continuada de professores da Semed e diários oficiais, pois tais documentos permitem conhecer, inferir “a dimensão do tempo à compreensão do social” (Cellard, 2012, p. 295). Realizamos também a análise documental na perspectiva de compreender de que forma se encontra materializada a política de valorização e a carreira do magistério público do município de São Luís, no Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do magistério municipal (PCCV).

Diante do exposto, iniciamos a análise rigorosa e sistematizada, ancorada em autores e pesquisadores da área da educação, na base legal, nas políticas de formação continuada para os professores da rede pública municipal de educação, no sentido de investigar os dispositivos legais que asseguram essa formação, as condições de oferta, seus efeitos e consequências. Neste início da análise — a pré-análise (Franco, 2018), selecionamos os documentos PCCV/Lei n.º 4.931, de 07 de abril de 2008; Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís/Lei n.º 4749 de 03 de janeiro de 2007; Estatuto dos Servidores Públicos do Município de São Luís/Lei n.º 4615 de 19 de junho de 2006; Plano Municipal de Educação de São Luís/ Lei n.º 6.001, de 09 de novembro de 2015; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- 9.394/96; Lei do Piso/ Lei BR n.º 11738/2008 e a Constituição Federal- CF/88 para as buscas iniciais. Posteriormente foram analisados os relatórios de formação continuada realizada pela secretaria de educação de São Luís e das políticas de formação e valorização implementadas pela secretaria.

Como achados na leitura flutuante da pré-análise documental (Bardin, 2016), podemos comprovar que o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais não apresenta grande relevância para o estudo, porém pudemos constatar que o documento serviu de base para ações do governo municipal no que diz respeito à contratação de horas-extras dos professores efetivos da educação básica da rede municipal, questão que intrigou, haja vista a categoria de professores contar com o dispositivo legal, o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos — diretriz para a carreira dos professores da rede pública municipal de educação de São Luís.

No sentido de apresentar o contexto histórico da valorização e formação continuada de professores no Brasil e sobre os planos de carreira, realizamos levantamento bibliográfico no catálogo das teses e dissertações publicadas nos anos de 2012 a 2023 na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), considerando que a pesquisa bibliográfica viabiliza vasta cobertura de informações, permitindo a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, que contribuirão num melhor desenho do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo (Gil, 2002).

Inicialmente — para busca de dissertações e teses — foi utilizado o seguinte descritor: “Política de formação de professores”, como resultado foram detalhados 10.692 trabalhos, entre teses e dissertações. Noutro momento foi utilizado o descritor “Política de valorização docente”, logo foram revelados 719 trabalhos, ficou evidenciado através dos dois descritores que há vasto repertório de produção acerca das construções sobre formação e valorização do trabalho dos professores.

Para delimitar o escopo da pesquisa, agora buscando sobre os planos de carreira utilizamos o descritor “Plano de cargos e remuneração dos professores da rede pública”. Como resultado obtivemos 74 dissertações. Ao usar o filtro para apenas a Área do Conhecimento da educação, 28 teses e dissertações foram reveladas — 02 dissertações contemplaram o documento Plano de Cargos e Remuneração; 02 contendo no título valorização docente, 04 com remuneração docente e as demais relacionadas à formação de professores e coordenadores.

Tentando maior acuidade foi utilizado o descritor “Plano de cargos e remuneração dos professores”. Neste caso, foram evidenciados apenas 29 trabalhos, entre os quais apenas 04 tratavam diretamente no título dos planos de cargos e remuneração, 06 tratam da valorização, os demais diluídos em temas como formação, precarização da carreira dos professores, profissionalização, dentre outros. Fica evidenciada a pouca produção investigativa acerca dos Planos de Cargos e Remuneração dos professores da educação brasileira.

Para as buscas acima descritas, delimitamos os descritores a apenas as dissertações e teses produzidas em português brasileiro e em universidades públicas e privadas no período de 2012 a 2023. A construção do pensamento representacional do trabalho que ora se delineia, tem buscado fundamentação num coletivo de autores como Albuquerque (2011, 2021), Anchieta (2021), Barros (2021) Consaltér; Fávero; Toniato (2019), Evangelista; Shiroma (2010), Freitas (2014, 2018), Gatti (2010), Gatti *et. al* (2019), Grochoska (2016), Hypolito (2020), Imbernón (2000, 2010, 2009), Klein (2016), Lessard (2006) Monlevade (2000), Nóvoa (1992), Nunes; Oliveira (2017), Oliveira (2021), Peroni; Lima; Kader (2018), Romanowski (2012), Saviani (2008, 2009, 2013, 2020,2021), Schon (2007), Shiroma; Evangelista (2003),Tardif (2000), dentre outros.

A análise e sistematização das informações coletadas traz a perspectiva dialética pois, como assevera Masson (2007, p.109), “Marx busca desenvolver um método que possibilite a captação, a essência do objeto a ser investigado”, pois, segundo Kozik (*apud* Costa Neto, 2012, p. 98) “a ‘coisa mesma’ não é dada imediatamente ao homem: antes, se faz necessário um esforço conceitual para a sua compreensão”, nesse sentido de reflexão sobre o que está

sendo dito. Szymanski (2008) considera que “Reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade (Szymanski, 2008, p. 15).

Com relação aos participantes da pesquisa, foi delineado o perfil profissional dos sujeitos a serem investigados. Para um resultado mais fidedigno foram entrevistados professores docentes e de suporte à docência; gestores escolares; chefes ou coordenadores que trabalham na unidade administrativa da Semed, levando em consideração o ano de admissão desses sujeitos além da zona onde trabalham (rural ou urbana), para os professores e gestores.

Como instrumento foi utilizado o diário de campo. O diário de campo se constitui “num instrumento de anotações — um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão — para uso individual do investigador no seu dia a dia” (Falkembach, 1987, p. 15). É um instrumento importante pois serve como apoio para as entrevistas, observações e está sempre disponível para consulta ou observações e achados imediatos.

Outros instrumentos empregados na realização da pesquisa foram os questionários e roteiros de entrevistas semiestruturadas. As discussões dos professores nas entrevistas, assim como nos questionários, abordam a formação continuada voltada para a valorização na carreira dos professores e, por conseguinte, as possíveis dúvidas sobre o PCCV. Através dos questionamentos, indagamos como os professores se organizam para traçar seus percursos formativos para a avaliação para a Progressão Horizontal, quais as principais dúvidas sobre o processo para a Progressão Vertical, Horizontal e Adicional por Titulação e quais critérios a Semed tem usado para compor o currículo formativo de professores com vistas a essa mesma avaliação, que se articula com a movimentação na carreira do magistério público municipal de São Luís.

Uma das abordagens utilizadas foi entrevista *on-line* via plataforma *Google Meet*, justificada pela dificuldade de disponibilidade de tempo dos sujeitos selecionados para as entrevistas. Para esse momento foi utilizada a estratégia de disponibilizar o questionário semiestruturado de forma síncrona, no formato *Google Forms*, para ser respondido no transcorrer da entrevista, tentando, dessa maneira, contribuir com algumas informações/dúvidas que porventura surdissem.

Em outro momento foi elaborado o questionário que deu maior *corpus* ao PTT. A escolha dos participantes se deu de forma aleatória através de grupos de conversas por mensagens — *WhatsApp*. A seleção desse grupo — por meio do envio do questionário, alguns professores se disponibilizaram a participar — captou profissionais que, embora possuam

perfis de atuação homogêneos — todos lotados na zona urbana e detentores de especialização (*Lato Sensu*) — possuem tempos distintos de efetivo exercício na rede. Essa diversidade cronológica de ingresso (compreendida entre os anos de 2002 e 2012) foi fundamental para analisar como a aplicação da Lei 4.931/2008 foi percebida em diferentes estágios da carreira, desde o período de sua implementação até as atualizações mais recentes.

Para assegurar o sigilo ético e a integridade das identidades, conforme preconizado nas normas de pesquisa com seres humanos, os participantes foram codificados com o prefixo S (Sujeitos) e Q (Questionário), seguidos por numeração sequencial. O perfil detalhado desses colaboradores encontra-se sistematizado nos Quadros 2 e 2.1

A interpretação de dados — obtidos após aplicação de questionário com questões semiestruturadas, voltadas para o objeto e as categorias do estudo e a transcrição das entrevistas — foi categorizada por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2018). Como procedimentos de suporte aos estudos bibliográficos e documentais, o estudo utilizou, para coleta dos dados, a entrevista a partir de questionário semiestruturado e roteiro de entrevista, e a observação subjetiva na qual se captaram as informações que os sujeitos não conseguem expressar no questionário. Essa observação é defendida como proposta válida de metodologia de pesquisa científica.

A observação como metodologia científica foi questionada, mas vários autores procuraram mostrar sua validade por intermédio de comparações através de *surveys*, realizados em amostras de pessoas submetidas à investigação das mesmas variáveis que foram investigadas. As concordâncias entre resultados de observação e de *surveys*, como mostra Bayley (1994) tendem a mostrar a validade da observação como metodologia de pesquisa (Vianna, 2007, p. 66).

A entrevista também constituiu instante crucial para a pesquisa. É nesse momento que há o contato entre sujeitos envolvidos, é de onde o trabalho vai tirar as percepções subjetivas e compará-las com o repertório documental e bibliográfico, além de ser o período de atenta observação e percepção. É o momento cuidadoso, em que utilizamos o roteiro de entrevistas previamente elaborado com a intencionalidade de não incorrermos em perguntas cujas respostas sejam apenas o sim ou o não, tirando a possibilidade do pesquisador de melhor observação e resultados mais bem acurados.

Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2019, p. 180) afirmam que a fase de coleta de dados está entre as etapas da pesquisa que mais cansam o pesquisador, pois “exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados e de um bom preparo anterior”. Para não evoluir esse fato, organizamos de forma discricionária, o roteiro de trabalho e cronograma, contribuindo sobremaneira com a otimização do tempo.

Para esta pesquisa foi feita a seleção de sujeitos, com base no ano de admissão, função exercida e local de trabalho, a fim de dar mais credibilidade e consistência aos resultados. Entendemos que as realidades das escolas da zona rural e zona urbana de São Luís são bem distintas entre si. Professores e professores de suporte pedagógico das duas zonas de localização podem apresentar opiniões e vivências bem diferentes em suas especificidades. O mesmo olhar foi direcionado para realizar a escolha dos gestores escolares.

Quanto a opção pelas datas de admissão na rede, justificamos por entender que muitas mudanças ocorrem num determinado lapso de tempo: professores mais antigos, podem ter percepções diferentes das dos professores recém-admitidos na rede. O mesmo podemos inferir dos admitidos posteriormente em relação às suas percepções. A escolha por professores da docência e professores do suporte à docência é justificada pelo fato de que ambos desenvolvem suas atividades na escola, porém em funções diferentes, portanto, com formação e foco diferenciados dos professores que realizam suas atividades em sala de aula, o que também se justifica para os gestores escolares.

A decisão pela seleção dos professores que executam atividades na Semed é dada pelo entendimento de que estes sujeitos efetivam atividades muitas vezes de caráter burocrático administrativo e procuramos verificar como a secretaria oferta a formação continuada para esses professores. Os coordenadores e chefes de setores das unidades administrativas que participaram da pesquisa têm a função de organizar a implementação das políticas de formação para os professores da rede. Esses sujeitos, além de informações técnicas e organizacionais, forneceram informações quanto a seu processo de formação para a progressão na carreira funcional.

A inclusão de um professor integrante da direção sindical como sujeito da pesquisa de campo justifica-se também por sua posição estratégica na mediação das demandas da rede, acumulando a escuta das bases e o diálogo direto com o Executivo, o Legislativo, o Ministério Público dentre outras instâncias. Detentor da representatividade legal da categoria, esse ator vivencia a totalidade das realidades do magistério e assume o papel de primeiro fiscalizador do cumprimento e da aplicação das diretrizes estruturais do PCCV.

Houve um segundo grupo de sujeitos participantes na pesquisa (Q-questionário). A estes sujeitos, foi enviado um formulário através do *Google Forms* em grupos de interação *online*. Os professores que se sentiram chamados fizeram a autoadesão. O questionário visa a coletar maiores informações para a estruturação do PTT desta pesquisa. No momento da análise, foi feita a verificação sobre a identidade profissional desses participantes, a partir do nome e número de matrícula funcional.

No primeiro momento — o da análise categorial feita a partir do levantamento bibliográfico e documental realizado no transcorrer de toda a pesquisa — apropriamo-nos das categorias de análise que colaboram e fundamentam o estudo e a análise dos dados empíricos. A análise qualitativa transcorreu também com a necessidade paralela de incursão bibliográfica-documental.

1.4 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Secretaria Municipal de Educação de São Luís do Maranhão (Semed); o *locus* abrangeu a unidade administrativa da Semed, localizada na Avenida Castelo Branco no bairro São Francisco, as demais unidades localizadas no Centro/ Apicum e no bairro Alemanha, assim como nas escolas da rede, local de trabalho dos professores. Também foi aplicado questionário no formato assíncrono.

A cidade sede da pesquisa é São Luís, capital do Maranhão. Localizada na Ilha do Maranhão no Atlântico Sul, entre as baías de São Marcos e São José de Ribamar, no Golfão Maranhense e fundada em 1612. São Luís nasceu de uma fortificação construída pelos franceses que chegaram ao Maranhão em julho de 1612.

Atualmente tem uma população de 1.037.775 habitantes e densidade demográfica de 1.779,87 habitantes por quilômetro quadrado, numa área de 583,063km (IBGE, 2025). Em 2021, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* de São Luís era de R\$ 32.739,65 (IBGE, 2025) e, de acordo com o Censo 2023, tem uma rede de educação comportando 197 escolas distribuídas entre as zonas urbana (133) e rural (64). O número de estudantes atendidos pela rede pública municipal de educação de São Luís em 2024 foi 80.668 estudantes matriculados nos níveis educação infantil (creche e pré-escola) e ensino fundamental (MEC/Inep, 2024).

Conforme o quadro abaixo, São Luís teve mobilidade no número de estudantes no interstício de 2021 a 2024, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep, 2024a). De acordo com o observado, nesse intervalo, uma característica da rede é a não permanência no número de matrículas, que oscila para mais ou para menos. A rede abriga o maior número de matrículas no Ensino Fundamental nos anos iniciais, seguido dos anos finais.

Quadro 1- Número de Alunos Matriculados por Ano na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís

ANO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
2020	3.878	9.394	40.079	28.054
2021	3.409	9.095	38.653	31.103
2022	3.989	9.472	39.575	31.931
2023	3.702	9.490	38.520	30.423
2024	3.479	9.378	36.997	30.834

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com suporte da Inteligência Artificial *Gemini (Google)*, com dados do Inep/2024.

Outro achado é quanto a perda de alunos nos dois segmentos. No Ensino Fundamental anos iniciais está havendo perda considerável de estudantes. Mesmo fora do período pandêmico, 2024 representou o ano de menor número de matrículas nos anos iniciais na rede.

1.4.1 SEMED de São Luís

A partir da Lei de sua criação, Lei n.º 1647 de 10 de janeiro de 1966, a Secretaria de Educação e Cultura foi estruturada com os seguintes órgãos:

1. Conselho Municipal de Educação 2. Departamento de educação 3. Departamento de Cultura 4. Departamento de turismo e certames 5. Serviço Médico Biométrico 6. Serviço Dentário Escolar 7. Almoxarifado 8. Marcenaria 9. Unidades Escolares (Ensino Médio) 10. Unidades Escolares (Ensino Primário) 11. Setor de Rendimentos e Currículo 12. Assistência Técnica e Administrativa Escolar 13. Caixa Escolar 14. Setor de Compras (São Luís, 1966)

O Departamento de Educação ficou estruturado em Divisão de Educação Física, Divisão de Ensino Médio e Divisão de Ensino Primário. Foi criado o Serviço de Inspeção Escolar, executado por supervisoras educacionais. Segundo Cabral

Para apoio às atividades desse departamento, e integrado ao mesmo, foi criado o Serviço de Inspeção Escolar que seria executado por supervisoras educacionais idôneas, com a competência de supervisionar as escolas e orientar as atividades didático-pedagógicas, para que o desempenho dos professores em sala de aula estivesse sempre em conformidade com a legislação superior, emanada do Ministério da Educação. (Cabral, 2020)

Na observação da Lei municipal n.º 1647, que instituiu a Secretaria de Educação e Cultura de São Luís, em 1966, ainda sob o olhar da inspeção e supervisão escolar, nos escritos de Cabral (2020), podemos perceber que havia a preocupação com o desempenho dos professores em sala de aula a partir da proposição da orientação de atividades pedagógicas nas escolas. O registro histórico de Cabral (2020) sobre a gênese da Secretaria de Educação de São Luís destaca que o Serviço de Inspeção não nasceu apenas como um órgão de fiscalização, mas como uma estrutura de apoio e orientação didático-pedagógica. A intenção

original era garantir que o desempenho do professor fosse amparado por supervisores que facilitassem a conformidade com as diretrizes educacionais.

Atualmente a sede da Secretaria de Educação de São Luís funciona em três endereços a sede principal localizada no bairro São Francisco, onde ficam o Gabinete do(a) Secretário(a) de Educação, a Secretaria Adjunta de Ensino, as Superintendências do Ensino e da Educação, Secretaria Adjunta de Assuntos Comunitários, a Secretaria Adjunta de Administração e Gestão de Pessoas, Secretaria Adjunta de Orçamentos e Finanças; o Protocolo; a Coapem e demais setores administrativos, como as assessorias jurídica e técnica pedagógica.

Outro endereço que abriga setores como a Inspeção Escolar e os Conselhos do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e Municipal de Educação, a Superintendência dos Recursos Humanos e o setor de lotação dos professores localiza-se no Apicum/ Centro. O terceiro endereço é onde se instala o Centro Avançado de Apoio à Educação (Caaed) 2no bairro Alemanha.

1.5 Participantes

Foram escolhidos 02 professores da docência, admitidos entre os anos 2002 e 2006; 02 admitidos entre os anos 2018 e 2022 levando em consideração a localização onde atuam — zona rural e zona urbana; 02 professores suporte pedagógico um admitido em 2002 e o outro em 2022 — também levando em consideração o local/zona onde trabalham; 01 gestor escolar — zona rural; 02 professores que desenvolvem suas atividades na unidade administrativa da Semed, no interstício 2002 a 2025, e 01 professor integrante da direção do sindicato da categoria de professores. Dessa forma, participaram da pesquisa, 6 professores de docência; 03 de suporte pedagógico e 01 gestor escolar, subdivididos em 05 categorias, num total de 10 sujeitos.

De maneira aleatória, aderiram 4 professores de docência lotados na zona urbana de São Luís, um dos quais desenvolve suas atividades na unidade administrativa da Semed.

Abaixo apresentamos a seleção dos participantes desta pesquisa (Quadro n.º2) que não ocorreu de forma aleatória, mas seguiu critérios de intencionalidade que busca dar visibilidade às múltiplas faces da carreira docente em São Luís. A diversidade do grupo justifica-se por três eixos fundamentais de análise:

² De acordo com os dados analisados na pesquisa, o Caaed ainda não foi regulamentado. Anteriormente era denominado Centro de Formação do Educador (CEFE)

1. A Temporalidade do Ingresso e a Visão de Carreira;
2. A Territorialidade e a Diferenciação Funcional;
3. O Desvio da Finalidade Formativa — um ponto crucial na escolha desses sujeitos, (especialmente daqueles lotados na unidade administrativa e em comissões e instituições) é e o paradoxo da formação continuada. Questionamos se os programas e políticas educacionais do município estão, de fato, voltados para a progressão e valorização salarial do servidor, ou se foram reduzidos a ferramentas para o alcance de índices de avaliações externas. Para os professores em funções administrativas, esse hiato é ainda mais visível, pois muitas vezes são excluídos de políticas formativas que priorizam apenas o desempenho mensurável em sala de aula, em detrimento do desenvolvimento global da carreira docente.

Quadro 2- Identificação Alfanumérica do Grupo I de Participantes Da Pesquisa (S)

IDENTIFICAÇÃO	ATRIBUIÇÃO E VÍNCULO	LOCAL DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	INGRESSO NA REDE	TEMPO DE EXERCÍCIO
S-01	Suporte Pedagógico (CME)	Unidade Sede (Urbana)	Mestrado	2002	Consolidado
S-02	Docência	Unidade Administrativa	Mestrado	2005	Consolidado
S-03	Docência (Apoio Pedagógico desde 2019)	Unidade Escolar (Urbana)	Mestrado	2002	Consolidado
S-04	Docência (Atuação Sindical)	Espaço Institucional	Graduação	2002	Consolidado
S-05	Gestão Escolar	Unidade Escolar (Rural)	Especialização	2022	Inicial
S-06	Suporte Pedagógico	Unidade Escolar (Rural)	Especialização	2002	Consolidado
S-07	Suporte Pedagógico	Unidade Escolar (Urbana)	Especialização	2019	Inicial
S-08	Docência	Unidade Escolar (Rural)	Especialização	2020	Inicial
S-09	Docência	Unidade Escolar (Urbana)	Especialização	2018	Intermediário
S-10	Docência (Segmento EJA)	Unidade Escolar (Urbana)	Nível Médio	2006	Consolidado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme sistematizado no Quadro n.º 2, a identificação do primeiro grupo de participantes foi realizada por meio de códigos alfanuméricos, utilizando o descritor S (Sujeito participante das entrevistas) acompanhado de numeração sequencial. Essa técnica de anonimização foi fundamental para assegurar a liberdade de expressão dos colaboradores, permitindo que os relatos sobre as fragilidades do PCCV assim como da administração pública e as dinâmicas da Semed sejam apresentados sem o risco de identificação pessoal ou administrativa. Uma observação que precisa ser feita no Quadro 2 diz respeito ao sujeito S-10: sua formação está como Nível Médio, pois é essa informação que consta em seu contracheque, apesar de o docente já ter o nível superior em Administração, com complementação pedagógica.

A seleção dos sujeitos priorizou a diversidade dos lugares da prática, a função exercida, o tempo de exercício, abrangendo profissionais das zonas urbana e rural, além de órgãos centrais. Tal escolha justifica-se pela premissa de que a percepção sobre valorização, trabalho e profissionalização do magistério é influenciada pelo território de atuação, pelo trabalho desenvolvido e a experiência no cargo.

Por fim, o critério de tempo de exercício permitiu o cruzamento de perspectivas entre docentes com carreira, aqui considerada consolidada, e aqueles em estágio inicial e intermediário. Dessa forma foram subdivididos a partir do seguinte critério:

- ❖ Inicial: (0 a 3 anos - Estágio Probatório/Fase de Estabilidade);
- ❖ Intermediário: (Acima de 3 anos até 15 anos - Fase de Progressões e Títulos);
- ❖ Consolidado: (Acima de 15 anos - Carreira Maturada/PCCV consolidado).

Esse contraste geracional é essencial para esta pesquisa, pois possibilita analisar se o Plano de Carreira atual cumpre sua função de manter a atratividade e a progressão ao longo de décadas, ou se seus efeitos atingem de forma indistinta tanto os veteranos quanto os recém-ingressos na rede municipal de educação pública.

Dando continuidade à caracterização dos sujeitos da pesquisa, neste segundo momento de coleta de dados, utilizamos o ambiente digital para alcançar, de forma aleatória, profissionais que atuam diretamente no cotidiano escolar e na unidade administrativa da Semed. A partir de um questionário estruturado na plataforma Google Forms, disponibilizado via aplicativo de mensagens Whatsapp, obtivemos a adesão de 04 (quatro) docentes da rede municipal. O perfil detalhado desses colaboradores encontra-se sistematizado no Quadro 2.1 a seguir:

Quadro 3- Identificação Alfanumérica Do Grupo II de Participantes da Pesquisa (Q)

Identificação	Atribuição e Vínculo	Local de Atuação	Formação Acadêmica	Ingresso na Rede	Tempo de Exercício
Q-01	Docência	Unidade Escolar (Urbana)	Especialização	2009	Intermediário
Q02	Docência	Unidade Escolar (Urbana)	Especialização	2004	Consolidado
Q-03	Docência	Unidade Escolar (Urbana)	Especialização	2012	Intermediário
Q-04	Docência	Unidade Escolar (Urbana)	Especialização	2002	Consolidado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A opção por codificar os participantes como S (Sujeitos das entrevistas) e Q (Sujeitos de questionário) justifica-se pela natureza da coleta de dados. Enquanto as entrevistas (S) forneceram um *corpus* estritamente qualitativo, pautado na profundidade dos relatos orais, os questionários (Q) adotaram uma abordagem quanti-qualitativa. Esta última permitiu a obtenção de dados estruturados para mapeamento do perfil da rede (quantitativo) associados a relatos dissertativos sobre a aplicação da Lei 4.931/2008 (qualitativo), promovendo assim uma triangulação de dados que confere maior validade aos resultados desta pesquisa. Os resultados obtidos por meio do questionário enviado via *WhatsApp*, ao segundo grupo de participantes(Q), comporão parte do PTT.

1.6 Produto Técnico-Tecnológico PTT

O Produto Técnico-Tecnológico (PTT) produzido a partir da pesquisa é um guia no formato *e-book* para dirimir as principais dúvidas dos professores, observadas durante a pesquisa, quanto aos procedimentos, os caminhos para alcançar as Progressões Horizontal e Vertical, Adicional por Titulação e Gratificação de Difícil Acesso, em conformidade com as diretrizes do PCCV.

O PTT configura-se como um dispositivo de mediação entre a norma jurídica e a prática docente, surgindo da necessidade de sanar as fragilidades de interpretação sobre o PCCV de São Luís. Este documento consolida-se como uma ferramenta de orientação técnica estruturada a partir das lacunas identificadas na escuta dos professores e gestores e nos

atendimentos da COAPEM/SEMED. Para além das regras de progressão, o Guia prioriza o esclarecimento sobre os caminhos da norma, visando assegurar que o professor compreenda e acesse plenamente os direitos pecuniários e funcionais previstos na legislação municipal.

Dentre essas dúvidas principais elencadas no setor COAPEM, que já fazem parte do cotidiano podemos apontar: como calcular a pontuação necessária tendo como base a tabela de pontos; qual a pontuação mínima a ser considerada; como verificar o nível em que se encontra e qual o interstício para solicitar a mudança para outro nível; quais as consequências caso o professor reprove em uma das três avaliações que compõem a avaliação de desempenho profissional; caso não progrida no interstício previsto, há possibilidade de a movimentação ocorrer em outro período fora do interstício? O processo de aposentadoria inviabiliza a progressão na carreira? Qual período de solicitação do adicional por titulação?

1.7 Estrutura da dissertação

A proposta de organização da dissertação está estruturada em 08 partes: Resumo, Introdução, 03 capítulos, resultados e conclusão. A Introdução situa o trabalho em seus objetivos, metodologia, justificativas, local da pesquisa, sujeitos participantes, instrumentos de coleta e metodologia de análise dos dados e a proposta do Produto Técnico-tecnológico.

No primeiro capítulo, tratamos da valorização e da carreira do magistério, dos percursos das políticas de formação e valorização dos professores no Brasil e seus impactos na carreira do magistério público por meio da análise bibliográfica e documental sobre o tema. No segundo capítulo, analisamos o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do magistério de São Luís, seu percurso de implementação, disputas e consolidação.

O corpo de análise do terceiro capítulo traz o escopo da política de formação e valorização do magistério público municipal de São Luís sob a análise dos Relatórios Plurianuais 2018/2024 da Semed; no quarto capítulo, revisamos os resultados da pesquisa empírica não abordados nos capítulos anteriores, comparando a política de formação com a Lei 4.931/2008, com apresentação das respostas aos questionamentos feitos aos sujeitos participantes da pesquisa, por meio de gráficos e tabelas. No quinto capítulo, as considerações serão tecidas sobre os gráficos com as respostas restantes dos questionamentos feitos aos sujeitos participantes.

Por fim, apresentamos o Produto Técnico-Tecnológico pretendido, com a contribuição das entrevistas e participação dos sujeitos da pesquisa

2 FORMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E CARREIRA COMO ELEMENTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

Este capítulo trata do aspecto da valorização dos professores incluso nas legislações, iniciando com uma contextualização histórica sobre a temática no Brasil, ilustrando com exemplos de outros países em relação ao percurso histórico, desde o século passado até a gênese da exigência neoliberal da formação profissional docente. Na primeira seção, trataremos do contexto da formação inicial e continuada, como componente da valorização profissional e do desenvolvimento da carreira, com abordagem de algumas das principais políticas que normalizam a profissionalização e o desenvolvimento da carreira docente no Brasil dos séculos XX e XXI.

A segunda seção traz o enfoque na valorização docente no Brasil, sua contextualização e amparo legal, tentando entender para além do que está dito nos textos das políticas educacionais. Na seção terceira, abordamos o início da formação dos professores, o aparecimento das escolas normais após a Revolução Francesa. No entanto, estabelecemos o contraponto com o pensamento de quem entende que a formação dos professores tem início na antiguidade (Imbérnon, 2010), na prática de ensinar e na necessidade de alguém aprender (Saviani, 2009); o início da institucionalização da formação dos professores no Brasil, sua relação com Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien/1990 e com os organismos internacionais. A última seção aborda o Plano de Cargo e Remuneração (PCR) com configurações do conceito de valorização dos professores e sua implementação, confrontando as nuances entre o PCCV de São Luís e o Plano de Carreira de São José de Ribamar, cidade vizinha à capital maranhense.

2.1 Percurso da formação e valorização profissional docente nos marcos legislativos a partir da década de 1990: avanços e desafios

A profissionalização dos professores nasce a partir do momento em que o Estado passa a controlar o magistério em substituição à tutela que a igreja exercia sobre a educação. Algumas formas de controle que o Estado exerce sobre os professores e sua profissão estão circunscritas à avaliação do aprendizado e da educação em larga escala, à regulação do trabalho através das políticas de formação e valorização profissional do magistério com um aparato legalmente instituído no Brasil pelo regime de colaboração, e à política de fundos que

traz, pela LDBEN/9394 e por leis complementares, a prerrogativa privativa de o Estado legislar sobre a educação.

Os países ocidentais mergulharam numa corrente de profissionalização dos trabalhadores da educação, em especial dos professores (Tardif, 2000, p.6). Desenvolver para a profissionalização tem sido a premissa de grande parte dos estados nacionais ocidentais na persecução de estruturar a carreira docente nas últimas décadas a fim de prover as novas exigências impostas à educação. Com o aumento do valor do conhecimento na sociedade mundializada (Osório, 2014) surgem outras concepções do que se conhece sobre os sistemas educativos e a função da escola, e, conseqüentemente, desponta a necessidade de nova epistemologia da prática docente e sistematização de outra visão da educação que surge diante das necessidades da sociedade da produção e do consumo.

Em seus estudos, Nunes e Oliveira (2017), Oliveira (2021) apontam para as mudanças que a sociedade vem sofrendo e, por conseguinte, as exigências que tais mudanças acarretam para as escolas, para a família e professores, dessa forma os autores entendem que:

Se não houver constante qualificação docente, o professor pode perder o entusiasmo pela profissão. Acredita-se que sem a realização de estudos sistemáticos com vista ao desenvolvimento profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, além de ter dificuldade de adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea (Nunes; Oliveira, 2017, p. 67).

Tardif (2000) aponta três questões que, há mais de trinta anos, têm estado no centro da problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, em um grande número de países ocidentais: a busca por saber quais são os saberes profissionais dos professores, suas habilidades e competências; onde está a distinção entre os saberes transmitidos nas universidades a esses professores e os seus conhecimentos subjetivos nas suas práticas diárias, e quais relações deveriam existir entre o que os professores praticam e o que se ensina nas universidades e “entre os professores do ensino básico e os professores universitários no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores.” (Tardif, 2000, p. 5).

Para Albuquerque (2021, p. 04) “pesquisas divulgadas acerca do ambiente escolar têm apontado que existe um grande despreparo profissional do professor na sua formação inicial e, também, falta de motivação para o exercício da profissão”. Coimbra (2020) pontua que

[...]passamos muito tempo de nossa recente história da educação importando modelos, teorias e concepções. Precisamos nos empoderar desta formação, partindo de nossa realidade, a partir dos princípios enunciados, responsabilizando as Universidades, com sua função social, a assumir este compromisso (Coimbra, 2020, p. 03)

No entanto, é preocupante quando nos deparamos com explicações superficiais imputando o fracasso da educação à Academia. Há uma distorção na aplicação das métricas de desempenho que tendem a isolar a atuação do professor como a única variável de sucesso ou fracasso — estejam na Universidade estejam eles na Educação Básica. Em vez de uma análise sistêmica que respeite a complexidade do trabalho educativo, as evidências são mobilizadas para fundamentar uma culpabilização seletiva, eximindo a gestão de sua parcela de responsabilidade no cumprimento das metas coletivas.

Aqui percebemos problemas conflitivos, vivenciados num arcabouço de profundas transformações contemporaneamente imersas em rede de alta complexidade social, portanto, com rizomas bem mais profundos e difícil definição. “Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas” (Dourado; Oliveira, 2009, p.202).

Na esteira das novas necessidades e no movimento de profissionalização do ensino, o Brasil, desde a década de 1990, inicia seu caminho no sentido de investir na profissionalização dos professores, ou seja, busca formar profissionais do ensino, visa ao desenvolvimento profissional, vislumbrando as novas tendências e movimentos mundiais. O mote da educação passa a ser a transformação social. Para acompanhar as mudanças e exigências do mercado e do saber, o Brasil tem buscado adequar sua estrutura normativa, instituir e instrumentalizar a formação tanto inicial quanto continuada, a carreira e a valorização dos professores como política de Estado.

O Brasil, em 1995, opta pela Reforma do Estado, seguindo as orientações dos organismos multilaterais na perspectiva de potencializar a administração pública por meio do gerencialismo, tendo como um de seus desdobramentos, a adoção de políticas de *accountability*. A educação foi tomada pelos reformadores do Estado brasileiro e pelos legisladores como responsável pela solução das questões socioeconômicas e como um “bem público”, justificando a adoção de estratégias gerenciais no âmbito das políticas educacionais, dentre elas, mecanismos de gestão por resultados, mensurados por meio de avaliações quantitativas, qualidade total, publicização e transparência nos resultados das políticas, e responsabilização dos atores (Freitas, 2014). Nesse sentido, a formação dos professores desponta como meio de controle da profissionalização docente.

Esse é um movimento global que visa tanto à modernização do Estado, racionalizando gastos públicos, quanto à administração das ações dos docentes. Assim, Evangelista e Shiroma (2010) consideram que “no bojo da denominada modernização do Estado, agências

internacionais, como se sabe, propõem a adoção da administração gerencial tanto para racionalizar o gasto público quanto para administrar professores” (Evangelista; Shiroma, 2010, p. 534).

Ante a hegemonia do sistema capitalista (Dale, 2004), as reformas dos Estados periféricos deram-se de forma exógena orquestradas por organismos multilaterais como o Banco Mundial. Com uma agenda internacional, os organismos e países hegemônicos têm envidado esforços no sentido de controlar a economia e a educação dos países da América Latina e Caribe. O foco principal de disputa é a definição das prioridades para esses países, dentre elas, o controle da educação, das diretrizes da formação docente, e do modelo da gestão da escola (Evangelista; Shiroma, 2010).

Conduzir os professores pelos caminhos da profissionalização está entre os principais desafios da Reforma. E em que consistia essa proposta? “Tornou-se lugar comum a alegação de que havia uma inadequação entre o ‘produto’ da escola e as ‘demandas’ do mercado de trabalho que precisa ser solucionada” (Shiroma; Evangelista, 2003, p.11). Além de que a educação passou a ter uma nova roupagem: a de mitigar a exclusão social através da formação para a empregabilidade (Shiroma; Evangelista, 2003).

Por esse viés, considerando as evidências, “o litígio se põe pelo controle do processo de formação das novas gerações de trabalhadores. Está em questão manter o estoque da força de trabalho nacional, o processo de reprodução da capacidade de trabalho e, ao mesmo tempo, a gestão da pobreza” (Evangelista; Shiroma, 2010, p. 533-534). Não se trata da educação ou dos professores e alunos, trata-se de disputas de poder, da manutenção do sistema capitalista.

A Reunião de Quito (1981) chama à responsabilidade os países membros para, entre outras ações, destinar gradualmente de 7 e 8% do Produto Interno Bruto (PIB) para o financiamento da educação e, compondo os objetivos específicos da Reunião está “renovar los sistemas de formación y capacitación docentes, la eficiencia en la administración y supervisión educativas y la adaptación de contenidos y estructuras a las necesidades diferentes del individuo y la comunidad³” (Unesco, 1981, n.p.).

O Consenso de Washington (1989) buscou a liberalização dos mercados dos países em desenvolvimento, assim como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) tornou-se o guia do ordenamento das políticas educacionais, com estratégias para que países signatários adequem suas estruturas para atingir os objetivos previstos com a implementação

³ Tradução: renovar os sistemas de formação e capacitação docentes, a eficiência na administração e supervisão educativas e a adaptação de conteúdos e estruturas às diferentes necessidades do indivíduo e da comunidade (tradução da autora).

de leis e esforços mútuos. Dentre estes, a alfabetização, a universalização da Educação Básica e a formação dos professores estão como prioridades. É nesse contexto que a formação dos professores toma corpo nas legislações nacional e nas dos entes federados, a partir da década de 1990.

A educação nacional é tratada na Constituição Federal (CF/1988) no Título VIII - da Ordem Social; Capítulo III - da Educação, da Cultura e do Desporto; Seção I- Da Educação; Artigos 205, 206, 208, 212 e 214. A educação passa a ser direito pétreo de todos e dever do Estado e da família; prima pelo desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para exercer a cidadania e sua qualificação para o trabalho com gratuidade do ensino público.

A Lei que regulamenta a educação no Estado brasileiro é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996. Nela estão assegurados os principais direitos dos profissionais da educação. Como profissionais da educação escolar básica a LDBEN – 9.394/96, Art. 61, entende que são os sujeitos que estão em efetivo exercício na educação básica, cuja formação tenha sido habilitada em cursos reconhecidos, sendo esses trabalhadores.

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1996, n.p.).

Para os docentes, a LDBEN- 9.394/96 estabelece a profissionalização como requisito intrínseco ao exercício do cargo. O arcabouço legal, especificamente em seus artigos 62, 62-B e 63, institui os critérios para a formação docente, vinculando-os, posteriormente, ao preceito da valorização profissional no Art. 67. Inicialmente, a legislação define o perfil acadêmico necessário para a docência na educação básica, enfatizando a necessidade de uma base sólida em nível superior, conforme podemos observar no Art. 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...]

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996, n.p.).

Notamos que a lei não apenas exige a formação, mas impõe ao Estado o dever de promover a formação inicial e continuada do magistério. Essa responsabilidade estatal é reforçada pelo Art. 62-B, que assinala a necessidade de democratizar o acesso à graduação para aqueles que já atuam na rede pública, reconhecendo a realidade dos profissionais que ainda não atingiram o nível superior:

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no **caput** deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

[...]

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017) (Brasil, 1996, n.p.).

Complementarmente, o Art. 63 organiza as instâncias formadoras, garantindo que o fluxo de capacitação seja constante.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis [...]

A legitimação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), fundamentada no Art. 63 da LDB, representa, na análise de Shiroma e Evangelista (2003, p. 14), que “ao mesmo tempo em que visa retirar a reflexão crítica da formação docente, anuncia como meta produzir o professor reflexivo”. A crítica das autoras incide sobre a transição do *locus* formativo: ao retirar a preparação do professor do ambiente universitário — historicamente pautado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão — e transferi-la para os ISEs, o Estado promove uma simplificação da formação docente.

O que observamos não é o ensejo da excelência qualificatória, mas uma estratégia de "remodelagem e renomeação" da carreira, em que a formação crítica é preterida em favor de um treinamento técnico voltado para a execução imediata de tarefas na educação básica, sem realmente haver reflexão sobre sua prática. Shiroma e Evangelista (2003) coadunam com Saviani (2009). Segundo o autor, a LDB “sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria” (Saviani, 2009, p.148).

Contudo, é no Art. 67 que a LDBEN-9.394/96 consolida a relação entre a exigência de formação e a garantia de direitos. Aqui, a formação deixa de ser apenas um dever do professor e passa a ser o motor da sua ascensão na carreira:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...] (Brasil, 1996, n.p.)

Depreendemos, portanto, que a valorização prevista na LDBEN-9.394/96 é multidimensional: ela perpassa o tempo garantido para estudo dentro da carga horária e culmina na progressão funcional. Dessa forma, o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento (PCCV) não deve ser visto como uma estrutura administrativa, mas como o instrumento jurídico que materializa esses direitos assegurados pela legislação federal.

Diante do discurso e da instituição da qualidade da educação como indutora da profissionalização dos educadores e da sua formação inicial e continuada, podemos vislumbrar problemas cruciais que permeiam a educação nacional. Gentili (1995, *apud*, Albuquerque 2021, p. 03-04) aponta que tal discurso escamoteia fatores como a ausência dos conteúdos sobre política educacional nos cursos de licenciatura, conteúdos desfocados das reais necessidades do exercício da prática docente para aqueles que materializam a educação, gerando situação de alheamento diante da multiplicidade de fatores como: inadequada

formação, precárias condições de exercício da profissão, falta de reflexão sistemática, ideologia permeada no meio social e postura acrítica diante dos problemas.

Se as DCNs desenhavam um horizonte de indissociabilidade teórica, a materialidade das ementas universitárias, conforme dissecou Gatti (2010), revela um cenário oposto: a escola básica é um espectro ausente nos currículos do ensino superior. Esse divórcio institucional engendra o que Saviani (2009) classifica como um "dilema embaraçoso", no qual a fragmentação entre o saber científico e o fazer pedagógico imobiliza o futuro docente em um estágio de consciência sincrética.

Não se trata, portanto, de uma omissão formal de conteúdos políticos, mas de um esvaziamento de sua densidade crítica e prática. É nesse vácuo que floresce a "postura acrítica" e a "falta de reflexão sistemática" denunciadas por Gentili (1995, *apud*, Albuquerque 2021). Ao ser formado em uma universidade que tangencia as contradições da realidade fática, o professor acaba por mimetizar essa lógica em sua carreira, aceitando a fragmentação imposta pela profissionalização como uma progressão natural, sem perceber que a ideologia gerencialista subjacente o reduz a um mero cumpridor de metas burocráticas e formações efêmeras.

Outra Lei que contempla a formação dos professores no indicativo da profissionalização e da qualidade da educação nacional é a Lei BR n.º 13005/2014 (PNE). O Plano Nacional de Educação/2014, nas suas Metas 13; 14; 15 e 16, dialoga especificamente com professores da educação superior na perspectiva de aumentar o nível de pós-graduação e professores da educação básica no sentido de graduar todos aqueles com nível médio de formação inicial, e pós-graduar os que já possuem a formação inicial em nível superior. A Meta 16, mais especificamente, enfatiza a prioridade não só de pós-graduação como a de formação continuada ao conjunto dos professores da Educação Básica (Brasil, 2014, n.p.).

Meta 16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, n.p.).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece a formação docente como um eixo transversal e estruturante, detalhado em seu Anexo de Metas e Estratégias. No documento, a formação dos profissionais da educação é objeto de vasta densidade normativa, permeando estratégias fundamentais que vão desde a Educação Infantil (Meta 1) até o Ensino Superior (Meta 12). Destacam-se os dispositivos das Metas 15 (Formação Inicial) e 16 (Formação Continuada), que, em consonância com a Meta 18 (Carreira), definem a

obrigatoriedade de planos de carreira que assegurem a progressão funcional baseada na titulação e no desenvolvimento profissional.

A análise do arcabouço jurídico que sustenta a valorização do magistério exige uma incursão detalhada no Anexo de Metas e Estratégias do PNE, Lei BR n.º 13.005/2014. Tal exercício permite-nos verificar a densidade com que o legislador tratou a formação continuada, conectando-a, invariavelmente, à estruturação de planos de carreira sólidos. A sistematização que apresentamos abaixo evidencia que a formação perpassa todas as etapas e modalidades da educação básica, configurando-se como um compromisso de Estado que deve ser refletido nas políticas locais. Por esse prisma, o PNE desdobra a temática em eixos estratégicos: as Metas 1, 4, 5 e 7 focalizam a formação como garantia de aprendizado na base:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias:

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; 1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos[...].

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; [...] 4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino[...].

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Estratégias:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; [...] 5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização [...](Brasil, 2014, n.p.).

A capilaridade da formação docente no PNE (2014-2024) revela que o legislador a concebeu como um requisito de qualidade para todas as dimensões da educação pública, além do suporte à Educação Básica (Metas 1, 4, 5 e 7). No entanto, Hypólito (2015, p. 522-523) aponta que “a Meta 7 trata da melhoria da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, entendida como melhoria do fluxo escolar e de aprendizagem, fixando médias nacionais para o Ideb, por isso, talvez, faça várias menções à formação, como necessidade para a melhoria do ensino”:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e de aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: (Vide Decreto nº 11.713, de 2023).

Estratégias:

7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar; [...] 7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade; [...] 7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; [...] 7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem; 7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional (Brasil, 2014, n.p.);

A norma estende a obrigatoriedade da qualificação e do aperfeiçoamento profissional a segmentos específicos e estratégicos. Na alfabetização e continuidade de estudos (Meta 9 e 10):

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014, n.p.).

As Estratégias 9.8, 10.7 e 10.10 sublinham a necessidade de formação específica para educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Profissional, visando à superação do caráter meramente compensatório dessas modalidades:

Estratégia:

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.

Estratégias:

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; [...] 10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (Brasil, 2014, n.p.).

Na expansão e qualidade do Ensino Superior, a Meta 12 objetiva “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos” (Brasil, 2014, n.p.), as Estratégias 12.4, que define “fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica” (Brasil, 2014, n.p.) e 12.14, que torna imperativo “mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior” (Brasil, 2014, n.p.), reforçam o incentivo à pós-graduação e à melhoria da qualificação do corpo docente, consolidando a verticalização do ensino como um direito do profissional e um objetivo de Estado.

As Metas 15 e 16 estabelecem a política nacional de formação de professores. A Meta 15 propõe uma política de formação específica de nível superior dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394/96 “em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1(um) ano de vigência deste PNE” (Brasil, 2014, n.p.). A norma traduz em suas Estratégias: “15.2 — consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES” e 15.4 — entende que o governo deve “consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos” (Brasil, 2014, n.p.).

Na Estratégia 15.5, o PNE destaca a necessidade de implementação de “programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial”; a 15.9 propõe implementar cursos e programas especiais (Hypólito, 2015) “para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados” (Brasil, 2014, n.p.); a Estratégia 15.12 aponta para a implementação de programa de concessão de bolsas de estudos, de imersão e aperfeiçoamento, para professores de idiomas em países de língua estrangeira; na Estratégia 15.13, é estipulado desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes, com valorização da experiência prática (Brasil, 2014, n. p.).

A Meta 16 propõe provocar a formação dos professores em nível de pós-graduação e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação (Brasil, 2014, n.p.). De acordo com Hypólito (2015):

Dentre as estratégias para atingir tal meta consta: um planejamento para dimensionar a demanda por formação continuada e fomentar a oferta pelas instituições públicas; a consolidação de política nacional de formação de professores da educação básica; a oferta ampliada de bolsas de estudo para pós-graduação; o fortalecimento da formação por meio das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura (Hypólito, 2015, p. 524).

A Meta 18 assegura Planos de Cargos do magistério público de todo sistema de ensino “e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional” (Brasil, 2014, n.p.). Nessa Meta, a formação e a carreira profissional docente são priorizadas. A Estratégia 18.2, que implanta o acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, condiciona a efetivação à Avaliação de Desempenho e condiciona a formação à área de atuação do professor; a Estratégia 18.4 prevê, “nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*” (Brasil, 2014, n.p.).

Ao confrontarmos a Estratégia 18.4 do PNE (2014-2024) com o panorama educacional de São Luís em 2023, o que se descortina é um descompasso preocupante entre a robustez jurídica do PCCV e a letargia de sua execução. A referida diretriz é taxativa: os Planos de Carreira precisam assegurar incentivos reais e licenças para a qualificação *stricto sensu*. No entanto, os indicadores de 2023 revelam um paradoxo institucional. Enquanto o

Brasil titulou 25.170 doutores e 66.293 mestres, o Maranhão acompanhou esse fôlego com apenas 147 doutores e 885 mestres. O dado mais emblemático, contudo, é a concentração dessa força intelectual na capital, que respondeu por 141 dos doutores e 740 dos mestres formados no estado, somando-se as esferas pública e privada (Observatório do PNE, 2024). É um choque de realidade percebermos que, apesar de a cidade ser um polo de produção de saber, a Semed implantou o Adicional por Titulação para apenas 3 doutores e 53 mestres no mesmo período.

Essa desconexão entre o vigor acadêmico de São Luís e a morosidade administrativa da rede municipal expõe o gargalo prático na Meta 18 do PNE (2014-2024). Embora a universalização dos Planos de Carreira tenha atingido o patamar formal de 100%, garantindo o alicerce legal que ampara a categoria, os reveses políticos impedem que esses direitos se materializem fora do documento. As 26 progressões verticais e a liberação de um professor para capacitação profissional em nível de mestrado em 2021 — registradas nos últimos relatórios de gestão (São Luís, 2021, 2023, no prelo) não denunciam a falha do PCCV — que é conquista histórica — mas a fragilidade de sua aplicação. A prefeitura possui o instrumento legal, mas ao represar direitos, acaba por desestimular o docente.

A visão sistêmica do PNE (2014-2024) ratifica que a formação continuada não deve ser fragmentada ou exclusiva a certos setores administrativos, mas sim uma política global que abarque desde a alfabetização inicial até os níveis mais elevados da educação superior e técnica e que a concepção de carreira, ancorada na Meta 18, articula a valorização, o incentivo à qualificação profissional e à exigência de planos de carreira.

Em oposição ao PNE, a LDBEN- 9.394/96, embora mencione a formação superior como ideal, mantém em seu Artigo 62 a "cláusula de barreira", que admite o Nível Médio (Normal) como formação mínima para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa permissividade atua como uma âncora normativa: ela autoriza os municípios a manterem quadros de servidores com salários mais baixos e dificulta a superação definitiva da "docência leiga" ou técnica, sob a justificativa de conveniência administrativa e orçamentária.

A síntese desse conflito não é o progresso, mas uma estagnação estrutural. No caso de São Luís, essa contradição se materializa no cotidiano: o município se ampara na brecha da LDBEN-9.394/96 para manter profissionais como o S-10 estagnados. Cria-se um "limbo jurídico": o PNE exige formação, mas a LDBEN-9.394/96 permite o nível médio e a SEMED, por sua vez, burocratiza a progressão. O resultado é a desvalorização por omissão: ao não

"exigir" a superação do nível médio a partir de incentivos reais, o Estado economiza na folha de pagamento, enquanto sacrifica a educação e a dignidade do trabalhador.

O Plano Nacional de Educação representa a vontade política de avanço. Ele estabelece metas ousadas (como as Metas 15 e 16) que pressupõem a profissionalização em nível superior e a pós-graduação como requisitos para a qualidade social da educação. O PNE projeta um cenário em que o docente é um intelectual em constante processo de verticalização, conectando sua formação à sua valorização real no plano de carreira (Meta 18).

Ao término do decênio 2014-2024, foi observado um hiato significativo no cumprimento da Meta 15. No âmbito nacional, enquanto a Meta preconizava a universalização (100%) da formação, o Brasil atingiu apenas os 64,1% de adequação docente. Em termos regionais, o Centro-Oeste registrou melhor desempenho (70,1%), ao passo que o Nordeste brasileiro apresentou o índice alarmante de apenas 59,7% de professores da Educação Infantil com nível adequado de formação — Indicador 15A (Inep, 2024; Observatório do PNE, 2024).

Esse cenário apresenta uma disparidade intra-regional gigantesca: enquanto o Piauí avançou para patamares superiores a 68,0%, o Maranhão apresentou, nesse ano, o percentual de 43,60%, confirmando-se como o pior índice da região, a capital apresentou o índice de 44,0% (Inep, 2024, n.p.). Esse déficit se estende em relação ao Indicador 15B (adequação da formação dos docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais) e ao Indicador 15C (adequação da formação dos docentes do Ensino Fundamental Anos Finais), nos quais a região Nordeste registrou 66,0% e 47,0%, respectivamente de adequação, os menores percentuais entre as cinco regiões brasileiras (Inep, 2024; Observatório do PNE, 2024).

Ao continuar a análise da realidade da capital maranhense, os dados do Observatório do PNE revelam um cenário de fragilidade na qualificação específica em São Luís. A adequação da formação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Indicador 15B) situou-se em 52,2%, enquanto os Anos Finais (Indicador 15C) apresentaram um índice ainda mais deficitário, de 45,9%. Tais resultados demonstram um distanciamento considerável das metas de profissionalização integral previstas na estratégia nacional para a educação básica.

A análise comparativa da Meta 15 dentro da Ilha do Maranhão revela um paradoxo administrativo inquietante: São Luís, apesar de concentrar robusto aporte orçamentário e as principais sedes universitárias do estado, ocupa a posição de lanterna no quesito adequação formativa frente aos seus vizinhos imediatos. Enquanto a capital registra índices modestos de 52,2% (Indicador 15B) e 45,9% (Indicador 15C) os municípios limítrofes demonstram uma eficiência na gestão de seus quadros que São Luís parece ignorar. Paço do Lumiar, por

exemplo, estabelece um distanciamento abismal de quase 20 pontos percentuais, atingindo 72,2% e 65,9% de adequação nos anos iniciais e finais, respectivamente (Observatório do PNE, 2024).

Esse cenário de ineficiência relativa da capital acentua-se ao observarmos que mesmo municípios com estruturas menores, como Raposa — 60,9% e 54,5% de adequação — e São José de Ribamar — 61,9% e 59,4% de adequação — superam sistematicamente os índices ludovicenses (Observatório do PNE, 2024). O que esses dados denunciam é que o déficit de formação em São Luís não é uma carência de profissionais titulados na região, mas uma falha crônica de gestão e de vontade política em implementar o que o PCCV recomenda. É inaceitável que o centro irradiador de conhecimento do estado apresente o pior aproveitamento de docentes qualificados na Ilha, demonstrando que a proximidade física com a universidade não tem sido convertida em valorização real para a educação básica da rede municipal.

Evidenciamos, assim, uma contradição no cerne da política educacional brasileira. Se, por um lado, o PNE (2014-2024) projeta um horizonte de alta qualificação e valorização, por outro, o Artigo 62 da LDBEN- 9.394/96 opera como um mecanismo de contenção, ao validar a formação em nível médio como suficiente para o exercício da docência nas etapas iniciais.

Essa dualidade normativa permite que entes federados, como o município de São Luís, perpetuem quadros de servidores com remunerações achatadas, sob o pretexto da legalidade estrita da LDBEN-9.394/96, ignorando o espírito de progressividade contido no Plano Nacional. O nível médio, que, juridicamente, deveria ser uma transição superada, torna-se, na prática administrativa, uma estratégia de economia fiscal que obstaculiza o direito do docente à progressão vertical e à plena valorização profissional.

A Lei Complementar n.º 6.001/2015, que institui o Plano Municipal de Educação (PME) de São Luís, reproduz o compromisso sistêmico com a formação docente, detalhando em seu Anexo de Metas um percurso que deveria garantir a valorização do magistério em todas suas etapas. Ao contrário de uma lista meramente burocrática, as metas e estratégias do PME estabelecem o que se pode chamar de caminhos da profissionalização no âmbito local:

Em relação ao aspecto da qualificação na base, no que concerne à modalidade EJA, as Metas 6, 7 e 10 são exemplares: O plano municipal enfatiza a formação continuada como requisito para a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, com destaque para a estratégia 10.7, que foca na formação específica para os educadores de Jovens e Adultos — segmento em que se encontra o sujeito S-10 desta pesquisa:

Em relação ao Plano Nacional, o Plano Municipal de Educação de São Luís, estabelece um compromisso audacioso de educação em tempo integral, “em, no mínimo, 50% das creches, 50% das pré-escolas e em 50% das escolas de Ensino Fundamental, garantindo acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial” (São Luís, 2015, n.p.), atrelando-o na Estratégia 6.12, à valorização salarial e à ampliação progressiva da jornada em uma única escola.

A Meta 7 estabelece o indicador de “atingir as metas municipais para o IDEB entre os anos 2015 e 2021, com melhoria do Fluxo Escolar e da aprendizagem” (São Luís, 2015, n.p.). A Estratégia 7.11, por seu turno, reconhece que um dos indicadores para o sucesso pedagógico é a segurança. Propõe políticas de combate à violência,

[...]inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade” (São Luís, 2015, n.p.).

A Meta 7 foca no índice do IDEB, porém a estratégia 7.11 admite escolas inseridas em contextos sociais violentos; se o professor convive com essa violência, convive com um cenário de constante desvalorização profissional, torna-se inviável que esse mesmo professor consiga meios para consolidar metas do IDEB e condições para detecção e intervenção em situações de violência.

A crítica que elaboramos é de que o Estado transfere para os professores responsabilidades que se sobrepõem à competência da docência; transformando os professores em assistentes sociais e agentes de segurança, sem, contudo, oferecer as condições necessárias, sejam materiais, psicológicas e estruturais para que isso ocorra.

A Meta 10 do PME vincula a educação de jovens, adultos e idosos à dimensão do trabalho, estabelecendo a oferta “de no mínimo, 75 % das matrículas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, na forma integrada à iniciação a qualificação profissional, como forma de ampliar as possibilidades da inserção de estudantes no mundo do trabalho” (São Luís, 2015, n.p.). Para viabilizar essa Meta, a Estratégia 10.7 indica a “garantia de formação inicial e continuada dos profissionais da educação da Rede Pública Municipal contemplando os princípios do mundo do trabalho, com vistas à elevação da qualidade da formação dos trabalhadores estudantes da EJA” (São Luís, 2015, n.p.).

O fortalecimento da pós-graduação está proposto nas Metas 14 e 15: nesses dispositivos, o PME assume a responsabilidade de incentivar a formação em nível de mestrado e doutorado para os professores da rede, estabelecendo um nexo direto entre a

produção acadêmica e a qualificação do ensino municipal. Estabelece um compromisso de “garantir, em regime de colaboração, entre os entes federados, que todos os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, no prazo de 05 anos da vigência deste PME” (São Luís, 2015, n.p.). Para isso as estratégias 14.1 a 14.4 recomendam o regime de colaboração entre os entes federados e parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, e garantem a divulgação e atualização dos currículos eletrônicos destes profissionais, além da oferta de programas específicos de graduação (São Luís, 2015, n.p.).

O foco é assegurar que professores leigos, com nível médio ou licenciados em outras áreas, obtenham habilitação necessária, integrando novas tecnologias e a BNCC à prática pedagógica. O PME estabeleceu prazo até 2020, cinco anos, para a adequação da formação dos professores da rede municipal de educação de São Luís. Dados do Inep/2024 mostram que o Maranhão atingiu apenas 43,6% na Educação Infantil e 49,8% dos profissionais do Ensino Fundamental de adequação da formação inicial dos professores da rede.

A Meta 15 torna a política de Formação Continuada um imperativo dentro da rede como política de Estado a 100% dos profissionais da educação da rede municipal (zonas rural e urbana) assim como a produção de conhecimento, indicando os caminhos possíveis. O conjunto das suas 22 estratégias (15.1 a 15. 22) estrutura essa política em torno das especificidades das etapas e modalidades (Ed. Infantil, Ens. Fundamental, EJA, Ed. Especial), da valorização de espaços coletivos de saber (seminários, bienais e Centro de Formação Pedagógica) e da inclusão digital.

Ao prever a formação em temas como direitos humanos e multiculturalidade, o Plano projeta o docente não apenas como um técnico, mas como um intelectual protagonista, embora a eficácia desse aparato dependa diretamente da implementação organizativa de muitos outros direitos, dentre eles a valorização.

O Plano Municipal estabeleceu o ano de 2016 como marco temporal para a operacionalização das estratégias de formação docente. Entretanto, os indicadores do Inep/2024 revelam que o Maranhão ainda não atingiu a universalização desses prazos no Ensino Fundamental. No que tange à formação continuada, o cenário de estagnação é persistente, o que significa não haver alcançado a capilaridade necessária para superar as barreiras estruturais da rede pública a política de formação continuada em serviço (Meta 15).

A centralidade da formação continuada está desenhada na Meta 16: esta Meta é a mais abrangente, pois suas estratégias (16.1 a 16.7) garantem que a formação deve ser uma

política permanente, em serviço, e acessível a todos os profissionais, independentemente da etapa em que atuam.

A referida Meta garante “em regime de colaboração com os entes federados e com as IES, oferta de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* aos profissionais efetivos e em exercício da educação da Rede Pública Municipal de Ensino” (São Luís, 2015, n.p.). Notemos que o PME — no que tange à formação dos profissionais da educação — coloca a colaboração entre os entes federados e parcerias com IES, como eixo operacional para execução das suas metas de formação.

Ao contrário de uma política que privilegia a formação orgânica nas universidades públicas, o PME de São Luís institucionaliza a parceria público-privada como motor da qualificação docente. Nas Estratégias 16.2 e 16.3, o texto legal coloca em pé de igualdade as IES públicas e privadas, evidenciando uma lógica gerencialista que prioriza a agilidade do mercado em detrimento da solidez da pesquisa acadêmica pública.

A Estratégia 16.4 deixa uma fissura para interpretação ao omitir a complementação no texto com o adjetivo “pública”, criando precedente jurídico e político para a contratação, pela Semed, de instituições de ensino superior privadas. Essa indefinição não apenas fragiliza o papel das universidades públicas locais (UEMA e UFMA) como também subordina a formação dos professores da rede pública municipal de educação de São Luís a modelos de capacitação pragmática, típicos das parcerias público-privadas.

Os aspectos de valorização e carreira aparecem nas Metas 17, 18 e 19: a Meta 17 estabelece o imperativo ético de equiparar o rendimento médio do magistério municipal ao “dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 5º ano de vigência deste PME” (São Luís, 2015, n.p.) visando à histórica defasagem salarial da categoria. As Estratégias 17.4 e 17.8 transcendem a dimensão financeira, ao garantir condições objetivas de trabalho, como a reserva de tempo e espaço na jornada para pesquisa, estudo de novas tecnologias e participação em eventos científicos nacionais. A Meta 18 cumpre função diferenciada. A partir da proposição dos próprios professores de São Luís, a Meta 18 torna-se um alicerce jurídico, ao integrar os anseios de equiparação da Meta 17 à estrutura do PCCV.

De acordo com a Meta 18, pode haver sido criado um ponto de tensão gerencialista: a administração pública é obrigada a considerar a Lei BR n.º 11.738/2008 e a manutenção das vantagens próprias do PCCV; na prática, isso impede a administração de considerar as vantagens e garantias do PCCV como integrantes do piso. A Meta 18 preserva a hierarquia do Piso, tomando o PCCV como bússola, expande o conceito de valorização para além da remuneração — focando na segurança profissional e infraestrutura —, e eleva o período de

estágio probatório a um período de formação supervisionada e aperfeiçoamento metodológico, em vez de um rito burocrático.

Da mesma forma, garante condições especiais e formação específica para quem atua em contexto de vulnerabilidade como estabelecimentos penais e socioeducativos. Demonstra que há o reconhecimento de que a valorização pode se estender proporcionalmente ao risco e à complexidade dos ambientes de trabalho. O texto evidencia o foco na infraestrutura para o desenvolvimento do trabalho dos coordenadores pedagógicos, assegurando não somente a formação, mas os recursos tecnológicos e equipe de trabalho como condições essenciais para a valorização desses profissionais.

O plano prevê a isonomia para os educadores, vincula o aperfeiçoamento profissional à progressão funcional, ao acolhimento e ao fortalecimento da gestão democrática (Meta 19), prevendo estratégias que deveriam assegurar que nenhum título acadêmico fosse ignorado pela administração.

A eficácia da Meta 19 depende da transição de uma cultura de concessão da prefeitura para uma cultura de direito da comunidade escolar. O PME estabelece que a gestão democrática não se faz apenas com reuniões, escuta e participação, mas com condições materiais.

A formação continuada é um direito previsto no PCCV para fins de progressão. Isso demonstra que está para além do aperfeiçoamento pedagógico, constitui-se como direito funcional estabelecido no PCCV, sendo requisito indispensável para a movimentação na carreira funcional. Nesse sentido, a eficácia do Plano de Cargos do magistério público municipal de São Luís liga-se intrinsecamente ao cumprimento de Estratégias do PME, inclusive a Estratégia 19.29, que prevê a descentralização do apoio pedagógico por meio da criação de quatro novos Centros de Formação, totalizando cinco unidades geográficas de formação estratégicas na cidade.

A ausência desses cinco centros geográficos estratégicos prometidos para a formação dificulta, portanto, a ascensão funcional do docente, do mesmo modo que a subutilização do Núcleo de Tecnologia: a formação para o uso de TICs (Tecnologias da Informação) não deve ser interpretada como uma concessão da prefeitura, mas uma estratégia obrigatória para modernização do ensino em São Luís, segundo as Estratégias 19.29 e 19.20

A Meta 20 é talvez a meta mais sensível, pois trata do financiamento da educação e sua aplicação efetiva: a Meta 20 vincula 100% dos recursos à "manutenção e implantação das políticas de valorização" (São Luís, 2015, n.p.). Isso significa que, legalmente, não pode

haver desculpa orçamentária para o não cumprimento das progressões do PCCV, uma vez que o PME prioriza o investimento nos profissionais para garantir a "qualidade social":

Mata 20: Garantir que 100% dos recursos financeiros públicos, definidos em lei, para a educação sejam, efetivamente, aplicados na mesma, de forma a assegurar a manutenção, a implantação das políticas de valorização dos profissionais, e o investimento em ações, programas e projetos que garantam o desenvolvimento de uma educação integral de qualidade social no município (São Luís, 2015, n.p.).

Dessa forma, a Meta 20 do Plano Municipal de Educação estabelece um imperativo legal que vincula 100% dos recursos financeiros à “manutenção, à implantação das políticas de valorização dos profissionais, investimento em ações, programas e projetos” (São Luís, 2015, n.p.). Isso significa que legalmente não subsiste o argumento da ausência de orçamento como impeditivo do cumprimento de direitos estatutários previstos no PCCV, uma vez que o PME prioriza o investimento nos profissionais para garantir a qualidade social da educação no município.

Contudo, a gestão municipal tem utilizado a retórica da limitação financeira de forma estratégica e seletiva. A prova material dessa contradição reside na admissão do próprio poder público: em fevereiro de 2020, o então secretário de educação do município, reconheceu que o represamento de direitos de 2018 e 2019 não decorria de insolvência, visto que “havia dinheiro em caixa”, mas dependia estritamente de uma “decisão política do prefeito” (Sineducação, 2020, n.p.).

Da mesma forma, observamos que o represamento de direitos em São Luís, é explicitado na própria narrativa da Secretaria de Educação. Ao anunciar a regularização de saldo devedor em 2015, o titular da pasta admitiu que a gestão herdara um passivo de descumprimento legal, ao admitir que:

Este é um processo que vem desde 2013, no início da atual gestão, quando implantamos os adicionais, progressões e gratificações que estavam atrasados. Esta é a gestão que vem buscando corrigir os problemas e garantir as condições de valorização e respeito dos profissionais do magistério”, disse o titular da SEMED [...] (Portal do Munim, 2015, n.p.).

O caso da Gratificação de Difícil Acesso é emblemático. Dados do Sineducação (2025) apontam um passivo acumulado que atravessa três gestões municipais:

De 2020, 64 professores (as) aguardam a concessão do benefício;
De 2021, 241 professores (as) que fazem jus estão sem a gratificação;
Em 2022, são 32 solicitações paradas;
23 pedidos de 2023 ainda não tiveram a gratificação instituída.
A partir de 2024, o sindicato não conseguiu mais esse levantamento, já que os pedidos de informação pararam de ser respondidos (Sineducação, 2025, n.p.).

Sob a ótica da Meta 20, essa conduta é contraditória. Se uma das finalidades do recurso público de financiamento da educação é assegurar a manutenção e implantação das

políticas de valorização (São Luís, 2015), o represamento da Gratificação de Dificil Acesso penaliza, de forma mais direta, a educação da zona rural, local para onde a maioria dos professores encontram dificuldades de deslocamento.

A segurança na LOA (Lei Orçamentária Anual) está desenhada na estratégia 20.15 como uma ferramenta de cobrança política. Se está no PME que deve haver recursos na LOA para formação, o sindicato e os professores têm base legal para questionar o orçamento municipal anualmente: “Estratégia: [...] 20.15) Assegurar, na LOA, recursos para a oferta mínima de uma formação anual aos conselheiros do CME, Conselho Municipal do FUNDEB, CAE e conselhos escolares” (São Luís, 2015, n.p.).

Ao analisarmos as metas de infraestrutura e financiamento do PME de São Luís, percebemos um abismo entre o planejamento normativo e a realidade cotidiana. Enquanto o plano projeta a descentralização dos Centros de Formação e a garantia de tecnologia em todas as unidades, a prática docente muitas vezes revela o sucateamento desses espaços. A Meta 20 é nosso maior escudo: ela blinda o recurso da educação, garantindo que a valorização do magistério seja a prioridade absoluta da aplicação financeira municipal.

Na análise confrontada, o PME de São Luís sofre de uma “anemia de efetividade”. Enquanto a Lei 6.001/2015 prescreve a valorização em suas Metas 17 e 18. Ao não fomentar a elevação de escolaridade, a prefeitura interrompe o fluxo da Progressão Vertical. A prática da Semed se utiliza da omissão regulamentar para manter a carreira estagnada. Embora a LDBEN- 9.394/96 estabeleça a obrigatoriedade da valorização e o PCCV local defina os ritos de ascensão, a gestão municipal retém a efetividade dessas normas quando não publica os editais e decretos necessários para a sua execução.

O rigor do PME, portanto, acaba sendo apenas formal, servindo como documento de intenções que não encontra correspondência nos editais. Observamos que as oportunidades de Mestrado oferecidas em 2018 e 2019 não apenas possuíam número limitado de vagas, mas foram oferecidas prioritariamente aos profissionais lotados na unidade administrativa da Semed. Em relação aos demais, ligados às etapas do ensino, após 2013 e 2015, os editais que contemplaram somente professores e gestores da Educação Infantil não tiveram continuidade.

Da mesma maneira, ao analisarmos os relatórios plurianuais da Semed 2018-2024, as formações continuadas em serviço ofertadas aos profissionais do magistério apresentam carga horária e número de participantes reduzidos, como por exemplo, os dados observados no quadro n.º17. Dessa forma, entendemos que há uma seletividade com viés gerencialista na administração da Semed de São Luís. Quando a formação é apressada, o espaço que deveria servir para a troca genuína de saberes entre professores acaba sufocado por uma lógica de

produtividade rápida. O conhecimento docente não se constrói no isolamento de certificados breves, mas no encontro e na reflexão coletiva, dimensões que os relatórios de gestão da capital ainda não conseguem evidenciar.

Buscando os traços da formação inicial e continuada dos professores no Brasil e em São Luís do Maranhão como parte constituinte do escopo legislativo, estudamos os documentos oficiais LDBEN -9.394/96, PNE/2014 e Plano Municipal de Educação, Lei n.º 6001/2015. Elidindo os demais, mostramos anteriormente, apenas os artigos, metas e estratégias que tratam do investimento na formação inicial e continuada e na valorização dos profissionais do magistério, como políticas de garantias universalizantes de direitos aos professores.

Os Planos de Educação Nacional e Municipal trazem a formação inicial e continuada na perspectiva de valorização dos profissionais do magistério. No entanto, ao mesmo tempo em que é almejada a profissionalização dos professores e esses profissionais tornam-se indispensáveis, há uma queda na procura pelos cursos de graduação devido prioritariamente a fatores como condições desfavoráveis de trabalho e remuneração dos professores (Kusznerik; Schneckenberg, 2018).

Alguns pontos são colocados pelas autoras, dentre os fatores de desinteresse pela profissão docente: 1-falta de clareza nos planos de carreira; 2-falta de valorização em alguns planos de carreira da formação inicial e continuada, principalmente a pós-graduação *stricto sensu*; 3- baixa remuneração, dentre outros (Kusznerik; Schneckenberg, 2018). Os Planos de Carreira definem a pós-graduação como uma das possibilidades para que os professores tenham um salto qualitativo não só no salário como no nível de formação, contribuindo com a qualidade da educação.

Ante a exigência de reformulação do PCCV de São Luís, está o paradoxo de que a coordenação do chamamento para a reformulação do plano pertence ao governo municipal por meio da Secretaria Municipal de Educação. A categoria de professores, por intermédio da sua representação sindical, em conjunto com a base, identificou para o executivo municipal, representado pela Secretaria de Educação, os principais pontos que necessitam de observação para possíveis mudanças que, de acordo com a característica e função do Plano, concorram em maior valorização da categoria do magistério. Entre as mudanças apontadas pela categoria, estão as condições para a formação e progressão dos professores visando a maior valorização do tempo, do investimento e do trabalho do magistério.

Kusznerike e Schneckenberg (2018, p. 4) pontuam que “para que se efetive a função primordial da escola, que são os processos educativos, é de extrema importância que os

professores tenham uma formação adequada, para que possam atuar nos contextos em que estão inseridos”. As políticas de formação, seja a continuada seja a formação inicial, encontram barreiras e têm tido grande oscilação, ocasionando a falência da maioria delas, que encontram obstáculos na sociedade que não dão conta de superá-los.

Alguns obstáculos estão acampados em questões como o tamanho do território brasileiro e suas desigualdades estruturais, sociais e econômicas; provocando descontinuidade nas políticas de formação continuada. À guisa de exemplo, confrontemos essas questões com a política de formação continuada implementada no governo Dilma Rousseff, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pró-letramento, que o antecedeu. Ambos programas de governo de fomento à política pública de alfabetização foram descontinuados nos governos que se sucederam.

Ilustrando com um exemplo mais próximo, em São Luís, a Lei 4.931/08 traz em seu teor a possibilidade de os professores cursarem a pós-graduação sem prejuízo na carreira e o PCCV proclama que os professores têm o direito de cursar a graduação e a pós-graduação, assim como a liberdade de formação continuada em serviço sem prejuízo ou penalidades administrativas. Porém, os critérios para que os profissionais tenham acesso a esse e outros direitos são dissonantes com as condições de trabalho e valorização.

A política da rede pública municipal de educação de São Luís tem sido de não oportunizar os professores de regência de sala para os estudos em nível mais elevado. Essa formação acarreta demandas financeiras e de tempo, dessa forma:

a formação para exercício de sua profissão não é apenas de iniciativa pessoal, mas também de responsabilidade das instituições em que estes profissionais trabalham. Algumas instituições, portanto, destinam espaço em seus planos de carreira, para especificação das condições dadas aos professores para incentivá-los a seguir na formação continuada, como também os benefícios que essa formação continuada agrega na questão de vencimentos, e consequentemente na sua valorização (Kusznerik; Schneckenberg, 2018, p. 5).

Os professores estão amparados pela legislação quanto ao exercício do direito à formação inicial e continuada em serviço, visando à valorização e à profissionalização. O problema assenta na condução das políticas de valorização e profissionalização docente pelo Estado. Havendo um certo grau de incerteza, de instabilidades no cenário nacional, a cada direito conquistado há um histórico de lutas pela sua concretização.

O financiamento da educação brasileira, na perspectiva da qualidade da educação e da valorização dos professores, carrega a característica do seu financiamento por meio dos fundos. As políticas de valorização, pelo regime de colaboração e de financiamento da educação por meio da política de fundos, vêm sendo controladas a partir de dispositivos tanto

nacionais quanto dos entes subnacionais, sem poder de decisão pelos entes federados. Ainda que estados e municípios possuam autonomia administrativa, o poder de decisão sobre o financiamento é vinculado: os recursos chegam com destinação certa, gerando uma autonomia tutelada.

Essa autonomia tutelada mergulha suas raízes em um histórico de fragilidade financeira que remonta ao período colonial, quando a Reforma Pombalina instituiu o Subsídio Literário como o primeiro ensaio de um fundo próprio para o ensino (Cury, 2018). Ao longo do Império e da República Velha, a educação brasileira enfrentou um abismo orçamentário decorrente da ausência de modelos consistentes de financiamento, o que institucionalizou uma dependência crônica das províncias e estados em relação ao governo central (Cury, 2018; Pinto, 2018). Somente com a Constituição de 1934 é que o país inaugura a vinculação de impostos e a lógica de um Plano Nacional de Educação, princípios que, embora tenham sofrido retrocessos em regimes autoritários, consolidaram-se na Carta de 1988 como uma vitória dos movimentos sociais em defesa da escola pública.

A maturação desse processo culminou na criação do FUNDEF, em 1996, que, ao fixar o percentual mínimo de 60% para o magistério, trouxe avanços significativos, mas também distorções profundas. Ao priorizar exclusivamente o Ensino Fundamental por influência de organismos internacionais, o fundo induziu uma municipalização acelerada que acabou por desassistir etapas vitais, como a Educação Infantil e o Ensino Médio (Pinto, 2018; Davies, 2006). Assim, o que se observa hoje na gestão educacional é o reflexo de uma trajetória marcada pela tensão entre a necessidade de repasses federais e a dificuldade dos municípios em gerirem, de forma soberana, a valorização de seus quadros docentes.

No cenário de São Luís, a estrutura jurídica que fundamenta a valorização e a formação docente é encabeçada pela Lei n.º 4.931/2008, o PCCV do magistério. Este dispositivo é o garantidor de direitos fundamentais, como a Gratificação de Difícil Acesso para quem atua em áreas periféricas ou rurais, os percentuais adicionais por pós-graduação e a garantia de que o professor de nível médio receba vencimento como nível superior após a graduação. Além disso, o PCCV assegura a licença remunerada para estudos, o anuênio e o direito à formação continuada em serviço, o Plano está voltado para a valorização dos professores. Complementando esse arcabouço, o Estatuto do Magistério (Lei nº 4.740/2007), ampliou a instituição de direitos do magistério. O PME de São Luís estabelece estratégias de valorização com prazos claros de implantação. A execução desses direitos é detalhada por instrumentos como o Decreto n.º 36.043/2008, que regulamenta a Progressão Funcional, e a

Portaria n.º 390/2017, responsável por restabelecer a Avaliação de Desempenho Profissional necessária para a Progressão Horizontal.

A trajetória do magistério ludovicense é marcada pela pressão institucional para a materialização de conquistas legislativas no plano local. Esse movimento busca a integração plena dos recursos e direitos previstos nas leis de financiamento ao Estatuto e Plano de carreira municipal, especialmente nos períodos de revisão e atualização documental. Porém, a instituição desses anseios, até o momento, não se tem materializado devido à sustentação de um sistema sociopolítico de negação de direitos que mantém as legislações locais (Estatuto e o PCCV) adormecidas e ultrapassadas.

Discutir a formação de professores, seu financiamento e a valorização do magistério é refletir sobre o que é importante considerar, os caminhos relativos às políticas, suas permanências e rupturas, a expansão não só da educação popular no Brasil, como das leis de regulamentação e fenômenos de regulação que acompanham cada uma delas e em quais realidades e temporalidades se inserem.

Nesse bojo, é importante refletir por que as leis nacionais e locais consentem a partilha de poder com as classes trabalhadoras por mecanismos como a gestão democrática se “o interesse político central de toda classe que domina é perpetuar sua dominação?” (Osório, 2014, p. 77). Como asseverado por Osório (2014, p. 72) “poder então deve ser visto não apenas como imposição, mas também como consentimento, pois é exercido pela coerção, mas conta também com ingredientes maiores ou menores de consenso.” Assim, a abertura institucional para a participação popular deve ser vista não como uma transferência real de soberania, mas como um consentimento vigiado.

Torna-se evidente, ao fim deste percurso, que a profissionalização do magistério no Brasil não é um fenômeno isolado, mas o subproduto de um Estado que se redesenhou sob a lógica neoliberal e os imperativos de Jomtien. Há uma ambiguidade intrínseca nesse cenário: exige-se do professor um saber cada vez mais denso e polivalente, enquanto as políticas de valorização esvaziam o caráter político da docência para convertê-la em objeto de regulação técnica, destituindo o professor de sua dimensão intelectual. O que vemos em disputa é a própria identidade de quem ensina — um profissional que resiste para humanizar e emancipar, mas que se vê sufocado por métricas que ignoram a dignidade da prática.

No contexto de São Luís, os entraves do PCCV e o represamento da valorização deixam de ser apenas estatísticas frias; eles materializam o conflito de uma categoria que luta para que a carreira não seja um dispositivo de controle, mas o alicerce real de sua autonomia e reconhecimento social.

2.2 Formação e profissionalização dos professores: um debate histórico

O ofício de ensinar e, por consequência, a formação para fazê-lo têm suas raízes socioculturais na Antiguidade. Para Imbernón, “a formação inicial de mestres foi exercida de uma forma ou de outra desde a Antiguidade, desde que alguém decidiu que outros educariam seus filhos e alguém teve de se preocupar por fazê-lo.” (Imbernón, 2010, 13). As referências temporais incidem sobre práticas futuras, elas podem dar luz a construções contemporâneas que têm raízes históricas e estão assentadas na atualidade. O ato de ensinar é rico em tradições e a Pedagogia traz essa histórica tradição da prática.

Dermeval Saviani (2007) considera que a educação nasce com o homem, na prática de ensinar as gerações a produzirem sua própria existência, daí a relação histórico-ontológica de educação e trabalho “[...] os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (Saviani, 2007, p. 154). Os homens produziam a vida no processo do trabalho em comum, sem divisões de classes e de poder. Esse processo tem como resultado “[...] próprio ser dos homens[...], a expressão ‘educação é vida’, [...] era, nessas origens remotas, realidade prática” (Saviani, 2007, p. 155).

diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (Saviani, 2007, p.154).

Pontuamos que antes da modernidade, o ofício de professor não existia enquanto profissão, e, conseqüentemente, não existia preocupação com a formação específica para o magistério. Só quando a escola se generaliza como a principal forma de educação, que há, de fato, uma preocupação com a formação dos professores.

Portanto, para sistematizar a práxis, São João Batista de La Salle institui o Seminário dos Mestres em Reims, na França do século XVII. Ali se inicia a organização de centros de formação para professores. Os cursos de formação passaram então a ser implantados em toda a França e em outros países dentro e fora da Europa. A formação pensada para professores tem início visando à docência.

A primeira escola normal foi instituída na França no século XVIII. Mas após a Revolução Francesa, na segunda metade do século XIX, foram instituídas as Escolas Normais

como resposta institucional para formar professores (Saviani, 2009, p.143) que instruiriam as famílias de trabalhadores das fábricas. É daí que surge a necessidade de se pensar uma escola popular com abrangência universalizada.

Dessa forma, o modelo de produção fordista taylorista solicitava um determinado obreiro, com formação e qualificação adequadas para cada tipo de trabalho. Segundo Stênico e Adam (2016) foi um período marcado pela estabilidade em que o trabalho e a formação escolar tinham vínculo estreito. Desta feita, “é nesse momento que foi ofertada a educação em massa, pautando-se em forma, em qualidade e em quantidade, considerando as exigências do mundo capitalista, ou seja, uma educação que prepararia para o ingresso na vida produtiva.” (Stênico; Adam, 2016, p. 240).

Do mesmo modo, surgem os primeiros problemas que a escola irá enfrentar até a atualidade. A quantidade de pessoas a serem atendidas é um deles, e, como consequência, o contingente de professores e escolas para atender a população. Como bem pontua Gatti (2019, p. 32) “o que observamos é que sempre houve, e até hoje há no país, improvisações para suprir a expansão das escolas com professores.” Essa necessidade de universalizar o atendimento vem ratificada com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no século XX.

A escola se tornou fator de atratividade em vários sentidos, respondendo a pressões imediatistas do capital; ela vem formar o homem instado pelas manifestações de diferentes segmentos da sociedade, inclusive a família que busca na escola respostas, soluções para todos os males criados pela própria sociedade, dos quais a inserção profissional do sujeito e sua renda são os principais. As escolas da contemporaneidade estão centradas na competitividade, com vistas a formar não mais para o saber cultural e político, o ser cidadão, e sim para produzir o capital humano. É um processo difuso e que se escamoteia no discurso de educação para todos e de profissionalização dos professores.

A trajetória histórica da escola brasileira, como a conhecemos, teve início no século XVI. A educação trazida pelos colonizadores ficou a cargo dos padres da Companhia de Jesus (fundada pelo espanhol Inácio de Loyola em 1.534) desde 1.549, quando da chegada da expedição do primeiro Governador Geral Tomé de Sousa, na Bahia de Todos os Santos. Esses jesuítas liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, iniciaram a primeira escola em solo brasileiro:

Aos 15 dias do primeiro desembarque, na Bahia, enquanto os portugueses iam construindo a cidade de Salvador, ao lado do Arraial do Pereira, os jesuítas colocavam em funcionamento a primeira instituição educativa em solo brasileiro, que construíram por suas mãos, indo ao mato buscar a madeira e fazendo as taipas. Era uma escola elementar de ler, escrever, contar e cantar, dirigida pelo estudante

jesuíta Vicente Rodrigues, de 21 anos de idade, o primeiro mestre-escola do Brasil (Klein, 2016, p.02).

Para Saviani (2009), desse período até 1808, com a chegada da família real no Brasil, não se percebe preocupação com a formação dos professores no país. Somente em 1827, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a formação para professores foi implementada. Esta lei determina que os professores deveriam ser treinados no método mútuo (Saviani, 2009, p.144). No entanto, para Cantos (2009), na história do *Ratio Studiorum*, a pedagogia inaciana, já se mencionava formação para os professores da Companhia de Jesus, assim como uma metodologia de ensino bem diferenciada, com certa liberdade para os jovens e atribuindo papel importante ao professor (Cantos, 2009, p. 35).

A formação do professor, do aluno, a disciplina, enfim essas e diversas outras normas e temas foram contemplados pelo *Ratio Studiorum*, bem como a organização administrativa dos colégios fundados por essa Ordem, a função de cada membro desses colégios, a distribuição de aulas, entre outros (Cantos, 2009, p. 36).

Enquanto na Europa, a pedagogia inaciana dava ênfase à formação do professor — mesmo de forma diferente da que se conhece na atualidade e contribuía com a formação humana dos jovens — no Brasil dos séculos XVII e XVIII, essa pedagogia, em sua totalidade, não se fez possível devido às dificuldades e entraves característicos da época, como aponta Klein (2016),

a partir de 1586 os jesuítas puderam ter acesso à versão preliminar do código pedagógico da Ordem, a *Ratio Studiorum*, que começava a circular. A versão definitiva do documento só foi promulgada a 8 de janeiro de 1599, 50 anos depois do desembarque dos jesuítas no Brasil, mas nunca pôde ser estritamente aplicada, pois as condições culturais e climáticas do país e de recursos humanos exigiam adaptações de calendário, horário e de metodologia (Klein, 2016, p.06).

Segundo Saviani (2020), Niterói instituiu a primeira Escola Normal para formação de professores em 1835, com estrutura simples, em que o diretor era também o professor da escola. Esse caminho foi seguido por algumas províncias, inclusive o Maranhão, em 1890. Para trabalhar nas escolas de primeiras letras, que adotavam o método mútuo, “os professores deveriam ser treinados nesse método, à própria custa, nas capitais das respectivas províncias” (Saviani, 2020, p.13).

Podemos depreender que, desde o início da organização do ensino público, não há preocupação com o investimento na formação docente como parte importante para o processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, há clara demonstração de que província e professores não recebiam financiamento, custeavam sua instrução para desenvolver os trabalhos, prática rotineira na atualidade, mesmo com a promulgação de leis que trouxeram como garantia a

formação inicial e continuada em serviço a cargo do poder público para os professores da rede pública.

Na Europa do século XVII, inicia-se a busca pelo professor ideal e pela identidade desse novo profissional; indaga-se desde como ele deve agir até quem irá pagar por seus serviços (Nóvoa, 1999, p. 15). Essa é outra interessante e permanente questão que acompanha os docentes até a atualidade: a identidade profissional. Nesse período se inicia a divisão entre as Escolas Normais (ou Escolas Normais Primárias) para preparar professores para o ensino primário e Escolas Normais Superiores para preparar professores para atuar no ensino secundário. No Brasil, no governo de Getúlio Vargas, com a Reforma Francisco Campos, têm início as faculdades para formação de professores licenciados.

Os debates sobre a formação e consequente profissionalização docente nos países da América Latina têm sua efervescência na década de 1990 após a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. A Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (Unesco) condicionou que os países-membros construíssem planos educacionais para a década, com foco no compromisso com a educação para todos (Unesco, 1998).

Essa conferência materializou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que institucionalizou e instrumentalizou o que vinha sendo debatido e almejado pela comunidade capitalista internacional desde 1980 em termos de um pensamento e uma ação educacional. A Conferência, idealizada e sustentada pelo capital internacional, teve adesão de países periféricos. Nesta lógica, a reforma educacional não ocorreu de forma isolada, mas foi impulsionada por esses países que subscreveram os objetivos traçados pelos organismos multilaterais, garantindo a internalização das políticas neoliberais em solo nacional. O principal alvo da conferência foi a educação, tese densamente articulada por Frigotto e Ciavatta:

no plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional (Frigotto; Ciavatta, 2003 p. 96).

De fato, as discussões sobre políticas educacionais e econômicas, deste século, têm suas raízes nas diretrizes das reformas dos estados nacionais direcionados aos países desenvolvidos e iniciadas no século passado, no anos 1980 e 1990, sob o viés da tese de que “o Estado precisava de reformas voltadas para o mercado” (Costa, 2000, n.p.), ideia difundida pelos Estados Unidos e Inglaterra e por organismos internacionais, dentre eles, o Banco

Mundial (BM), O Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal).

As diretrizes para essas reformas — iniciadas nos países desenvolvidos e adotadas no Brasil, a partir da década de 1990 — traduzem o ideário neoliberal, amparadas numa política de resultados com base na eficiência e eficácia, e foco na aprendizagem, avaliação em larga escala, descentralização, na publicação e publicização da educação com participação social e na responsabilização docente.

A formação, inicial e continuada, dos profissionais da educação tem centralidade nesses debates. Assim como o que foi declarado como necessidades básicas de aprendizagem em Jomtien/1990, desde então indicando a responsabilização do ensino formal — consequentemente dos professores e escolas — com as questões sociais e econômicas proeminentes naquele momento e previstas para o futuro: a publicização da educação; alargamento da gestão de recursos para o terceiro setor como forma de atingir os objetivos de ampliação do acesso ao ensino básico e promover a equidade, ampliar os meios e os raios de ação da educação básica; fortalecimento de alianças (entre governos, governos e grupos religiosos, governos e ONGs, sociedade civil, etc.) e, ao concentrar a atenção na aprendizagem (Unesco, 1998), implantação da avaliação em larga escala como forma de controle, política de resultados, padrão de qualidade, eficiência e eficácia nos moldes da administração de empresas.

Nesse momento, percebemos um novo desenho entre os limites das instituições de natureza pública e privada: foi aberto um precedente para a publicização (Freitas, 2018) e as fronteiras entre o público e o privado se rompem. Para Laval (2004, p. 13) as reformas que, em escala mundial, pressionam para a descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos para o novo "gerenciamento" das escolas, para a "profissionalização" dos professores, são fundamentalmente "*competitiveness-centred*"⁴. Para tanto,

Nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) construiu-se um discurso particular que atribuía um determinado sentido à educação, para o que precisou desqualificar a escola pública denunciando sua suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade. No âmbito das reformas educacionais, o programa oficial elegeu a profissionalização docente como pivô das mudanças pretendidas (Shiroma; Evangelista, 2003, p.7-8).

É nesse contexto que nasce a LDBEN- 9.394/96, para implantar, implementar e ratificar a Conferência Mundial de Educação para Todos/1990 no Brasil, a partir de uma legislatura infraconstitucional local. A formação pensada para os professores visa a formar

⁴Tradução: centrados na competição (tradução da autora)

profissionais adaptáveis às novas demandas sociais e econômicas num mundo globalizado e em profundas transformações na ciência, tecnologia e no mundo do trabalho.

Hoje, podemos dizer que o conhecimento se transmuta permanentemente. Nesse sentido, a educação é tomada como o paladino que, além de solucionar todos os problemas econômicos e acompanhar as mudanças constantes do mundo, assume as responsabilidades socioculturais das nações, como o próprio documento ratifica. Os professores e a família também são figuras primordiais na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, como exército de reserva para o intento de resultados a longo e médio prazos, na consecução de uma educação que responda aos desafios, inclusive o de diminuir a pobreza.

Uma das ações que foi instituída no documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos/1990 direciona os estados nacionais a definirem políticas para a melhoria da educação básica. Visando precipuamente à primeira infância, a formação docente está entre essas ações a serem implementadas.

A formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados; currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devem seguir a mesma orientação. Em alguns países, a estratégia deve incluir mecanismos para aperfeiçoar as condições de ensino e aprendizagem, de modo a reduzir o absenteísmo e ampliar o tempo de aprendizagem (Unesco, 1998, n.p.).

Precisamos refletir sobre os traços históricos mundiais que permeiam esses processos de mudanças/conservação e suas congruências com os acontecimentos nos governos brasileiros do período, como a Reforma do Estado na presidência de Fernando Henrique Cardoso (PSB/1995-1998; 1999-2002), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996 contendo grande parte das orientações do documento base da Conferência Mundial sobre Educação para Todos/1990; e, posteriormente, a adoção do plano de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, contemplando também grande parte das orientações da Conferência de Jomtien e dos movimentos de setores da sociedade da civil organizada, representados pelo Todos pela Educação⁵. O PDE constituiu-se como um conjunto de ações executivas destinadas a conferir organicidade e celeridade às Metas já previstas no Plano

⁵ É fundamental destacar que o Todos pela educação não representa a sociedade civil em sua totalidade. Trata-se de uma coalizão fundada por lideranças empresariais, bancos e fundações privadas (como a Fundação Lemann, Fundação Itaú Social e o Grupo Gerdau).

Nacional de Educação (PNE/ 2001-2010), que até então mostravam necessidade de mecanismos eficazes de financiamento e acompanhamento.

Para operacionalizar esses objetivos — que abrangiam desde a alfabetização até a infraestrutura escolar — o PDE estabeleceu como eixo central o Plano de Ações Articuladas (PAR). O Plano de Ações Articuladas funciona como um instrumento de assistência técnica e financeira entre a União e os entes subnacionais (FNDE, 2022), mas introduziu uma condicionalidade gerencial: o repasse de recursos passou a ser vinculado ao desempenho dos municípios no IDEB. Assim, as metas nacionais foram transmutadas em indicadores de produtividade, alinhando a gestão escolar ao modelo de metas mensuráveis defendido pelos reformadores empresariais.

No contexto do PDE, as metas foram resumidas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que focava em 28 diretrizes como alfabetização de crianças de até 08 anos, combate à evasão escolar e, principalmente, o alcance de médias fixadas para o Ideb.

Também nesse período tivemos a implantação das leis do Fundef, Lei BR n.º 9424/96; mais tarde a Lei do Fundeb BR n.º 14113/2020; Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), Lei BR n.º 11738/2008 e dos Planos de Educação Nacional e subnacionais de educação. Essas políticas corroboram o fortalecimento do regime de colaboração e a consequente política de descentralização e publicização dos recursos públicos.

Ao analisarmos o documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, encontramos grande parte das exigências e orientações contempladas — inclusive nos formatos adotados — nos regramentos oficiais constitucionais e infraconstitucionais brasileiros, visando à consecução das metas e objetivos que a Conferência elencou para a educação dos países signatários. Um dos documentos que tem grande expressividade na escrita, convergindo com a Declaração Mundial de 1990, é o Plano Nacional de Educação, lá encontramos a estruturação bem próxima, em sua descrição, das Metas e Estratégias a serem atingidas em prazos determinados.

Não podemos negar que muitos direitos foram implantados na legislação brasileira. O aparato legal em torno da valorização profissional foi amplamente debatido. No entanto, paradoxalmente, aumentam, no final do século passado, as lutas da categoria pela valorização e profissionalização dos professores. Sendo assim, irmanados pelos mesmos ideais de luta em defesa da educação, docentes de todo o país buscam incessantemente, com a organização em

sindicatos, ou grupos e outros movimentos representativos da classe⁶, a consagração da importância política e social do seu trabalho, por meio do reconhecimento como categoria trabalhadora da educação.

Segundo Romanowski (2012, p. 22) “os professores desde a década de 1970, realizam movimento para serem reconhecidos como categoria profissional, com formação e especificidade de trabalho”. É nessa década que, no Brasil, iniciaram-se debates sobre a formação continuada do magistério. No final da década de 1980 e início de 1990, os debates sobre formação continuada do professor ganham um novo léxico: a formação continuada em serviço, ou seja, no seu local de trabalho, para os profissionais do magistério. Nesse novo paradigma, a busca é por um professor reflexivo sobre sua prática (Consaltér; Fávero; Tonieto, 2019).

Historicamente, a identidade profissional docente tem enfrentado um complexo processo de descaracterização, submetida a metamorfoses que alteraram profundamente seu prestígio e status social. A transição do professor catedrático — detentor da autoridade epistêmica no período Imperial — para as nomenclaturas contemporâneas que oscilam entre a afetividade despolitizada (o “tio”) e a multifuncionalidade exigida do educador do século XXI revela uma crise de identidade institucional.

Conforme postula Romanowski (2012, p. 18), a constituição da identidade profissional não é estática, mas um desenvolvimento permanente que tensiona as esferas individual e coletiva, confrontando tradições e rupturas diante dos desafios conjunturais. Sob essa ótica, observamos que a força política da categoria e a autopercepção do docente como sujeito histórico tem sido fragilizada por novos paradigmas educacionais que, muitas vezes, priorizam a dimensão técnica e cuidadora, em detrimento da natureza intelectual e reivindicatória da profissão.

De acordo com a autora, “geralmente o professor ensina numa instituição: a escola. É um profissional do ensino. Tem como ofício ser mestre, promover a humanização das crianças, dos jovens, do outro e de si mesmo” (Romanowski, 2012, p. 17). É nesse meio, seja no acadêmico ou na educação básica, que a identidade profissional do professor se constrói. A identidade de um profissional é uma construção social permeada de experiências do trabalho e pelas lutas, buscas, conquistas e derrotas.

⁶ Em São Luís, grupos como o Movimento de Oposição dos Professores em Educação de São Luís (MOPE) e o Movimento de Resistência dos Professores (MRP) se consideram movimentos separados dos sindicatos que os representam.

Pesquisas sobre a profissionalização dos professores é campo profícuo desde 1980 nos países europeus como França e Inglaterra, assim como nos Estados Unidos e Canadá durante o projeto de reforma da educação básica (Tardif, 2000) e na década seguinte, em alguns países da América Latina. A reforma da educação nesses países e a consequente busca de uma identidade profissional para os docentes acontece, em grande parte, devido aos problemas enfrentados nas escolas, que recaem em forma de responsabilização dos professores — os primeiros e da linha de frente para assumirem os ônus do fracasso da educação. Daí em diante, há a busca incessante pelo modelo de formação, conteúdos e materiais, métodos, metodologias mais propícias para construir um currículo para a formação e para a identidade docente.

A formação, inicial ou continuada, que busca dar respostas frente às complexidades apresentadas na atual realidade do ensino, traz consigo mais um pressuposto, que é integrar a valorização e a profissionalização docente, levando em consideração a formação como um processo contextualizado, no qual deve ser observada sua organização e a articulação com suas finalidades, ou seja, a relação teoria/prática. “Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada” (Tardif, 2000, p. 7).

Para Silva (2021, p.14), “a tendência crítico-reflexiva tornou-se a concepção oficial de formação continuada de professores, e foi sendo absorvida dentro das universidades, que vêm fundamentando a formação continuada de professores dos programas oficiais de alfabetização.” Segundo a autora, “o movimento teórico pautado na epistemologia da prática, influenciada em autores como Schön (1992), compreende a formação de professores a partir da ação reflexiva e construção de saberes e competências.” Essa tendência do professor reflexivo está explícita e fundamentada em muitos autores como Schön (2007, n.p.):

Nas fases iniciais daquele empreendimento, planejei um livro sobre conhecimento e educação profissionais. (...). Na primeira parte, publicada em 1983, com o título de *The Reflective Practitioner*, eu propunha uma nova epistemologia da prática, que pudesse lidar mais facilmente com a questão profissional tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa- especialmente a reflexão-na- ação (o “pensar o que fazem, enquanto o fazem”) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito. (Schon, 2007, n.p.).

E seguem essa tendência autores como Alarcão (2022), Perrenoud (2014), Blanchard; Muzás (2007) e tantos outros que circunscrevem o trabalho educativo às ações práticas e reflexivas dos professores no perímetro da sala de aula. O que causa preocupação quanto à supervalorização da práxis profissional é o risco da sua redução a um conceito sem a

articulação com a realidade mais ampla na qual os docentes estão inseridos, seja do ensino público ou privado, seja nas licenciaturas, limitando sua ação/reflexão à dimensão imediata da sala de aula.

Essa tendência tem sido adotada por governos locais quando elaboram as políticas de formação de professores e contratam empresas ou organizações sociais para formar os profissionais, comprando-lhes pacotes e programas instrucionais prontos, independentes da realidade na qual esses sujeitos estão inseridos, incorrendo no risco de tornar-se apenas um fazer técnico (Pimenta; Ghendin, 2022). Por outro lado, para Tavares (2008) “a promoção de concepções teoricamente fundamentadas e a consequente mudança de práticas pedagógicas passam num primeiro momento pela ‘conscientização’ das concepções adotadas por meio da ‘revisão crítica’ e ‘questionamento’ das ideias feitas de senso comum” (Tavares, 2008, p. 18).

A historiografia da educação revela que as tendências pedagógicas não se sucedem de forma linear; ao contrário, as teorias frequentemente se interpenetram, refletindo as contradições e a pluralidade de visões de mundo de cada tempo. Anterior à Pedagogia das competências, o movimento principal era rumo à qualificação, a educação estava diretamente ligada às linhas de produção e aos postos de trabalho nas fábricas. Um novo movimento dominante foi a concepção crítico-reflexiva atravessada pelas competências de Perrenoud, que perdura até a atualidade no ensino nacional.

Embora autoras como Blanchard; Muzás (2007) defendam a reflexão como um pilar de inovação e reconstrução da identidade docente, é imperativo observarmos as críticas de vertentes mais progressistas. Para tanto, os olhares de Duarte (2001) e Amaral (2022) serão aqui utilizados para situar alguns contrapontos acerca de teorias — por muitos consideradas neoliberais — que permeiam a educação na atualidade. Duarte (2001) faz severas críticas às competências preconizadas por Perrenoud (1999).

Para o autor, a revolução cultural propugnada por Perrenoud (1999) se trata de “passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*)” (Duarte, 2001, p.35). Focar no estudante a capacidade de aprender sozinho, tirando a centralidade do professor de ensinar, significa dizer que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (Duarte, 2001, p. 36). A crítica se assenta na hierarquia valorativa da pedagogia que o autor define como “aprender a aprender”, em que aprender sozinho se situa num valor acima das aprendizagens transmitidas por alguém.

Newton Duarte (2010) classifica as pedagogias contemporâneas como pedagogias do “aprender a aprender”, pedagogias negativas — por se contraporem à forma tradicional de

educação escolar — carregadas de indefinições do que ensinar nas escolas. A análise crítica do autor, oferece um robusto aporte teórico para esta investigação:

O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações. Diante dessa indefinição, não é de estranhar que outra ideia muito difundida pelas pedagogias contemporâneas seja a de que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. Ou melhor, são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana (Duarte, 2010, p. 37).

Considerando a contraposição de Amaral (2022) à Pedagogia crítico-reflexiva, seu pensamento quanto à função da escola é que, ao contrário de centrar o ensino no aluno, na sua prática ou treino, esta deve ser associada diretamente à sociedade. De acordo com essa tese, educação é ferramenta de formação humana como mediadora de práticas sociais, o professor é sujeito que produz saber e para tanto

[...]tem maior chance sucesso no processo de ensino-aprendizagem se o professor estiver capacitado para intervir eficazmente. Será eficaz a intervenção do professor quando ele for capaz de contribuir para com o processo de aprendizagem do aluno na transmissão do saber elaborado, sistematizado e articulado às necessidades sociais do mesmo (Amaral, 2022, p. 76).

Há certa transitoriedade nas concepções entre os autores que abordam a profissionalização e formação docente, perpassando por distintas concepções e abordagens de ensino e suas finalidades. Uma linha de teorias é inerente a pensadores que analisam a concepção de educação de acordo com a práxis, evidenciando a função do professor como sujeito que perde a autonomia de ensinar, permitindo ao educando que este aprenda sozinho por seus próprios métodos: “trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (Duarte, 2001, p. 36).

É desconsiderada, segundo essa concepção, a complexidade que envolve os processos objetivos e subjetivos da educação, o foco sai do professor que ensina para o aluno que aprende. Souza (2025) acrescenta que a suposta autonomia sobrepõe a técnica ao trabalho do professor. Esse discurso está circunscrito na legislação que fomenta o controle das classes dominantes sobre a educação:

Estes excertos apresentados sobre as Diretrizes, em consonância com a concepção de formação continuada registrada no guia do Pró-Letramento, anuncia o neotecnismo que reforça termos como competências e pensamento autônomo, que configuram a epistemologia da prática como mais uma investida do neoliberalismo que sugere uma suposta autonomia, mas, na realidade, promove um ensimesmamento do trabalho docente, por meio da reflexão. Isso porque, ao focar apenas na resolução de problemas da sala de aula, o professor reduz seu trabalho à

técnica, incentivando um praticismo a tal ponto que se afasta da teoria, pois desconsidera, portanto, as múltiplas determinações que atravessam a prática profissional, colocando o conhecimento em uma relação imediata do aprender a aprender (Souza, 2025, p.58).

No entanto, outros estudiosos entendem que houve a apropriação - pelo mercado - do conceito desenvolvido por Schon (2007), principal defensor da teoria do professor reflexivo, portanto, “a massificação do termo tem dificultado o engajamento dos professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico” (Ghendin; Pimenta, 2002, p. 14). Por outro lado, a teoria do professor reflexivo, centra o professor como protagonista da prática:

Nesse sentido, quanto à abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos, relacionados a esta, para que não se incorra na individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que ele está inserido. A transformação da prática dos professores deve-se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha operar, estranhamente, a separação da sua prática do contexto organizacional no qual ocorre (Ghendin; Pimenta, 2022, p. 15).

Os autores avançam na direção oposta a Duarte (2001) em relação à teoria do professor reflexivo, apontando “para a transformação do conceito, considerando as contradições que emergem de sua análise” (Ghendin; Pimenta, 2022, p. 10). Abraçam as críticas de renomados pensadores sobre a teoria crítico-reflexiva e entendem que

ao colocar o papel da teoria como possibilidade para superação do praticismo, ou seja, da crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas sociais mais amplas e ao evidenciar o significado político da atividade docente, esses autores apresentam no reverso da crítica ao professor reflexivo e pesquisador da prática, a fertilidade desses conceitos para novas possibilidades. Esse movimento, que coloca a direção de sentido da atuação docente numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais, através do processo de escolarização, é interessante porque impede uma apropriação generalizada e banalizada e mesmo técnica da perspectiva da reflexão (Ghendin; Pimenta, 2022, p. 16).

Desta feita, pontuam as críticas de diversos autores para essa concepção, mostrando suas falhas e possibilidades de mudanças. Linston e Zeichner (2013, *apud* Ghendin; Pimenta, 2022) acreditam que Donald Schon tinha a consciência de suas limitações teóricas, dessa forma, criticam que há uma falha na teoria: o professor não ultrapassa as reflexões individuais sobre a sala de aula, sobre o momento presente, e não consegue alterar situações para além dessa limitação. Para eles:

Schon não especifica as limitações sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento [...] sem os quais os professores não conseguem mudar a produção do ensino da forma a fazê-lo segundo ideais de liberdade e justiça. E mais, só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas (Linston; Zeichner, 2013, *apud* Ghendin; Pimenta, 2022, p. 14).

Ghendin e Pimenta (2022) entendem que houve a massificação do conceito, o que dificulta o engajamento dos professores em práticas mais críticas. A partir das falhas da teoria proposta por Schon, foram abertas para o mercado possibilidades de oferecer pacotes prontos para que os professores se tornem reflexivos a partir do treinamento.

Sob esse olhar, inquieta aos docentes as mais diversas situações vivenciadas no contexto escolar, questões desafiadoras que fogem ao controle e que necessitam primeiramente de soluções e respostas inovadoras — considerando as múltiplas especificidades — através de formação com metodologias visando a ações transformadoras. Essas respostas não serão possíveis através de sujeitos estranhos à realidade local, com receitas e pacotes prontos de soluções para os desafios enfrentados pelos professores.

Quando falamos em formação profissional, convém sabermos qual profissional queremos formar, ou seja, qual perfil profissional a ser forjado, “trata-se de estabelecer dinâmicas para o adequado desenvolvimento profissional de modo a integrar o momento estruturante da formação inicial e o seu aprofundamento” (Roldão, 2017). Neste estudo, além do perfil profissional, precisamos relacionar a formação às exigências da valorização profissional contidas no PCCV no sentido da progressão na carreira, sem prejuízos à construção dos saberes, com visão coerente e articulada a ambos os objetivos, quais sejam: a formação do perfil profissional do ensino para atuar na sua profissão e a progressão e valorização profissional docente previstas nos estatutos.

2.3 Formação, valorização e profissionalização docente no contexto das reformas educacionais a partir da década de 1990: gerencialismo, heteronomia e performatividade

De acordo com Bresser Pereira, o Estado brasileiro vem ganhando uma nova forma de atuar. “Nos anos 50 tornou-se um lugar comum a ideia de que o Estado tinha um papel estratégico na promoção do progresso técnico e da acumulação de capital, além de lhe caber a responsabilidade principal pela garantia de uma razoável distribuição de renda” Pereira (1997, p.13).

A crise mundial da década de 1970 exigiu drásticas mudanças na forma de conduzir um país que deixou de crescer. Após esse período, fez-se necessária uma gestão com viés mais gerencialista, que, segundo os reformadores, atendessem às novas necessidades do Estado democrático que nascia em contraponto ao Estado de regime militar então “em crise”. Na década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, a Reforma do Estado brasileiro — já pensada na Recomendação de Quito/1981 e concretizada no Consenso de Washington —

foi assentada nos moldes gerencialistas da administração privada, visando à eficiência e eficácia da gestão pública.

A crise econômica mundial da década de 1970 impôs aos Estados nacionais — representados primeiramente pela Inglaterra e Estados Unidos — a necessidade de reestruturação de seus modelos de gestão, especialmente diante do esgotamento do Estado de Bem-Estar Social, de matriz keynesiana, e da crise fiscal que marcou os anos 1980. No Brasil, esse cenário coincidiu com o processo de redemocratização, de esgotamento do modelo econômico desenvolvimentista, exigindo a reorganização institucional de um Estado que emergia do regime militar sob fortes pressões por democratização dos direitos da cidadania, inscritos na Constituição de 1988.

O Estado que surgia da transição via-se, então, sob tensões contraditórias: de um lado, o compromisso com a expansão dos direitos sociais inscritos na Constituição de 1988; de outro, as pressões por eficiência, racionalização administrativa e rigor fiscal. Essas diretrizes de reforma ganharam contornos mais nítidos na década de 1990, com as iniciativas dos governos de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, que pavimentaram a redefinição do papel do Estado na prestação de serviços públicos.

Na década de 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, a Reforma do Estado brasileiro consolidou-se sob inspiração gerencialista, incorporando princípios da administração privada como eficiência, eficácia e *accountability*. Tal movimento não se deu de forma isolada, mas articulado a recomendações e diretrizes formuladas por organismos internacionais desde os anos 1980, como expressas na Recomendação de Quito (1981) e, no campo educacional, na Conferência de Jomtien (1990).

Embora Jomtien/1990 não tenha sido marco formal da Reforma Administrativa, integra o mesmo contexto de redefinição do papel do Estado na América Latina, expondo a convergência entre reestruturação econômica, reforma institucional e reorientação das políticas sociais. Não se trata, portanto, de processos desconectados, mas de agendas complementares dentro de uma reorganização mais ampla do Estado sob influência de organismos multilaterais.

A Reforma do Estado brasileiro preconizada pelos organismos internacionais está alicerçada em postulados como os do reformador Bresser Pereira (1995). Segundo este, houve uma crise de origem política e econômica dos Estados-nação tanto no Leste Europeu, quanto nos países da América Latina, o que desencadeou a necessidade de reformas econômicas que, seguindo seu entendimento, são, na verdade, reformas do Estado. Justifica o autor que

em alguns momentos históricos, a causa de uma crise econômica de longo prazo pode não ser unicamente econômica, mas econômica e política ao mesmo tempo, como são atualmente os casos da América Latina e do Leste Europeu. Se buscarmos pela causa básica dessas crises, a melhor resposta será provavelmente a de que elas são decorrentes de crises do Estado: (i) uma crise fiscal do Estado, (ii) uma crise do modo de intervenção (ou da estratégia de desenvolvimento) do Estado, e (iii) uma crise de legitimidade, na qual o papel do Estado na economia é contestado. A crise fiscal do Estado é definida pela perda do crédito público; a crise do modo de intervenção estatal, pela exaustão da estratégia de substituição de importações na América Latina, e da estratégia estatizante no Leste europeu; a crise de legitimação define-se pela deterioração da autoridade e prestígio do Estado provocada pela onda neoconservadora, a partir dos anos 70 (Pereira; Nakano, 1995, p. 167).

Pereira; Nakano (1995) enfatizam que, devido ao cenário da origem das crises dos Estados não estarem ligadas somente à economia, “o corolário dessa análise é que a solução do problema não está no Estado mínimo, como preconizam os neoliberais, mas sim em um Estado reformado e reconstruído” (Pereira; Nakano, 1995, p. 167). Advém dessa perspectiva a necessidade de reformar os Estados-nação que estão em crise. Peroni; Oliveira; Fernandes (2009) consideram que o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), identifica o Estado brasileiro como responsável pela crise econômica.

O Consenso de Washington, a Recomendação de Quito e a Conferência Mundial de Educação para Todos, no século passado, tiveram grande influência ideológica e material no sentido de reificar as reformas nos países periféricos. Abrucio e Pó (2002) argumentam que a abertura da administração pública para a participação da sociedade civil ⁷teve grande impulso nessa reforma. De acordo com os autores:

A democratização do poder público foi o outro tema candente dessa segunda geração de reformas. Neste quesito incluem-se a prestação dos serviços públicos estar sendo cada vez mais orientada ao cidadão-cliente, o aumento da participação dos usuários e da comunidade na avaliação e mesmo na co-gestão dos serviços públicos, além do crescimento das parcerias entre o público e o privado. (Abrucio; Pó, 2002, p. 11)

De outra feita, a participação da sociedade civil indica que os Estados iniciam, nesse período, a corresponsabilização da sociedade com as obrigações governamentais num cenário de mudanças, no qual a democratização da gestão se vislumbra na publicização. A multiplicidade de categorias (ONG, OS, OSCIP, OSC) não representa mera diversidade organizacional, mas é expressão jurídica da reconfiguração do Estado brasileiro nos anos

⁷ No âmbito do gerencialismo e da chamada Nova Gestão Pública, a noção de sociedade civil desloca-se de uma concepção político-emancipatória para uma perspectiva funcional e colaborativa. A sociedade civil passa a ser compreendida como parceira do Estado na prestação e avaliação de serviços públicos, assumindo papel de usuária, cogestora ou contratante, em consonância com a lógica de eficiência, controle de resultados e responsabilização característica das reformas administrativas dos anos 1990. Tal concepção difere das abordagens críticas que compreendem a sociedade civil como espaço de disputa política e construção de hegemonia.

1990, marcada pela ampliação do modelo gerencial e pela redefinição das fronteiras entre público e privado.

A transição para o modelo gerencial no Brasil, impulsionada pelas reformas da década de 1990, exigiu uma reconfiguração do papel da sociedade civil. Se anteriormente esta era vista como um campo de resistência ou reivindicação política, ela passa a ser integrada, sob a ótica de Abrucio e Pó (2002), à gestão como uma parceira estratégica voltada à eficiência. Essa mudança de paradigma encontra suporte jurídico na tese de Maria Sylvia Zanella Di Pietro (2023), que caracteriza essa nova relação como 'fomento'. Para Di Pietro, o Estado não mais executa todas as funções, mas incentiva e qualifica entidades privadas para a prestação de serviços públicos não exclusivos. É nesse cenário que surge a figura das Organizações Sociais (OS),⁸ que nada mais são do que a formalização jurídica dessa “sociedade civil colaborativa” discutida pelo gerencialismo.

Do uso dos meios de comunicação de massa, emergiram as mediações construídas pelos organismos internacionais, exemplos claros são o Projeto Amigos da Escola da Rede Globo de Televisão (1990) e o Movimento Todos pela Educação, que, com grande investimento propagandístico, tiveram boa aceitação na comunidade e nas escolas. Movimentos que geraram ações como “O Dia D: Dia da Família nas Escolas”, quando a família é convidada a passar o dia na escola em diversos eventos interativos junto com os filhos que ali se encontram matriculados.

Os formatos de como há a participação social na gestão pública são as organizações não governamentais (ONGs) e organizações sociais (OS). Exemplos bem presentes na realidade local são a Fundação Lemann e a Associação Bem Comum (ABC), com participação ativa nos programas de formação dos professores em São Luís do Maranhão, representando a relação prevista nos tratados internacionais como a Recomendação de Quito, o Consenso de Washington e a Conferência de Jomtien, no século passado.

O Consenso de Washington se caracteriza por um conjunto de recomendações na década de 1980, a partir de organismos internacionais, dentre eles o Fundo Monetário Internacional, para superar a crise econômica. As recomendações foram direcionadas aos países emergentes da América Latina na década de 1990, dentre eles o Brasil. No Brasil, o Consenso de Washington teve repercussão no Plano Real e nas privatizações, que são

⁸ É fundamental destacar que a Organização Social (OS) não possui natureza jurídica própria de nascimento; ela é uma qualificação (um "selo") atribuída pelo Estado a uma ONG preexistente. Assim, embora toda OS seja, em sua origem, uma associação ou fundação sem fins lucrativos, nem toda ONG alcançará esse status. A distinção reside na profundidade da parceria: enquanto a ONG atua de forma complementar, a OS recebe o título do Poder Executivo para assumir a gestão direta de unidades públicas, utilizando bens e servidores do Estado mediante metas de desempenho fixadas em Contrato de Gestão.

expressões da reforma do Estado proposta por esse documento e idealizadas, a partir de 1995, pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, produzido no âmbito do Ministério de Modernização e Reforma do Estado (MARE), com Bresser Pereira à frente da pasta.

Dentre as recomendações estava a “priorização do gasto público em saúde e educação” (Martins, s/d, n.p.). As recomendações tinham como objetivo fortalecer a economia dos países emergentes da América Latina. “O Consenso pretendia proporcionar estabilidade macroeconômica, controle da inflação e crescimento sustentado. Entretanto, seus resultados iniciais foram desastrosos, levando à crise, à insolvência econômica e à estagnação econômica dos países da região” (Martins, s/d, n.p.).

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien/1990 foram elencadas estratégias que os Estados - nação deveriam cumprir para garantir a educação como direito universal de todas as pessoas. No documento final, assinado pelos países signatários, consta que para que essas estratégias fossem contempladas, um longo caminho deveria ser percorrido, alianças deveriam ser celebradas e todos deveriam se ajudar mutuamente.

Esse documento é amplo e corresponde às mudanças no mundo globalizado que vinham se desenhando no período, como a crise e reestruturação do capital e seus desdobramentos como a Reforma dos estados nacionais. A educação é chamada a ser um dos braços para a superação da crise com a cooperação de todos. Martins (2014) considera que

Essas reformas estão formuladas em vários documentos construídos internacionalmente por organismos multilaterais internacionais em parceria com os governos dos países da América Latina e do Caribe destacando-se o Projeto Principal da Educação (PPE), consolidado na Recomendação de Quito, em 1981, e que influenciou as formulações do Programa Educação Para Todos em 1990, na conferência de Jomtien [...] (Martins, 2014, p. 40)

Para que as metas da Conferência de Jomtien/1990 pudessem ter sido atingidas, além de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, seriam também reconhecidas outras necessidades, dentre muitas as de: expandir o enfoque de recursos, das estruturas institucionais; fortalecer alianças (autoridades públicas, professores, órgãos educacionais e demais órgãos de governo, organizações governamentais e não governamentais setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias); desenvolver uma política contextualizada de apoio (setores social, cultural e econômico); mobilizar recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; e fortalecer, a partir da educação, a solidariedade internacional (Unesco, 1998).

No Artigo 6º, que trata do ambiente adequado à aprendizagem, por entender que a aprendizagem não ocorre em situação de isolamento, a Declaração insere a saúde e seguridade social como áreas importantes que se entrelaçam com a educação. Portanto, “as sociedades

devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem” (Unesco, 1998, n.p.).

O Artigo 7º estabelece a necessidade de fortalecer alianças e articulações entre os grupos do pessoal da administração, da educação “entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais”; o Artigo 8º trata de desenvolver uma política contextualizada de apoio, dentre elas “políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico”; o Artigo 9º fala da mobilização dos recursos, inicialmente indica alguns setores que podem contribuir nessa perspectiva portanto “será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários” (Unesco, 1998, n.p.).

Nesse contexto, a Reforma foi delineada envolvendo os vários argumentos primários para o alcance de uma educação de qualidade nos países periféricos, a partir dos organismos internacionais. Não obstante, as tramas que envolvem esse discurso pueril, perpassam pela responsabilização dos professores, controle do trabalho docente, e intensa participação de empresas privadas na administração e destinação dos recursos públicos.

Por outro lado, abre-se um cenário mais amplo e o início de um discurso com maior ênfase de como a formação, profissionalização e valorização do magistério serão tratadas a partir de então nos documentos oficiais. É um período de grande efervescência na legislação e nos acordos, tendo como foco a educação, a escola, os professores e a corresponsabilização da sociedade por meio do controle social.

Na Declaração de Jomtien/1990 e na Reforma do Estado tendo como pano de fundo a crise do capitalismo no mesmo período, observamos algumas congruências existentes, dentre elas a adoção de um Estado mínimo e descentralizador com adoção de políticas de combate às desigualdades sociais e políticas compensatórias; investimento na política de fundos para a educação (no Brasil foi implementado, nessa década, o Fundef), implementação de dispositivos de regulação da educação nacional, em todos os níveis, reforçando o papel normativo da União, em contraponto à descentralização da execução; uso da mídia para propagação das ações dos governos locais e nacional e articulação com movimentos sociais organizados, financiamento da educação a partir de organismos internacionais e acordos bilaterais.

Alinhada às exigências da Conferência sobre Educação para Todos em Jomtien/ 1990 para os países periféricos, a LDBEN-9.394/96 incorporou as diretrizes sobre a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração/1990). Dessa forma, a legislação nacional

passou a refletir as recomendações desse documento, estabelecendo as bases normativas que orientaram tanto as reformas na educação da década de 1990, quanto a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) subsequente.

O Art. 87 da LDBEN-9.394/96 nos situa no cenário colocado em Jomtien, nesse sentido, a influência dos organismos multilaterais reflete-se no artigo citado. Ao inaugurar a “Década da Educação”, subordina o planejamento educacional brasileiro aos preceitos internacionais. A exigência de que o Plano Nacional de Educação fosse elaborado em apenas um ano evidencia a urgência em colocar as metas nacionais em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996).

Nos anos 2000, conforme asseveram Lima e Azevedo (2022), as conquistas no campo da valorização docente são frutos de um processo histórico de mobilização, tendo como um dos marcos as Conferências Nacionais de Educação (CONAE). Todavia, observamos uma contradição dialética entre a mobilização social e a prática institucional expressa no conteúdo do PNE aprovado pelo Congresso Nacional em 2014, que se distanciou dos compromissos pactuados nas conferências. Em vez de consolidar as deliberações das bases, o que vimos foi a manutenção de diretrizes alinhadas ao gerencialismo, mostrando um hiato entre o discurso de valorização e a efetiva implementação de políticas que atendessem às demandas históricas do magistério (Martins, 2014). De acordo com Lima e Azevedo:

Não obstante, a trajetória e as conquistas no campo do direito e a implementação de políticas e programas em prol da valorização dos profissionais da educação são resultados de mobilizações sociais de trabalhadores e intelectuais realizadas ao longo de décadas. As Conferências Nacionais de Educação (Conae), realizadas desde 2010, são a expressão mais recente dessa trajetória, que tem como um de seus marcos históricos o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, passando pela Campanha em Defesa da Escola Pública, na década de 1960, e pelas Conferências Brasileiras de Educação das décadas de 1980 e 1990 (Lima; Azevedo, 2022, p.150).

O distanciamento se iniciou ainda em 2010, quando o poder executivo, ao sistematizar as contribuições da CONAE (2010) para a redação do Projeto de Lei do PNE (PL n.º 8035/2010), operou um filtro técnico-político que excluiu metas centrais aprovadas pela sociedade civil (como a destinação de 10% do PIB para a educação pública). Esse processo, seguiu no Poder Legislativo, quando o texto foi novamente alterado pelo Congresso Nacional, consolidando um Plano mais ‘palatável’ aos limites fiscais e aos interesses do mercado.

Dessa forma, o discurso de valorização, propalado pelo governo de coalizão da época e por aparelhos de hegemonia vinculados ao empresariado (como o Todos pela Educação), passou a ser enunciado nos termos da Terceira Via. Nesse modelo, a valorização é deslocada da dimensão salarial e estrutural para o campo do gerencialismo, focando em bônus por

desempenho, avaliações sistêmicas e parcerias público-privadas (Martins, 2011; Martins, 2014).

Concluímos, portanto, que os planos e normas que conduzem as diretrizes para a educação nacional não emergem somente dos anseios populares e dos profissionais da educação. As políticas dos reformadores dos Estados nacionais direcionaram toda a organização dos países periféricos, incluindo o Brasil. A LDBEN-9.394/96, o Plano Nacional de Educação e os respectivos programas advindos dessas macropolíticas, fazem parte de um arcabouço legalmente instrumentalizado pelos organismos internacionais com anuência dos governantes locais.

A Reforma delineada para a administração pública brasileira visava a “resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas” (Brasil, 1995, p. 16). A educação passa a ser figura central nas novas mudanças, assumindo papel de transformação na comunidade produtiva e nela inserindo — num movimento de longo prazo — as camadas ditas improdutivas como as pessoas analfabetas, pobres e com deficiência.

É nessa seara que o aparato legal brasileiro insere a valorização do magistério nesses debates como política pública imposta pelos tratados das organizações internacionais e multilaterais aos países da América Latina e Caribe. Contribuindo com essa discussão, Oliveira (2021) confirma a relação das intencionalidades políticas e econômicas dos reformadores e discute como esta impacta a formação de professores, analisando as ações desses sujeitos.

Muito já se falou sobre como a NGP foi transformando a relação entre Estado e cidadania em novas formas de interação que promovem o mimetismo do mercado, em relações que se assemelham às de cliente/fornecedor, fornecedor/consumidor etc. Esse discurso penetrou o campo educativo e a gestão da educação sofreu seus reflexos diretos e imediatos, e penetrou, ainda, o campo da formação docente e das práticas profissionais, revelando intencionalidades convergentes com os objetivos da reforma do Estado em relação aos processos escolares, determinando novas lógicas de organização e gestão, sempre guiadas por resultados quantificáveis (Oliveira, 2021, p. 260-261).

Ao nos debruçarmos na interpretação da valorização do magistério dentro do escopo jurídico-legal, devemos considerar os diferentes aspectos dessa valorização. Num primeiro olhar, a política de fundos no Brasil, como arauto da valorização docente, aponta como valorização a remuneração dos professores em primeiro plano. Esse é o eixo principal da Lei BR n.º 14113/2020 (Fundeb) e da Lei do Piso, Lei BR n.º 11.738/2008, que define o valor mínimo que o professor de nível médio deve receber como vencimento.

Contudo, valorizar o trabalhador está longe de se circunscrever apenas ao pecuniário, mesmo que seja sua materialização, também são as condições dignas de exercer a profissão e

de estar diante dos demais profissionais, como indicador de valorização social. É reconhecimento, pois o envoltório do trabalho docente tem características políticas bem mais profundas e não deve ser analisado de forma independente de sua valorização sociocultural.

Em uma análise comparativa, observamos uma profunda assimetria na valorização das carreiras no cenário brasileiro. Cargos de natureza política no Poder Legislativo, por exemplo, embora não constituam profissões de carreira no sentido estrito, gozam de remunerações e condições de trabalho desproporcionalmente superiores às do magistério. Essa disparidade estende-se a outras esferas, como as carreiras jurídicas — magistrados e promotores — e até mesmo a setores da indústria cultural, que desfrutam de um percurso histórico de reconhecimento e prestígio sociocultural. Essa hierarquização de valores evidencia que a desvalorização docente não é um fenômeno acidental, mas o reflexo de uma estrutura social que prioriza o capital político e jurídico em detrimento do capital intelectual e pedagógico necessário à formação da cidadania.

A valorização do magistério deve contemplar a complexidade das relações de trabalho estabelecidas dentro e fora do contexto educativo, englobando a produção intelectual, a formação contínua e o investimento pessoal em longas jornadas de estudo. Embora o ordenamento jurídico vigente aponte para a necessidade dessa valorização integral, notamos uma dicotomia entre o plano normativo e a realidade fática. Esse hiato dissocia a teoria da prática, convertendo direitos garantidos em abstrações que tardam a se materializar na carreira e no cotidiano dos docentes.

Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida a LDBEN-9394/96. Essa norma assegura, para além do reconhecimento do trabalho decente em termos de vencimento, a valorização dos professores da educação básica de forma descentralizada, incumbindo-a a cada ente federativo em seus respectivos sistemas de ensino, a partir da implantação de estatuto e de plano de cargo, carreira e remuneração. Para a LDBEN-9.394/96, Art. 67 “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”:

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

Dado o contexto fortemente descentralizador da legislação, há uma questão contraditória — dias após a aprovação da LDBEN-9.394/96 — foi aprovada a Lei BR n.º

9424/96 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef) com uma reserva de 60% desse fundo contábil, para o pagamento de salários dos professores do ensino fundamental e prevê a implementação pelos entes subnacionais, dos planos de carreira num prazo de seis meses, prazo este descumprido por todos os entes federados (Jacomini; Penna, 2016, p.179).

No papel, o Brasil vivia um momento de descentralização, mas, na prática, o Governo Federal (Fernando Henrique Cardoso/PSDB) criou mecanismos de controle centralizado extremamente rígidos no que tange ao aspecto financeiro. O governo instituiu uma “autonomia vigiada pelo caixa”. Ao mesmo tempo em que o Estado reconhece a importância da valorização profissional — reservando 60% do fundo — ele impõe um prazo técnico e politicamente impossível de cumprir. O resultado foi o descumprimento generalizado, o que gerou planos feitos às pressas, muitas vezes sem a participação real dos professores. Por outro lado, o Fundef beneficiou apenas uma parcela da educação, não seu todo. São paradoxos como esse que nos trazem à reflexão os avanços e retrocessos da educação no percurso das leis brasileiras que por um lado adotam uma política de fundo permanente para o custeio da educação e por outro lado colocam sob a responsabilidade dos governos locais, a profissionalização docente sob o jugo de leis infraconstitucionais, como é o caso dos PCR e Estatutos.

O Fundef perdurou até 2006 quando foi instituído um novo fundo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007. O FUNDEB/2007, mais abrangente, reafirmou, em seu texto, como forma de valorização profissional docente pelos entes federados, a implantação de planos de carreira.

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar: I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino. (Brasil, 2007, n.p.)

Com vistas a atender à legislação, estados e municípios teriam que elaborar ou reformular seus planos de carreira. “Até quase o final dos anos de 1990, a maioria dos estados e dos municípios não contava com um marco regulatório da profissão docente na educação básica.” (Jacomini; Penna, 2016, p. 179).

O novo fundo de manutenção da educação básica, a Lei BR n.º 11.494, de 20 de junho de 2007 (Fundeb/2007), em seu artigo 41 previu a aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), num prazo de dois meses, ou seja, 31 de agosto do mesmo ano (2007). Porém, a Lei BR n.º 11.738/Lei do Piso, só foi sancionada em 16 de julho do ano seguinte (2008). A partir desse ordenamento, o governo federal estabeleceu o piso nacional dos professores da educação básica em 2008 num valor de R\$950,00 para jornada de 40 horas semanais dos docentes com formação em nível médio. Essa medida não atendeu às expectativas dos professores, mas implicou na valorização do trabalho dos profissionais da educação em estados e municípios que pagavam abaixo do Piso.

O marco legal representado pela Lei BR n.º 11.494/2007 encerrou seu ciclo de vigência em 2020, momento em que a estrutura do financiamento educacional brasileiro passou por uma reconfiguração jurídica, consolidando-se como uma política de Estado permanente. A sociedade organizada, as representações da educação e os professores se movimentaram e participaram ativamente do movimento “Aprova FUNDEB”, pressionando parlamentares dos estados de origem pela aprovação do fundo permanente de financiamento da educação. O novo fundo, aprovado por unanimidade no dia 25 de agosto de 2020 por 79 senadores em dois turnos, tornou permanente o Fundeb, aumentando seu alcance e ampliando em 13 pontos percentuais os recursos destinados ao setor pela União (Senado.br.).

Em data simbólica, 25 de dezembro de 2020 foi sancionada a nova Lei que regulamenta o Fundeb permanente sob n.º 14.113/2020, em acordo com os Art. 211 e 212 da Constituição da República do Brasil. Mesmo sendo mais abrangente, o novo fundo abarca apenas um nível da educação escolar, aumentando sua fragmentação e desconsiderando as necessidades de uma educação de qualidade, fixando-a como a vinculação de um percentual mínimo de impostos (Daves, 2006). Compreendemos, assim, que a política de fundos está dentro de um viés ideologizado do liberalismo, pois propõe a descentralização dos recursos públicos e da administração estatal, características das políticas liberais que visam à diminuição da intervenção do Estado.

“É de todos conhecida a importância e a necessidade da estruturação de um Sistema Nacional de Educação no país que contemple também um subsistema nacional de formação e de valorização dos profissionais do magistério” (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 670). A análise aqui converge com as autoras. Entendemos que as prefeituras necessitam de um sistema interligado para além do Sistema Nacional em suas peculiaridades e, portanto, subordinado ao Sistema Nacional — como a exemplo dos Planos Nacional e Municipal de Educação — e que possa regulamentar e assegurar a valorização da carreira docente, assim como outros aspectos da

educação nacional, de forma clara e precisa, com instrumentos de publicização, publicidade e controle.

Notadamente, conforme aponta Gurgel (2012), mesmo as sucessivas mudanças na legislação educacional, concernentes ao magistério público, não foram capazes de produzir significativas mudanças na valorização e na carreira dos professores. No entanto, é importante lembrar que o Brasil tem um aporte legal que viabiliza a valorização da categoria docente, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, a Lei do Piso – n.º 11.738/2008, o PNE e outras leis infraconstitucionais, o que pressupõe a garantia dos direitos e deveres para a categoria dos professores.

No Brasil ainda não se tinha, até o final de 2025, uma lei que organizasse o Sistema Nacional de Educação (SNE) e que considerasse a valorização dos profissionais da educação e sua organização. Mesmo com a proposta dos senadores e deputados, a referida Lei não conseguiu ser implantada até outubro de 2025. O Plenário do Senado aprovou o Projeto de Lei Complementar (PLP 235/2019), que institui o Sistema Nacional de Educação (SNE). Dentre as intenções previstas no Sistema está a valorização dos profissionais da educação. A proposta continuou sem aprovação final para implantação e implementação do SNE até 31 de outubro de 2025, quando finalmente foi aprovada e sancionada, instituindo a Lei Complementar n.º 220, de 31 de outubro de 2025.

Essa recente institucionalização do Sistema Nacional de Educação (SNE), por meio de Lei Complementar, representa um esforço de superação da fragmentação das políticas educacionais no Brasil. Ao estabelecer diretrizes para o regime de colaboração, o SNE vincula a qualidade do ensino à valorização efetiva do magistério, preconizando que a formação continuada e o cumprimento do piso salarial não sejam apenas metas isoladas, mas pilares de uma estrutura federativa coordenada. O ponto central na Lei BR n.º 220/ 2025, para valorização dos professores, é o Custo Aluno-Qualidade (CAQ).

Nesse escopo jurídico-legal brasileiro, as diretrizes principais para valorizar os trabalhadores da educação e o trabalho dos docentes consistem em equiparar seus vencimentos aos de outros profissionais com o mesmo nível de formação, garantir legislação local de diretrizes, melhorar as condições de trabalho, e investir em formação para profissionalização dos professores.

Porém, na contemporaneidade, ainda está em curso a desvalorização do trabalho dos professores. Em face dessa problemática, Kusznerik e Schneckenberg (2018) alertam para a desvalorização docente que se manifesta com baixos salários, condições de trabalho e declínio em relação a outras carreiras - dentre outros fatores decisivos para a escolha da profissão. Há

visível desvalorização da categoria desde a escolha dos cursos de nível superior devido à forte desmotivação advinda principalmente na escolha das licenciaturas. As autoras ponderam ainda que:

O mais agravante ocorre quando os próprios professores que estão atuando se sentem desvalorizados, afetando seu desempenho, no que se refere as inúmeras atribuições em sala de aula, como também no desenvolvimento de sua formação continuada, essencial à prática docente. (Kusznerik; Schneckenberg, p.02).

Mas o que esperar como resultado, quando as normas institucionalizam em patamares mínimos os salários dos professores sem garantir a sustentabilidade da carreira? Os dois casos — Lei do Piso Lei e Diretrizes Nacionais — carregam fortes contradições: a primeira traz a prerrogativa de um vencimento mínimo, formação em nível médio, carga horária de 40h semanais e 1/3 da carga horária para atividades extraclasse; abrindo inúmeras interpretações nos entes subnacionais. A legislação acabou por negligenciar o escalonamento — para os níveis superiores de formação — para outras funções como coordenação e gestão. Essas fraturas são habilmente aproveitadas pelos governos subnacionais para a retirada ou a não concessão de direitos dos professores.

Para Nunes e Oliveira (2017):

No caso brasileiro, sabemos que, apesar da Resolução 02/2009 do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Nacionais da Carreira dos Profissionais do Magistério, e da Lei 11.738/2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional, ambas normativas em âmbito federal, não têm tido a força necessária para ser cumpridas nos estados e municípios que compõem a federação (Nunes; Oliveira, 2017, p. 71).

A realidade local demonstra que o dispositivo legal de 1/3 da jornada para atividades não letivas tem sido instrumentalizado para ampliar a carga horária efetiva. Em vez de assegurar o tempo para o trabalho intelectual, a Secretaria de Educação sobrecarrega esse período com formações compulsórias, resultando naquilo que a literatura define como expropriação do tempo de lazer. Sem alternativa institucional, o docente vê-se compelido a realizar o planejamento e a burocracia escolar em seu período doméstico, consolidando um quadro de precarização e invisibilização do trabalho extraclasse.

A segunda — a LDBEN-9.394/96 — apresenta uma das suas maiores contradições ao propor, no Art. 3º, que o ensino seja ministrado com base no princípio de “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1996, n.p.). Fica estabelecida, portanto, uma contradição fática entre a norma e a realidade da gestão educacional:

padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada

estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (Brasil, 1996, n.p.).

O Art. 4º da LDBEN - 9.394/96, especificamente em seu inciso IX, define que o dever do Estado com a educação efetiva-se mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade. Estes são compreendidos como a provisão de insumos indispensáveis (mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos) adequados às necessidades dos estudantes (Brasil, 1996, n.p.).

Conforme dados do Observatório do PNE, enquanto a Meta 20, previa o alcance do investimento de 7,0% do PIB até 2019, patamar que não foi consolidado, ao observarmos a série histórica entre 2015 e 2022, notamos que o investimento da União saltou de 437,8 bilhões de reais, para 513,4 bilhões de reais. No âmbito dos governos municipais, o incremento foi de 174,2 para 231,7 bilhões no mesmo período. Todavia, esse aumento nominal não se traduziu em cumprimento da meta percentual em relação ao PIB (7,0% até 2019 e 10,0% até 2024) que estagnou em 5,1% em 2015 e 2022. Esse subfinanciamento impacta diretamente na provisão dos insumos previstos no Art. 4. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-9.394/96.

São os desafios colocados na legislação para a sociedade e para os entes federados que, na prática, não se materializam. No cenário educacional de São Luís, acompanhamos uma intensa mobilização da categoria docente, consubstanciada em recorrentes pautas reivindicatórias que denunciam o sucateamento da infraestrutura escolar e a precarização das condições laborais. A qualidade da educação e, por consequência, do ensino no Brasil é percebida, conforme Freitas (2018), por meio dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações em larga escala. Dardot e Laval, (2016) enfatizam a lógica neoliberal com a utilização da métrica do mercado na educação, vislumbrando a qualidade por meio da competição e do desempenho.

Segundo Sampaio; Marin (2004), Silva; Motta (2019), são questões dessa natureza que se caracterizam como precarização do trabalho docente. Para além dessa interpretação está a desarticulação e individualização do trabalho dos professores, que pode ser compartilhado, debatido nas experiências com seus pares, com todo o grupo de laboro que envolve a gestão e a coordenação pedagógica, ou seja, considerando os entrechoques produzidos na análise da prática e o que pressupõe a Lei do Piso, há fortes indícios da persistência de padrões tradicionais, demonstrando que não houve grandes avanços e conquistas.

Outro face da Lei do Piso é a questão da remuneração com adequação dos PCR pelos governos subnacionais a partir da justificativa do impacto financeiro. Os governos locais não

têm investido devidamente na valorização dos profissionais da educação, na manutenção e desenvolvimento do ensino, dependem exclusivamente do sistema de repasses do governo federal. Sendo que as Leis 11.738/2008 e 14.113/2020 não isentam a manutenção e investimento dos sistemas de educação pelos estados, municípios e Distrito Federal

A LDBEN-9.394/96 também apresenta forte contradição quando declara em seu texto a exigência em nível médio como formação inicial para professores dos anos iniciais da educação básica, contradizendo novamente as lutas pela profissionalização dos professores em nível de graduação e pós-graduação.

O Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís, em concordância com as demais leis nas quais se apoia, harmoniza-se com as normas federais no sentido de garantir a valorização dos professores. No texto, a Lei Ordinária n.º 4749, de 03 de janeiro de 2007, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís, no seu artigo 4º, capítulo II, em dois dos seus princípios básicos, pressupõe uma perspectiva filosófica de valorização profissional do professor quando mostra a preocupação com a formação docente oferecida pela Smed, seu local, sua jornada de trabalho e com a comunidade escolar; exige o aprofundamento da garantia da qualidade de aprendizagem de todos os alunos; e “formação continuada integrada à jornada de trabalho desenvolvida na escola ou em grupos de formação oferecida pela SEMED” (São Luís, 2007, n.p.).

Ademais da exigência do estatuto de que as formações sejam desenvolvidas na escola ou em grupos de formação e ofertadas pela secretaria, há impossibilidades da realização dessa proposta no escopo das limitações da Smed, que não tem conseguido se organizar, diante das regulamentações normativas, para tornar satisfatoriamente concretas as condições de trabalho dos professores em relação à jornada, ao tempo de planejamento e à formação continuada em serviço, para a melhoria do ensino- aprendizagem de todos os alunos e da profissão docente como prevê a normativa. Pelo contrário, as demandas aumentaram principalmente com o advento das tecnologias voltadas para a avaliação em larga escala na perspectiva de resultados.

Importante considerar os ditos de Costa (2025, p. 24) cuja compreensão sobre a dinâmica do trabalho dos professores na contemporaneidade se funda na produtividade focada na melhoria do desempenho individual, porém, “para que o gerenciamento na educação seja realmente eficaz e promova um ambiente saudável e produtivo, é crucial que as políticas educacionais considerem o bem-estar dos professores e a importância do equilíbrio em suas funções.” Mas o aumento das tarefas dos professores pode ocasionar exatamente o efeito contrário ao esperado pela dinâmica liberal, “as diversas responsabilidades adicionais

atribuídas aos educadores podem levar ao estresse, à exaustão e, em última instância, comprometer a qualidade do ensino” (Costa, 2025, p.24).

Em face do visível aumento da carga de trabalho dos professores, gestores públicos se mantêm insensíveis quanto à implementação de uma política que resguarde a qualidade de vida e saúde docente. Os professores não perceberam nenhum movimento da prefeitura de São Luís, no sentido de diminuir a carga de trabalho ou pelo menos mantê-la, aumentar a remuneração, proporcionalmente às novas demandas, ou mesmo aumentar o quadro de professores na mesma escola visando a dar apoio aos docentes da rede pública.

Houve, porém, um aumento significativo de avaliações da aprendizagem docente e novas ações para atingir o Índice da Educação Básica (Ideb), sobrecarregando toda a comunidade escolar. Portanto, anuem com tais evidências Sampaio e Marin (2004, p. 1210), para os quais “uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública”.

Costa (2025) confronta outra problemática que está imersa e impacta profundamente os professores da rede pública municipal de educação de São Luís, imprimindo novas formas de ver a relevância da qualidade dos processos no ensino-aprendizagem. Devido às novas demandas, outras necessidades sociais são explicitadas.

Dessa forma, a pressão para que os professores treinem seus alunos para alcançar as projeções do IDEB torna-se cada vez mais evidente, transformando as condições de trabalho docente em atividades cada vez mais rotinizadas e exaustivas. Essas condições podem ser comparadas às pressões vivenciadas por profissionais em grandes empresas do setor privado, que operam sob uma lógica gerencial importada para o setor educacional por organizações empresariais (Costa, 2025, p.15).

A busca incessante pela qualidade da educação baseada nos resultados tem refletido as ações de gestores municipais que constroem vínculos relacionais entre qualidade da educação e a justificativa da atuação do setor privado, que, a partir do Estado reformado, tem na sociedade civil sua parceira privilegiada para conduzir a profissionalização docente, relacionando formação e valorização dos professores às questões da mercantilização, momento em que a concorrência, a premiação e o mérito individual prevalecem como fatores determinantes.

A Sistemática de Avaliação da Aprendizagem da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís/ 2022, a avaliação contempla o previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-9.394/96, considerando o que esta preconiza em seu Art. 24, inciso V, sobre a verificação do rendimento escolar.

Para tanto, a celebrou parceria com a Associação Bem Comum e com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) que coordenam o processo das avaliações externas na rede pública de ensino. O enfoque principal das ações dessa política é a avaliação em larga escala. A secretaria realiza as avaliações em duas dimensões: a avaliação interna, elaborada pelos professores e escola, e a avaliação externa, aquela sistêmica planejada por agentes externos à escola.

O quadro delineado serve para mostrar — apenas com um, dentre os vários exemplos — os descompassos entre Lei do Piso, que estabelece garantia de horas para atividades extraclasse (HTPC) em $1/3^9$ da carga horária total do trabalho do professor, e o aumento de atividades imputadas ao trabalho do magistério, o que inviabiliza esse direito. Para se ter mais clareza do volume de atividades e o encurtamento do espaço temporal para a realização dessas tarefas, apresentamos abaixo o quantitativo de avaliações externas realizadas na rede pelos professores apenas em 2024:

- Avaliação do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA), de 18 a 22 de novembro de 2024;
- Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), a aplicação da Avaliação Contínua da Aprendizagem – Ciclo II/ 2024 de Fluência em leitura, Escrita, Língua Portuguesa e Matemática, realizada de 19/06 a 09/08 com estudantes do 2º e 5º anos do Ensino Fundamental;
- Avaliação de Fluência em Leitura do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), novembro de 2024;
- Avaliação do Sistema de Avaliação Educar Pra Valer (SAEV), realizadas em fevereiro, maio e setembro de 2024,
- Avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizadas no período de 23 de outubro a 09 de novembro de 2023. (São Luís, 2024, no prelo).
- Algumas escolas participam das Olimpíadas Mirim- OBMEP realizadas em agosto e novembro de 2024 e Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), realizadas em junho e outubro de 2024 (São Luís, 2024, no prelo).

⁹ Para melhor compreensão, $1/3$ é o tempo de serviço dos professores da docência para trabalhos extraclasse com ou sem interação com os alunos, regulamentado na Lei do Piso n.º 11. 738/08, como parte constituinte da carga horária de trabalho. Essa prerrogativa de realizar atividades sem contato com os alunos foi reivindicação constante de professores e suas representatividades sindicais. É uma conquista no sentido de valorizar e reconhecer trabalhos dos professores que se avolumam mesmo nos momentos fora da regência de classe. Além de contribuir com a qualidade de vida dos docentes, essa conquista também marca o reconhecimento de que o serviço do magistério não se constrói apenas na escola, mas em outras e múltiplas situações do cotidiano.

Além das avaliações externas, os professores docente e do suporte à docência elaboram e aplicam as avaliações bimestrais da aprendizagem, aqui consideradas avaliações internas da rede. Esse quadro chama à reflexão — quando consideramos os dados educacionais, as condições de trabalho e remuneração dos professores — dos contraditórios da materialização de políticas aplicadas ao magistério em São Luís.

Costa (2025) relaciona as transformações constantes no cotidiano dos sistemas educativos com as exigências liberais. A autora pontua aspectos relevantes de novas realidades que despontam nos cenários educacionais e sua estreita conexão com as necessidades do mercado: o ensino passa a priorizar habilidades voltadas para a formação do indivíduo produtivo e prático, negligenciando a formação crítica e reflexiva. Para a autora

o professor está deixando de exercer suas atividades pedagógicas, ou seja, ensinar, para se dedicar ao cumprimento das exigências desses programas. Dessa forma, a cada 15 dias, precisa aplicar algum tipo de simulado e, posteriormente, lançar os resultados em plataformas digitais, um trabalho que demanda tempo de estudo e adaptação às tecnologias utilizadas. Algumas dessas plataformas exigem que os docentes utilizem seus próprios recursos tecnológicos, como smartphones e internet, e, em muitos casos, acabam levando essa demanda para casa, por não conseguirem realizar todas as tarefas dentro do horário escolar (Costa, 2025, p.57).

Os desafios colocados para os professores, que trabalham sob constante controle, condições adversas e excessiva carga de trabalho, acarretam para sua vida pessoal e profissional graves consequências. Evangelista e Shiroma (2007), a esse respeito, consideram que para além dos problemas com a saúde, os professores desenvolvem sistemas de autodefesa e sobrevivência na tentativa de lidar com a multiplicidade de funções e demandas.

Para as autoras

os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa e o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à ideia, de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica (Evangelista; Shiroma. 2007, p. 537).

Na visão de Gadotti (2010) o aumento no número de dias letivos em nada contribuiu para a melhoria da educação no Brasil. Baseado em dados do Inep, o autor afirma que

em 1996, a Lei das Diretrizes de Base (LDB) aumentou de 180 para 200 os dias letivos. Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) sete anos depois, mostraram que o aumento de dias letivos não havia influenciado a aprendizagem dos alunos. Ao contrário, o desempenho havia sido ligeiramente inferior. Alguma coisa está errada num sistema que, ao dispensar mais tempo para desempenhar uma mesma ação, piora o seu desempenho (Gadotti, 2010, p. 13).

O professor não domina totalmente seu tempo e processo de trabalho. As decisões são tomadas dentro de um sistema de grande amplitude e de forças antagônicas que têm intensificado e precarizado o tempo e as condições de trabalho dos professores. O tempo de trabalho e tempo de aula são questões confusas e desestimulam os profissionais do magistério, geram novas formas de relação nas escolas, e materializam as condições de precarização, que ultrapassam a baixa remuneração e as difíceis condições de trabalho.

2.4 O Plano de Cargos e Remuneração como política de valorização do magistério: limites e perspectivas

A principal referência jurídico-legal que assegura os planos de cargos e remunerações é a Carta Magna de 1988 (CF/88). O texto constitucional se refere aos PCR no Art. 39, Seção II, Dos Servidores Públicos, com a seguinte redação:

Art. 39. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de sua competência, regime jurídico único e planos de carreira para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas (Brasil, 1988).

Na Lei BR n.º 14.113 de 2020, que institui o Fundeb, no Art. 51 também se encontra a proposta de que sejam assegurados os planos de carreiras:

Art. 51. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:

- I - remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
- II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
- III - melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;
- IV - medidas de incentivo para que profissionais mais bem avaliados exerçam suas funções em escolas de locais com piores indicadores socioeconômicos ou que atendam estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Parágrafo único. Os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente direcionada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2020, n.p.).

Em conformidade com a Lei do Fundeb n.º 11.494/2007 e a Lei do Piso n.º 11738/2008, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) aprovou a Resolução BR n.º 5/2010, que fixa diretrizes para a formulação ou a reformulação dos planos de carreira. Para implementação dessa resolução, o Ministério da Educação (MEC) conjuntamente com a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), estabeleceram a Rede de Assistência Técnica dos Planos de Carreira e Remuneração, pela Portaria n.º 387, de 10 de maio de 2016, e criou o Sistema de Apoio à Gestão de Planos de Carreira e Remuneração (SISPCR), que dá apoio técnico a fim de cumprir a Meta 18 do Plano Nacional de Educação -PNE (Brasil, 2016).

A Meta 18 garante “assegurar no prazo de 2 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino” (Brasil, 2014). Os PCR são instrumentos de diretrizes basilares no processo de gestão de pessoas na perspectiva de gerência da carreira. O Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos profissionais da educação tem a pretensão de instrumentalizar os governos subnacionais no sentido de contemplar as políticas de valorização dos profissionais da educação nas condições materiais de suas existências; promover o desenvolvimento na carreira por meio da formação inicial e continuada; implementar avaliação de desempenho e resultados, tornando a carreira docente mais atrativa, com foco na profissionalização e consequente melhora nos índices da qualidade no ensino e aprendizagem.

Portanto, o Plano de Carreiras e Vencimento/Remuneração é a diretriz para que governos subnacionais organizem a carreira dos professores mediante normas jurídicas dos estatutos; da LDBEN-9.394/96; dos Planos nacional, estadual e municipal; da Lei do Piso e da CF/1988. Entendemos que a valorização dos profissionais da educação fica sob encargo dos governos locais, a partir da implantação e implementação do Plano de Carreiras, que será o instrumento jurídico a direcionar os direitos dos trabalhadores do magistério público.

Postulamos que, para a administração, seja pelo legislativo ou pelo executivo nacional, a regulamentação da valorização como um direito em si basta; há uma correlação de forças imbuídas nessas esferas do governo na tentativa de tornar as leis incipientes ou mortas, tanto que para se materializar em conquistas de fato, há constantes e incessáveis movimentos, embates da categoria dos professores na luta pela consolidação dessas normativas.

Muitos confrontos já foram travados, as leis que asseguram direitos não têm conseguido, de fato, atingir sua efetivação. Com os descaminhos que a organização nacional adota em regime de federalismo, advindos da centralização/descentralização da administração dos recursos e das decisões centrais, faz-se inequívoco o entendimento dos propósitos políticos conflitivos e os limites que a claridade dessa compreensão aporta. A configuração das políticas educacionais não é um processo neutro; ao contrário, constitui-se como uma arena de tensionamentos onde diferentes atores sociais buscam validar suas visões de mundo e projetos formativos.

O escopo da valorização docente no Brasil se desenha nas políticas nacionais, estaduais e municipais. A Lei BR n.º 14.113 de 2020, por exemplo, no Artigo 51, incisos III e IV e o parágrafo único, aponta a proposta de que sejam assegurados os planos de carreiras visando a

IV - medidas de incentivo para que profissionais mais bem avaliados exerçam suas funções em escolas de locais com piores indicadores socioeconômicos ou que atendam estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Parágrafo único. Os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente direcionada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2020, n.p.).

Refletimos sobre esta leitura considerando os traços orientadores à formulação dos PCR que apontam nova roupagem à função do profissional docente, aquela atrelada à precarização nas relações de trabalho. Segundo o inciso IV da Lei, que visa a garantir a valorização do trabalho dos professores, os docentes mais bem avaliados devem receber incentivos, para exercerem suas funções em locais com condições adversas, aqui entendidas como infraestrutura, saneamento, violência, difícil acesso, dificuldades de aprendizagem etc. O que a referida norma propõe é que, nesse contexto, os professores se submetam, mediante um incentivo, a todas essas situações sem que haja uma política macro de melhoria dos baixos indicadores socioeconômicos.

Paradoxalmente, as políticas consolidadas nas leis que asseguram a valorização do magistério tratam da indissociabilidade das dimensões da valorização docente e não colocam a escola como aquela que está para solucionar os problemas do município, tal situação está escamoteada no inciso IV do Artigo 51 da Lei do novo Fundeb/2020. Como bem pontua Alarcão (2022), quando, em analogia, pergunta-nos até onde a escola pode levar os alunos. A autora reflete situações como essas colocadas aos docentes:

há que se ter em conta as capacidades individuais, mas também a desresponsabilização da sociedade que, impotente perante a resolução de tantos dos problemas que ela própria criou, coloca na escola expectativas demasiado elevadas sem muitas vezes a valorizar como devia (Alarcão, 202, p. 11)

Do mesmo modo, Dourado, Oliveira e Santos (2007, *apud*, Dourado; Oliveira, 2009, p. 207-208) almejam traçar um cenário para a análise das dimensões intra e extraescolares. Em relação às dimensões extraescolares, estas são colocadas em dois níveis: “o espaço social e as obrigações do Estado. O primeiro se refere, sobretudo, à dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos (influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem)” Dourado, Oliveira e Santos (2007, *apud*, Dourado; Oliveira, 2009, p. 207-208).

A contradição no inciso IV do Artigo 51 da Lei do novo Fundeb/2020, a Lei BRn.º14.113/2020, ora explicitada, ganha força nas palavras de Dourado, Oliveira e Santos (2007), que preveem

a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde etc.; a gestão e organização adequada da escola,

visando lidar com a situação de heterogeneidade e sociocultural dos estudantes; a consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa; o estabelecimento de ações e programas voltados para a dimensão econômica e cultural, bem como aos aspectos motivacionais que contribuem para a escolha e permanência dos estudantes no espaço escolar, assim como para o engajamento em um processo de ensino aprendizagem exitoso (Oliveira e Santos, 2007, *apud*, Dourado; Oliveira, 2009, p. 207-208).

Em síntese, o inciso IV do Artigo 51 da Lei BR n.º 14.113/2020 aponta para a omissão do poder público ante problemas graves da sociedade, e, portanto, nesse cenário, é possível observarmos uma inversão de responsabilidades: o Estado exime-se de apresentar soluções estruturais para as vulnerabilidades socioeconômicas da comunidade escolar e da sociedade, transferindo ao docente a incumbência de mitigar tais questões para alcançar melhores índices de aprendizagem.

Nesse caso, não é o Estado que irá encontrar soluções ao apresentar medidas para resolver questões socioeconômicas das pessoas daquela realidade local: a escola e os sujeitos por ela atendidos — contemplando assim, melhores resultados na aprendizagem —, é o professor mais bem avaliado que irá solucionar tais questões. São tratamentos controversos a temas primários à carreira dos professores dinamizados nas políticas educacionais e mantidos sob um sistema legalmente instituído.

A eficácia do sistema passa a gravitar em torno da figura do “professor bem avaliado”, o que suscita um questionamento fundamental: quais critérios definem, de antemão, essa excelência? Tais políticas educacionais promovem tratamentos ambíguos a temas elementares da carreira, mantendo-os sob um ordenamento jurídico que, embora institucionalizado, mascara a precariedade e a descaracterização do trabalho pedagógico.

Essas práticas têm largos traços de conservação e continuidade desde o Império, quando o Brasil ainda era governado por Pedro de Alcântara de Bragança e Bourbon, o D. Pedro I. A Lei, que repercute até a atualidade, autoriza que seja pago, aos professores que se destacavam, uma gratificação por mérito de desempenho:

Art 10º Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação annual, que não exceda á terça parte do ordenado, áquelles Professores, que por mais de doze annos de exercicio não interropindo se tiverem distinguindo por sua prudencia, desvelos, grande numero e aproveitamento de discípulos (Brasil, 1827, n.p.).

Por outro lado, a Lei BR n.º 14.817/2024, que estabelece as diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, no inciso VIII do Artigo 4º, institui que se observe a “consideração das especificidades pedagógicas da carreira e das características físicas e geoeconômicas das redes de ensino, na definição dos adicionais”

(Brasil, 2024b, n.p.), indicando especialmente a “titulação decorrente de formação adicional não considerada na organização básica da carreira”, da mesma forma “o exercício em condições que possam comprometer a saúde do profissional ou em estabelecimentos localizados em áreas de reconhecidos índices de violência” (Brasil, 2024b, n.p.).

A Lei BR n.º 14.817, de 16 de janeiro de 2024, estabeleceu as diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública no Brasil. Essa legislação articula como elementos da valorização: planos de carreira, formação continuada e condições de trabalho. No que se refere às condições de trabalho, a legislação estabelece que:

Art. 6º. As condições de trabalho dos profissionais da educação escolar básica, indispensáveis para o êxito do trabalho pedagógico, contemplarão I- adequado número de alunos por turma, que permita a devida atenção pedagógica do profissional a cada aluno, de acordo com as necessidades do processo educacional; II - número de turmas, por profissional, compatível com sua jornada de trabalho e com o volume de atividades profissionais extraclasse, decorrentes do trabalho em sala de aula (Brasil, 2024b, n.p.).

No artigo 6º, incisos IV e V, é colocada a possibilidade de os Planos contemplarem soluções para a “IV- salubridade do ambiente físico de trabalho; V- segurança para o desenvolvimento das atividades profissionais” (Brasil, 2024b, n.p.). Sob novas perspectivas, as diretrizes elencadas possibilitam a busca pela melhoria nas relações dos professores com o local de trabalho e o desenvolvimento de novas formas de pensar a realidade e seus determinantes. São destacados, portanto, novos aspectos a serem implementados nas políticas destinadas à educação, a partir dos PCR.

Há um emaranhado de orientações com amplidão de objetivos em um único Inciso. O último trecho do Inciso VIII traz aspectos que se articulam com o Inciso IV do Artigo 51 da Lei BR n.º 14.113/2020, assentando o professor como paladino das causas sociais na resolução dos problemas estruturais do Estado, com contrapartida de uma gratificação. Aqui os entes federados iniciam uma nova postura relacional — entre professores e a resolução de problemas — desde a legislação, criando problemáticas (re)significações com as quais esses sujeitos terão que lidar.

Até o momento, o magistério brasileiro enfrenta o persistente desafio da superlotação das salas de aula, um entrave estrutural que compromete a relação professor/aluno e precariza o processo de ensino-aprendizagem. O relatório *Education at a Glance 2024*, confronta-nos com esse negativo diagnóstico a partir dos seus múltiplos efeitos, que tanto influenciam na qualidade dos processos educativos. O relatório *Education at a Glance* compila os dados

nacionais por meio de informações obtidas pelo Inep. O documento é um resumo dos variados aspectos da educação de diversos países:

a pesquisa internacional manteve a constatação, verificada em anos anteriores, de que a carga de trabalho na docência no Brasil supera a maioria dos países pesquisados pela OCDE. O(A) professor(a) brasileiro(a) trabalha cerca de 13% a mais durante o ano (dias letivos) e atende quase o dobro de estudante por sala de aula. E esses são fatores que, indiscutivelmente, interferem na qualidade da aprendizagem, mas que não são ponderados na nota do PISA! (Sindiedutec, 2024).

O Brasil permanece entre as nações com os menores índices de remuneração docente em nível global, ocupando posições alarmantes nos *rankings* de investimento salarial da OCDE.

Os Planos e Estatutos não esgotam tais discussões, no entanto, têm sido por meio deste instrumento, o PCR, que o “salário” dos professores vem tendo significativo aumento, pois o Brasil ainda está entre os países que mais pagam mal aos professores. Como mostram os indicadores do *Education at a Glance 2024*, o Brasil ainda mantém um significativo distanciamento não conseguindo avançar em relação aos países que valorizam os professores.

No *ranking* apresentado no resumo da OCDE, o Brasil ocupa uma posição bem abaixo dos demais países pesquisados em relação à valorização dos professores da Educação Básica. “Em 2023, o piso salarial dos professores brasileiros foi de US\$ 23.018 (47% menor do que a média da OCDE, US\$ 43.058)” (Avancini, 2024, n.p.):

O último relatório *Education at a Glance 2024* mantém o Brasil entre os países com a pior remuneração média anual de professores na educação básica (US\$ 23.018,00), quase a metade da remuneração média dos professores da OCDE (US\$ 43.058,00). Em comparação com a Alemanha (US\$ 85.731,98), o salário do(a) professor(a) brasileiro(a) é quase quatro vezes menor (Sindiedutec, 2024).

A precariedade salarial denunciada pelo relatório *Education at a Glance 2024* evidencia que o Brasil ainda não superou o estágio de sub-remuneração docente, mantendo índices que desestimulam a carreira e contradizem os princípios de valorização que deveriam nortear o novo Sistema Nacional de Educação (SNE).

Outra particularidade da Lei BR n.º 14.817/2024 é o estabelecimento do teto (Art. 4.º, Inciso VI) para a carreira do magistério. De acordo com o Art. 4.º da referida norma:

Os planos de carreira dos profissionais da educação escolar básica pública contemplarão as seguintes diretrizes: V - piso remuneratório da carreira definido e atualizado em conformidade com o piso salarial profissional nacional estabelecido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal; VI - fixação dos valores de piso e teto de remuneração na carreira de modo a assegurar:

- a- um valor de piso que atraia bons profissionais para a carreira;
- b- uma progressão estimulante, do ponto de vista pecuniário, a cada patamar da carreira [...] (Brasil, 2014, n.p.).

Consideramos temerosa a inclusão de uma exigência (teto) que possa vir a ser utilizada como entrave para futuros reajustes, progressões, adicionais e anuênios. Como essa

exigência virá a ser contemplada nos planos de cargos, sem uma métrica mais objetiva? A polissemia de termos como “uma progressão estimulante, do ponto de vista pecuniário”, “um valor de piso que atraia” revela um hiato interpretativo entre a intenção da legislação e a prática administrativa.

Enquanto para a Deputada autora da lei e para a categoria de professores tais expressões pressupõem uma valorização real e substancial da carreira, para os gestores são entendidas sob a ótica do que consideram ajuste fiscal. Pode ter sido criado um “teto de vidro” para o magistério público, tornando-se uma variável arbitrária. Essa lacuna legal favorece a discricionariedade administrativa típica do gerencialismo, em que a referência é a contenção de despesa com pessoal e não a dignidade do trabalho.

Atualmente — janeiro de 2026 — foi divulgado pelo Ministério da Educação o valor do reajuste do Piso dos professores, esse índice ficou na casa dos 0,37%. A divulgação do reajuste para 2026 gerou grande comoção na categoria, na comunidade política e na sociedade em geral.

Quando os marcos normativos estabelecem o piso salarial em patamares mínimos, comprometem a atratividade da carreira e a dignidade remuneratória do magistério, desrespeitam o princípio constitucional de uma remuneração condigna desde o ingresso no serviço público. O fato é que o reajuste do Piso Salarial Nacional (PSPN) do Magistério não é uma decisão arbitrária ou por decreto simples; este segue a Lei BR n.º 11.738/2008. O cálculo é baseado no VAAF (Valor Aluno Ano Fundamental) do Fundeb.

O percentual de reajuste do piso é a diferença percentual do VAAF de dois anos anteriores. Se a arrecadação do país cresce e o número de alunos se mantém ou diminui, o VAAF sobe e o reajuste é alto — como os 33,24% em 2022. Se a economia estagna ou decresce, os índices de reajuste do Piso acompanham. Dessa forma, percebemos que o cenário da valorização docente no Brasil tem sido marcado por profundas assimetrias entre a retórica desenvolvimentista e a execução financeira.

Embora a complementação tenha atingido o índice de 23% em 2026, o maior volume de recursos do fundo, o índice de reajuste sofreu arrefecimento drástico em relação aos anos de 2022 e 2023. O fenômeno se explica pela arquitetura do novo modelo: o aporte federal foi fragmentado em diferentes indicadores, o VAAT (complementação para Ed. Infantil, infraestrutura, merenda, ...), o VAAR (complementação menor para quem prioriza metas de gestão — usado para projetos pedagógicos e melhorias na gestão) e o VAAF.

Diferente da imagem de “salvador da pátria” projetada em propagandas institucionais, o Ministério da Educação sofreu sucessivos bloqueios orçamentários. Somente em 2024, o

governo federal anunciou o contingenciamento de cerca de R\$1,3 bilhão da pasta (Brasil, 2024c). Tais cortes incidem sobre verbas discricionárias que seriam destinadas ao ensino integral e à infraestrutura. Embora tais cortes não atinjam diretamente as despesas obrigatórias destinadas ao pagamento do Piso do magistério — protegidas pelo caráter primário da despesa e pelas vinculações constitucionais do Fundeb —, geram uma sobrecarga aos municípios que, como São Luís, já enfrentam dificuldades para cumprir o piso nacional com os parcos repasses do Fundeb.

Após um período de reajustes expressivos no Piso Nacional do Magistério, em 2024, o cálculo do índice de reajuste ficou em 3,62%, que fixou o Valor do Piso do Magistério em 2024 = R\$ 4.580,57 (PEBSP.COM, s/d). Dessa forma, o “VAAF FUNDEB 2022 = R\$ 5.129,80; VAAF FUNDEB 2023 = R\$ 5.315,56; Diferença percentual para atualização do piso em 2024 = 3,62%” (PEBSP.COM, s/d). Através de Portaria Interministerial MEC/MF nº 7/2023, o governo federal confirma o crescimento do Valor Aluno Anual (VAA) de apenas 3,62% em relação ao ano anterior. A Lei do Piso foi "cumprida" formalmente, mas o valor real do reajuste do Piso foi irrisório. Da mesma forma, em 2025, o reajuste anunciado pelo MEC foi de 6,27%. Esses índices acendem um alerta: diferente do que a lógica linear sugere, o aumento do fundo e da complementação da União, no novo Fundeb não se traduziu em maiores reajustes para o magistério.

Nessa perspectiva, o Brasil continuará figurando nos indicadores internacionais, como o *Education at a Glance 2024*, entre os países que mais desvalorizam os professores. Do mesmo modo, São Luís está entre os municípios da Ilha do Maranhão, com um cenário de subvalorização do magistério. Em comparação a São José de Ribamar, uma das quatro cidades que compõem a Grande Ilha do Maranhão, São Luís apresentou uma variação salarial negativa em relação à cidade vizinha.

São José de Ribamar é uma cidade balneária e possui 180,363km² de área territorial, com 244.579 habitantes. A escolarização da população de 6 a 14 anos é de 98,48%. Em 2024 o IBGE divulgou para o município um quantitativo de 133 escolas do Ensino Fundamental, 30.555 discentes matriculados para 1.731 docentes (IBGE, 2022).

Ressaltamos que — e de acordo com o Plano de Carreiras, Cargos e Salários e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica do Município de São José de Ribamar — em relação à capital São Luís, os professores recebem maior valorização percebida na remuneração. A titulação em nível de especialização para os profissionais do magistério de Ribamar incide sobre o vencimento, ocorrendo mudanças com a movimentação do professor para outro vencimento com transferência de classe. Dessa forma, o enquadramento de classe

dos professores é determinado por sua formação, iniciando com nível médio até a especialização de 360 e 720h (São José de Ribamar, 2010, n.p.).

Nesse sentido, o Professor Nível Médio para investidura inicial (sem estudos adicionais), Classe I, em início de carreira, ou seja, na Referência Salarial 1 (de 0 a 4 anos na rede), carga horária 20h semanais, percebe vencimento mensal de R\$4.348,66. O mesmo professor em final de carreira, Referência Salarial 7 (acima de 24 anos na rede) percebe um vencimento de R\$ 5.192,53. Se esse mesmo professor se enquadrar na base de vencimento de 40h semanais, percebe um vencimento em início de carreira, de R\$ 8.697,32 e, ao ultrapassar 24 anos de efetivo exercício, o valor é de R\$10.385,06 (São José de Ribamar, 2010, n.p.).

Em se tratando de Professor Superior — professor com graduação admitida para investidura no cargo, sem especialização, por conseguinte Classe I — em início de carreira, ou seja, na Referência Salarial 1 (de 0 a 4 anos na rede), carga horária 20h semanais, tem vencimento mensal de R\$ 6.522,99. O mesmo servidor em final de carreira, logo, na Referência Salarial 7 (acima de 24 anos na rede) percebe um vencimento de R\$ 7.788,79.

Quando esse mesmo profissional se enquadra na base de vencimento de 40h semanais, percebe um vencimento em início de carreira, de R\$ 13.045,99 e ao ultrapassar 24 anos de efetivo exercício, no valor de R\$17.022,05 (São José de Ribamar, 2010, n.p.).

Ao se enquadrar no Cargo Professor Superior, Classe III (professor nível superior com especialização de carga horária mínima de 720 h, cumulativa ou não), Referência Salarial 15 (0 a 4 anos na rede), carga horária 20h semanais, este percebe o vencimento padrão de R\$ 7.788,79. Após 24 anos na rede seu vencimento é de 9.300,23. Caso tenha 40h semanais, esse mesmo professor recebe em final de carreira o valor de 18.600,46 e está enquadrado na Referência Salarial 21. Por conseguinte, o Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público de São José de Ribamar desdobra as pós-graduações em nível de Mestrado e Doutorado com percentuais de 20% e 25% respectivamente, sobre o vencimento (São José de Ribamar, 2010, n.p.).

A arquitetura remuneratória de São José de Ribamar caracteriza-se por uma estrutura híbrida de valorização profissional. Enquanto a formação inicial (Licenciatura) e as especializações (*lato sensu*) são remuneradas por meio de vantagens pecuniárias fixas e não figuram no PCR como porcentagens sobre os vencimentos, a formação *stricto sensu* é incentivada mediante incidência percentual sobre o vencimento-base. O título de licenciatura equivale a R\$2.274,73 sobre o vencimento do professor 20h, em São José de Ribamar. A pós-graduação especialização 360h é no valor de R\$604,86 mensais. A segunda pós-graduação ou

pós-graduação com carga horária 720h equivale ao valor pecuniário de R\$ 660,94. Esses valores se referem à tabela salarial do ano de 2025.

Além das gratificações por titulação, os professores, amparados pelo Plano de Cargos e Remuneração recebem, de acordo com o Art. 43. I – Por exercício em localidade de difícil acesso, 10% sobre o salário base; essa gratificação cessa no momento que o servidor muda de lotação na localidade de difícil acesso; II – por atividade em escola de educação especial, 25% sobre o salário base dos profissionais da docência; III – por atividade em escola de tempo integral, 50% sobre o salário base; IV – por ampliação da jornada de trabalho para docentes e de suporte pedagógico, calculada proporcionalmente às horas trabalhadas (São José de Ribamar, 2010, n.p.). No município de São José de Ribamar, a Progressão tem intervalo de 4 anos e variação inter-referência de 3% (São José de Ribamar, 2010, n.p.).

Para efeito de comparação entre os dois municípios, quanto a remuneração dos professores, ver o quadro abaixo:

Quadro 4- Comparativo entre a valorização dos professores das redes de São José de Ribamar e São Luís

CATEGORIA NÍVEL	SÃO JOSÉ DE RIBAMAR (SJR)	SÃO LUÍS
NÍVEL MÉDIO	20h – Inicial - R\$ 4.348,66 • Final 5.192,53 40h: Inicial - R\$ 8.697,32 • Final 10.385,06	24h:►□ Inicial 2.995,53 • Final 2.995,53 • 40h: Inicial - R\$ 4.774,41 • Final R\$ 7.957,34
NÍVEL SUPERIOR	20h – Inicial - R\$ 6.522,99 • Final 7.788,79 40h: Inicial - R\$ 13.045,99 • Final 17.022,05	24h:► Inicial 3.988,88 • Final 6.357,69 • 40h: Inicial - R\$ 6.648,16 • Final R\$ 10.596,16
TITULAÇÃO	(ARQUITETURA HÍBRIDA) • Licenciatura: + R\$ 2.274,73 • Esp. 360h/720h: + R\$ 604/660 • Mestrado: + 20% • Doutorado: + 25%	(ARQUITETURA PERCENTUAL) • Especialização: + 10% • Mestrado: + 20% • Doutorado: + 30
VANTAGENS	Difícil Acesso: 10% • Escola de Ed. Especial: 25% • Escola de Regime Integral: 50%	% • Difícil Acesso: 5% • Progressão Anual: 1%- anuênio

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir dos dados dos PCR SJR e SLZ/ 2025, com suporte da Inteligência Artificial Gemini (Google).

É pertinente registrar, que em São Luís, em 2025, o vencimento de um professor com nível médio (PNM-A) com carga horária de 24h semanais, em início de carreira era de R\$ 2.995,53. O mesmo professor com 25 anos de carreira (PNM-I) tem vencimento de R\$

4.774,71. A variação “salarial “nesses vinte e cinco anos — entre os novos admitidos e o professor que está iniciando processo de aposentadoria em 2025 — é de apenas R\$1.779,18, equivalente a 59,4%. Nessa mesma rede de educação, professor nível superior 24h com até 3 anos de efetivo exercício (PNS-A) percebe vencimento de R\$ 3.988,88, o mesmo servidor no final da carreira, ou seja, com 25 anos de efetivo exercício (PNS-I) recebe um vencimento de R\$ 6.357,69. A diferença “salarial” entre esses servidores dentro da mesma realidade é de R\$2.368,81, a variação é no percentual de 59,4%.

Em 2025, a variação de vencimentos entre professores, iniciante na carreira nível médio (PNM-A) com carga horária semanal 24h, e iniciante nível superior (PNS-A), com igual carga horária de trabalho semanal em São Luís, é de apenas R\$ 993,35 ou 33,16 %. De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia (Sintero), o reajuste dos professores é calculado tendo em consideração a jornada de trabalho: “Os profissionais com formação em nível superior, com titulação e mais tempo de serviço, além de outros critérios definidos em lei, devem receber acima do piso, conforme regras estabelecidas nos planos de carreira dos entes federados” (Sintero, 2025).

Ao contrastar o investimento local com as diretrizes nacionais, observamos uma descontinuidade na política de valorização: enquanto o reajuste anunciado pelo Ministério da Educação (MEC) para o Piso Nacional foi de 12,84% em 2020 e de 33,24% em 2022, a gestão municipal de São Luís implementou uma atualização de apenas 10,06% para os docentes com nível superior — índice consideravelmente inferior ao recomendado.

Em contrapartida, municípios da Região Metropolitana, como São José de Ribamar e Paço do Lumiar, optaram pela integralidade dos reajustes propostos pelo Governo Federal no mesmo período. Tais disparidades evidenciam que a composição salarial e a garantia de reposição inflacionária são pontos críticos que carecem de uma definição mais protetiva e vinculante dentro do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos (PCCV).

Há severo distanciamento de vencimentos entre as redes de educação de São José de Ribamar e São Luís. A diferença nos vencimentos entre as duas realidades, do professor nível médio 40h em início de carreira, é de R\$3.704,79, ou seja, a capital São Luís paga para o mesmo profissional nas mesmas condições 42,6% menos que o município vizinho. A variação pecuniária entre os vencimentos do professor 40h com nível superior, em início de carreira, tendo apenas graduação é de R\$6.397,83, novamente os profissionais no município de Ribamar percebem 96,23 % mais que os professores em São Luís. Ou seja, 1,96, quase o dobro mais que um professor na capital maranhense com a mesma jornada de trabalho.

Ao confrontar esses dados com a rede vizinha de São Luís, observamos que, embora as bases salariais de Ribamar sejam numericamente superiores em alguns níveis, o incentivo à máxima qualificação acadêmica (Doutorado) apresenta um percentual menor (25% contra 30% na capital). Essa configuração é um elemento central para discutir a atratividade da carreira e o fomento à pesquisa acadêmica dentro da rede municipal.

As diferenças se esboçam nos vencimentos da categoria de profissionais constantes na tabela de vencimentos divulgada em 2025: a capital maranhense não acompanhou os reajustes concedidos pelo MEC aos professores nos últimos anos apresentando como resultado um fosso contábil e perdas salariais com repercussão na vida profissional e pessoal desses profissionais.

Cabe ressaltarmos que, no cenário remuneratório de São Luís, em 2025, o vencimento-base para professores nível médio com jornada de 40h semanais estabelecido para a carreira do magistério apresenta uma configuração que segue o cálculo do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que tem por base os reajustes anunciados pelo governo federal “calculado de acordo com a diferença percentual do Valor Aluno Ano do Ensino Fundamental Urbano (VAAF) do FUNDEB dos dois anos anteriores. O índice de reajuste é o mesmo utilizado para calcular a distribuição de recursos para as/os estudantes e são atualizados anualmente” (Sintero, 2025, n.p.).

A Lei BR n.º 14.817/24, sancionada pelo presidente Luís Inácio da Silva em 2024, estabelece as diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública e estabelece que os PCR devem contemplar condutos que considerem a “fixação dos valores de piso e teto de remuneração na carreira de modo a assegurar: a) um valor de piso que atraia bons profissionais para a carreira” (Brasil, 2024b, n.p.).

São permanências características das leis nacionais que criam conceitos genéricos para se desviar das responsabilidades vinculantes. Portanto, questionamos: qual é o valor da remuneração de um profissional da educação que seja atrativo? Em que se baseiam para valorar tais vencimentos?

Os PCRs, se bem aplicados, auxiliam na diminuição da desigualdade entre salários, inclusive entre os estados da federação, impulsionados pelas gratificações e adicionais propostos por tempo de serviço e qualificação profissional com progressões em interstícios definidos. Há uma diretriz — sancionada em 16 de janeiro de 2024 — para que os legisladores guiem suas decisões no momento da construção dos Planos de Cargos e Remunerações. Ante o exposto, observamos que um Plano de Cargo e Remuneração bem construído transmite maior segurança para a categoria de professores.

São os PCR que devem declarar de maneira complementar à CF/1988 e à LDBEN-9394/96, e materializar de forma bem definida o que foi acordado entre os representantes do governo, do Ministério Público, do legislativo e dos profissionais do magistério, no sentido de valorizar o trabalho e a carreira dos professores não apenas no que se define como vencimento, pois a valorização está para além da remuneração pecuniária, abarca os demais itens (que compõem uma triangulação necessária de maior entendimento), como a questão da jornada e condições de trabalho, formação inicial e continuada de qualidade, estrutura da carreira, sem desconsiderar a remuneração condigna (Monlevade, 2000) que define a valorização social dos trabalhadores do magistério.

3 O PCCV DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

Neste capítulo, investimos na análise mais aprofundada do Plano de Cargos, Carreira e Vencimento (PCCV) do magistério público municipal de São Luís, sua implantação e implementação. Na primeira subseção será traçada a historicidade dessa conquista, embates, disputas e as tensões com os sujeitos envolvidos. Na segunda subseção, analisamos os principais marcos estabelecidos no PCCV sobre a carreira do magistério municipal de São Luís, no que se refere à valorização da categoria acerca dos direitos à valorização profissional no PCCV, assim como o conhecimento dos docentes da rede sobre como ter acesso a esses direitos. Abordamos as avaliações de desempenho profissional e avaliação especial de desempenho, o que está a cargo do Plano e quais suas limitações. Em seguida, mostramos a regulamentação, dentro do Plano, da exigência de formação continuada e inicial para progressão e valorização na carreira dos professores. Na seguinte seção, será explicitado como a Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério (Coapem) conduz o processo de Progressão na carreira, quais entraves; como é composta e regida; qual seu papel na democratização do acesso aos direitos profissionais dos professores.

Na subdivisão seis serão abordados os direitos que são assegurados mediante as progressões e gratificações, quais procedimentos, períodos de solicitação e condicionantes de acordo com os estatutos. Esses dados serão também oriundos de pesquisa de campo na Secretaria.

Esta seção terá como principais teóricos Anchieta (2021), Aranda; Lima; Skaff, (2016), Barros (2021), Gatti (2019), Grochoska (2016), Lima; Azevedo (s/d), Martins (2014), Minhoto (2012), Ribeiro (2019), dentre outros.

3.1 Histórico de Elaboração do PCCV: tensões e disputas

Fazer um movimento em direção ao cenário contemporâneo, considerando seus impactos na educação e a constituição histórica da institucionalização da valorização dos professores no Brasil com seus desdobramentos, favorece a construção de uma perspectiva compreensiva para as análises subsequentes.

A Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, que estabeleceu a criação das escolas de primeiras letras, por Dom Pedro I, consolidou alguns direitos e deveres dos professores no Brasil já na primeira metade do século XIX. “Provavelmente, o primeiro documento oficial tratando da carreira e dos salários dos profissionais do magistério seja a Lei Imperial, de 15 de outubro de 1827” (Lima; Azevedo, 2022, p. 150).

A Lei Imperial enfatiza, por exemplo, que os professores que não tinham formação para as exigências estabelecidas para a função de mestres e mestras, instruir-se-iam às suas próprias custas:

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensílios necessários á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessária instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitães (Brasil, 1827, n.p.).

Ficaram estabelecidas a contratação e remuneração dos professores dessas escolas e sobre o ingresso dos mestres ficou definido no At. 7º que “os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação” (Brasil, 1827, n.p.).

De acordo com Lima e Azevedo (2022, p.150), também foi definida na Lei Imperial, por tempo e mérito, “a previsão de uma gratificação de até 30% da remuneração paga, após 12 anos de exercício não interrompidos, e a garantia de vitaliciedade no cargo”:

Art 10º Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação annual, que não exceda á terça parte do ordenado, áquelles Professores, que por mais de doze annos de exercicio não interropindo se tiverem distinguindo por sua prudencia, desvelos, grande numero e aproveitamento de discípulos (Brasil, 1827, n.p.).

Ficou desenhado, desde esse período, parte do que os professores entendem por investimento em formação inicial e continuada, condições de trabalho e remuneração. Um destaque para a Lei Imperial é que ela discrimina os vencimentos de mestres e mestras no Art. 13º, portanto “As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos

Mestres” (Brasil, 1827, n.p.). Vimos assentada neste Artigo a indiscriminação de mérito por sexo na valorização da função docente desde o Império no Brasil.

É notório que o debate sobre carreira e valorização dos profissionais da educação é antigo e recorrente na literatura e na legislação. Nesse contexto, o documento “*Recomendación Relativa ala Condición del Personal Docente*” (Unesco, 1996) demonstra que há muito tempo tal preocupação já se fazia fulcral ante as necessidades de se incorporar novas formas de valorizar os profissionais do magistério. “No que se refere às diferenças salariais entre os docentes, o documento já destacava que devem ser determinadas a partir de critérios objetivos, como qualificação, idade e experiência” (Minhoto, 2012, p. 191).

Anterior ao PCCV, o dispositivo legal — especificamente o Estatuto, Lei n.º 2728 de 30 de dezembro de 1985 — era quem conferia o amparo jurídico-funcional aos docentes da rede pública de ensino público municipal de São Luís. A representação sindical materializava-se pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão (Sinproesemma), mas os profissionais do magistério também eram representados pela Associação dos Professores do Ensino Médio do Município de São Luís (APEEM) fundada em 15 de agosto de 1972, antes denominada Associação dos Profissionais do Magistério do Ensino Público do Município de São Luís – APMEP.

Conforme os relatos de memória colhidos junto a dirigente sindical no decorrer da pesquisa empírica, a APEEM dispunha de uma receita mensal aproximada de R\$16.000,00, proveniente das contribuições de seus associados. O cenário educacional da época — início da década de 2000 — demandava urgentemente a institucionalização da carreira via concurso público, uma vez que os docentes possuíam vínculos precários, recebendo remuneração sob a forma de bolsas, o que os privava de vencimentos estatutários e da estabilidade funcional. Mediante a intervenção estratégica junto ao Ministério Público Estadual, a Associação logrou êxito em compelir o executivo municipal, sob a gestão do Sr. Jackson Kepler Lago, a deflagrar um certame público para a Educação Básica, com a oferta aproximada de 3.000 vagas em 2002.

A institucionalização do corpo docente via certame público e a consequente estabilidade funcional dos profissionais impulsionaram de forma expressiva a densidade associativa da APEEM. A receita da entidade experimentou um incremento superior a 100%, saltando de um patamar de R\$16.000,00 — entre 2002 e início do ano de 2008 — para mais de R\$36.000,00 mensais no final de 2008, em decorrência da expressiva adesão dos novos servidores à representação de classe. Esse robustecimento financeiro e o alargamento da base de representados expuseram a exaustão do modelo vigente, sinalizando que a estrutura

jurídica de associação já não comportava a complexidade e as demandas políticas de uma categoria em franca expansão na rede municipal. Dirigentes da associação e os próprios associados, perceberam que o avanço nas pautas de reivindicação exigia uma transição para modelos de organização mais robustos, condizentes com o novo volume de profissionais e com a complexidade da carreira estatutária recém-conquistada.

Ademais, foi destacada pelo sujeito entrevistado a natureza coletiva das conquistas sindicais: as resoluções favoráveis, oriundas de sentenças judiciais ou negociações coletivas e administrativas, possuem caráter abrangente. Isso significa que os avanços na estrutura remuneratória ou nas condições de trabalho obtidos pelo sindicato repercutem na universalidade da categoria. Assim, o benefício se estende a todos os docentes da rede pública municipal, superando a dicotomia entre sindicalizados e não sindicalizados e se consolidando como um ganho para o corpo do magistério em sua totalidade.

Por essa justificativa, juntamente com a força política conquistada ante as negociações com os representantes do Executivo municipal — devida à densidade sindical — a meta seguinte foi a revisão do Estatuto da APEEM. Diante disso, reunidos em Assembleia, os professores decidiram pela mudança da base jurídico-normativa: dessa forma, a APEEM se transformou no atual Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luís (Sindeducação) que atualmente, em 2025, arrecada uma média de R\$ 300.000,00 mensais e representa, aproximadamente, 6.500 profissionais¹⁰.

Fundado o Sindeducação, a categoria buscou as negociações com o executivo municipal, envidando esforços para melhores condições de trabalho para os professores. Entre os acordos com o governo, esteve a garantia de revisão do Estatuto do Magistério e a criação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento (PCCV). Conjuntamente com representantes da administração pública municipal, sindicato, categoria de professores e um consultor representante do sindicato — o secretário da Central Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) — foi construída a Lei 4.931/2008 e o atual Estatuto do Magistério Lei n.º 4749/2007.

A Lei 4931/2008 trouxe significativas mudanças na vida funcional do magistério público municipal de São Luís. No ordenamento estatutário anterior, a gratificação por tempo de serviço era regida pela periodicidade quinquenal; somente com a atualização normativa houve a transição para o modelo de anuênio, a partir da proposição do consultor contratado pelo sindicato. Ademais, é possível verificarmos uma lacuna regulatória quanto ao Adicional

¹⁰ De acordo com o entrevistado S-04 (atuação sindical)

por Titulação, instituto que não integrava o rol de direitos à ascensão funcional da época. Por outro lado, houve a perda do direito à redução da carga horária de trabalho sem decréscimo remuneratório antes de período da aposentadoria, e o enquadramento dos professores admitidos no interstício de 2002 a 2006 em uma única data — abril — prejudicou parte dos professores que adentraram na rede após 30 de março desse interstício.

O Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento (PCCV) do magistério público municipal de São Luís constitui um instrumento fundamental para a valorização docente, contudo persistem lacunas significativas entre o texto legal e a valorização real da categoria. Essa dissonância torna-se evidente ao confrontar o expressivo volume de recursos destinados à educação e a manutenção do achatamento salarial. Sob essa ótica, os dados do Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE) revelam que no sexto bimestre de 2023, o município registrou uma receita do Fundeb na ordem de R\$611.501.122,95.

Nesse cenário, as despesas com a remuneração dos profissionais da educação básica totalizaram o montante de R\$507.776.420,10. O que representa um gasto aproximado de 83% do Fundo. O percentual elevado não se traduz em valorização real para o magistério. Com o advento da Lei BR n.º 14.113/2020, o rol de profissionais pagos com os 70% do Fundeb foi ampliado para incluir a estrutura operacional das escolas, gerando uma pressão sobre o recurso que antes era prioritário ao magistério.

O professor de carreira se torna o elo mais penalizado nessa engenharia institucional: enquanto o ente federado — no caso, São Luís — cumpre formalmente o valor nominal do Piso para evitar sanções, a ausência de um fluxo de recursos carimbado para a movimentação na carreira resulta em um achatamento da tabela de vencimentos do magistério. Assim, o Piso deixa de ser um patamar civilizatório mínimo para se converter em um limitador para o qual toda a carreira converge. Nesse cenário, há um somatório de omissões: por um lado, o governo federal estabelece índices de reajustes via portarias, que carecem de mecanismos de transferência automática para assegurar a carreira; por outro, o ente federado ratifica a suficiência financeira ao abdicar do pleito pela complementação prevista no Art.4.º da Lei BR 11.738/2008.

Nesse contexto, os Planos de Cargos e Remuneração podem implantar saídas para melhor valorização da carreira do magistério. Em São Luís, o PCCV, por exemplo, no que concerne à categoria de professores, poderia considerar a transição de um modelo exclusivamente remuneratório para um modelo que integre verbas indenizatórias de caráter finalístico, garantindo a isenção de Imposto de Renda e da contribuição previdenciária, o que

eleva o rendimento líquido dos professores sem alterar a base de cálculo da folha para fins de limites fiscais.

Historicamente, o corpo docente da rede pública municipal de São Luís, articulado por sua representação sindical, o Sindeducação, tem empreendido esforços contínuos para a reformulação do PCCV. O objetivo central dessa mobilização é promover o diálogo do plano local com as diretrizes nacionais estabelecidas pela Câmara de Educação Básica (CEB/CNE), incorporando as orientações contidas em suas Resoluções e Pareceres fundamentais, assim como acompanhar as mudanças na legislação nacional. Esse movimento de revisão normativa não se limita a ajustes financeiros, mas visa a, primordialmente, aperfeiçoar a redação dos dispositivos legais para assegurar a preservação dos direitos adquiridos e a dignidade do magistério.

Registramos que, em 2015, iniciou-se um processo de diálogo com a Secretaria Municipal de Educação (Semed) para esse fim, período no qual o sindicato, na gestão “Renovar e avançar na luta”, apresentou propostas estruturadas, incluindo a publicação de uma cartilha voltada para os professores, a qual detalhava as alterações necessárias, inicialmente, no Estatuto do Magistério e, subsequente, no próprio PCCV. No entanto, compreendemos que esse processo de reformulação se encontra em estágio de estagnação, uma vez que a Semed tem demonstrado resistência na manutenção de um diálogo bilateral e contínuo¹¹, inviabilizando o avanço das atualizações necessárias à carreira.

A proposta de reformulação do PCCV e Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís está em acordo com o previsto no Plano Municipal de Educação de São Luís (PME)- Lei 6001/15 em sua Meta 18, que propõe “garantir, a partir de 2015, a revisão do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais da Educação Pública Municipal” (São Luís, 2015).

Para melhor demonstrar o que tentamos expor — em termos de vencimento e os incentivos financeiros e/ou gratificações e a relação com a remuneração dos professores, carga horária e nível de formação — tomemos como exemplo o caso do PCCR de Dourados/MS, Lei Complementar n.º 118, de 31 de dezembro, que aprovou o Plano de Carreira e Remuneração do Profissional Docente (PCCR, o qual “Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados-MS” (Dourados, 2007), a Lei Complementar n.º 118 (PCCR-Dourados) traz no seu artigo 40, exigências específicas como garantia de direitos, dentre elas: I- ao Profissional do Magistério

¹¹ De acordo com respostas de participantes da pesquisa.

Municipal, Gratificação pelo efetivo exercício no Ensino Fundamental do Profissional do Magistério, na alfabetização de 1.º e 2.º ano, 10 % (dez por cento)(Dourados, 2007, p.27, apud, Aranda; Lima; Skaff, 2016,p. 266). A valorização do efetivo exercício dos professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental não consta no PCCV dos profissionais do magistério público de São Luís.

Essa especificidade de valorizar os professores da base, olhando para relação — número de crianças pequenas/professor, além do acréscimo de determinada porcentagem na remuneração desses profissionais que atendem a crianças pequenas, deve ser ponto de discussão não somente na legislatura infraconstitucional como na legislação nacional, haja vista o aparato constitucional nacional deixar grande abertura para que os governos subnacionais continuem a se omitir das responsabilidades em cumprir as demandas da valorização dos professores.

Na perspectiva de salvaguardar a saúde dos professores, a qualidade do ensino dentre outros aspectos que se relacionam com a quantidade de alunos distribuídos por turma, o PCCV não traz nenhuma garantia, porém, nas sugestões constituintes da Cartilha das mudanças, uma delas se refere a “definir o número de alunos por sala, objetivando não sobrecarregar o professor” (Sindeducação, 2016, p.6).

Não sendo contemplada a implementação da reestruturação do PCCV e, portanto, as exigências dos professores, essa demanda foi uma conquista dentro do Plano Municipal de Educação de São Luís, Lei n.º 6001/2015 — a partir da luta da categoria de professores — que, na Meta 2, assegurou a observância desse fenômeno: a Estratégia 2.16 postulou a necessidade de “garantir o número de matrículas por sala de aula, atendendo à relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, conforme determinam as leis educacionais vigentes, tendo em vista valorizar o professor e possibilitar o ensino e a aprendizagem de qualidade”. Porém, os docentes não tiveram a efetivação da referida Lei nas suas realidades, pois continuam a denunciar situações de superlotação das salas de aulas.

Em 2025, em Assembleia virtual, professores decidiram pela adesão à paralisação nacional. A mobilização, convocada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em todo o país, teve como uma das principais bandeiras, em São Luís, as condições de trabalho, capitaneada pela superlotação das salas de aula. O sindicato da categoria deixa claro que a luta pela equiparação do número de alunos por professor ainda persiste na capital maranhense:

Como abordado na Assembleia Geral pela diretoria do Sindeducação, em São Luís a categoria dos profissionais do magistério da rede pública municipal de ensino tem pautas suficientes para protagonizar um dia de paralisação. No encontro virtual, os

(as) participantes expuseram as dificuldades vivenciadas, sobretudo neste ano de 2025, que tem dificultado a rotina escolar e adoecido a categoria.

Um dos principais fatores é a falta de condições adequadas de trabalho. Muitos (as) professores (as) estão enfrentando salas superlotadas, infraestrutura precária, falta de apoio de profissionais para a Educação Especial, como a carência de cuidadores, tutores e auxiliares – elementos que comprometem não apenas a qualidade do ensino, mas também a saúde física e mental dos educadores (Sindeducacao, 2025a).

Os professores que trabalham com crianças pequenas têm suas particularidades, é com esses sujeitos que as crianças iniciam sua vida escolar. O período de adaptação é longo e requer grande esforço, além dessa questão, há pontos sensíveis como, por exemplo, é nas séries iniciais que os alunos vão ser estimulados a gostar de estar na escola, há necessidade de movimento no espaço, assim como de um ambiente acolhedor.

Portanto, toda vida discente é iniciada nesse momento, sendo que o olhar sobre professores, alunos e escola deve estar nas pautas desse processo de sensibilização e discussão nos tratados que são constitutivos do trabalho desses servidores e de sua valorização enquanto profissionais. Todavia, não se desconsideram as outras instâncias educacionais, pois cada uma tem sua faceta peculiar, “alfabetizar crianças requer ações pedagógica bem diferentes do que educar jovens e adultos, por exemplo, ou quando se trata de formação para gestão educacional” (Gatti *et al*, 2019, p. 30).

Ainda seguindo no comparativo entre os Planos de Carreira de São Luís, e outras realidades, trazemos o exemplo da cidade de Dourados: no inciso III do PCCR-Dourados, ao profissional do Magistério Municipal pelo exercício da profissão no turno noturno, a partir das 18 horas, há o acréscimo de 10% (dez por cento); e no inciso IV, ao Profissional do Magistério Municipal, pela efetiva regência em classe de salas multisseriadas, 15% (quinze por cento) (Dourados, 2007, p.27, apud Aranda; Lima; Skaff, 2016, p. 266).

Enquanto redes de ensino, por meio de seus Planos de Cargos, avançaram na institucionalização de mecanismos que reconhecem as especificidades do exercício docente — como trabalhar com crianças pequenas, com alunos neurodivergentes ou no turno noturno —, o PCCV do magistério público municipal de São Luís permanece inerte a essas questões.

São desafios e proposições a serem incorporados aos debates da categoria de professores de São Luís para a melhoria do trabalho e valorização dos profissionais da educação, que têm buscado há alguns anos a reorganização do seu Plano de Cargos através de sua representação sindical. Na cartilha, há a proposição do incentivo ao trabalho em escolas de difícil acesso de “incentivo (gratificação) de 10% para professores que são lotados em escolas de difícil acesso” (Sindeducação, 2016, p.5), também fazendo parte das reivindicações

de mudanças, o “incentivo financeiro (gratificação) de 10% para os professores que atendem alunos com necessidades especiais nas turmas regulares” (Sindeducação, 2016, p. 5).

As jornadas de trabalho do magistério público municipal de São Luís, de 24 e 30 horas semanais estão em desacordo com as orientações e normativas do Ministério da educação que preveem a jornada de trabalho dos professores de 40 horas em tempo integral com incentivo a dedicação exclusiva a uma mesma escola — Resolução n.º 2/2009, CEB/CNE, Parecer nº 9/2009, CEB/CNE.

A dedicação exclusiva com jornada em uma única unidade de educação e com 40h de trabalho é fator de valorização dos professores e colabora com a dedicação desses trabalhadores ao exercício exclusivo da docência, tornando o magistério atividade principal e não secundária na vida desses professores (Minhoto, 2012). “As jornadas parciais induzem os docentes ao duplo emprego, o que pode fazer com que a jornada de trabalho final ultrapasse o limite constitucional de 44 horas semanais”, afirma Minhoto (2012, p. 199).

As questões referentes à jornada de trabalho dos profissionais do magistério também estão contempladas na Cartilha de propostas de mudanças do PCCV e do Estatuto, os professores elencaram que deve haver a “existência de jornadas diferenciadas para atendimento de todas as demandas dos professores e das escolas: 20h, 24h, 40h e dedicação exclusiva num mesmo local de trabalho” (Sindeducação, 2016, p. 4).

Além dessas sugestões elencadas, os professores e sindicato inseriram no eixo formação, na perspectiva de melhorar a valorização dos profissionais do magistério da rede pública municipal de educação de São Luís, nos termos da lei que a instaurou, o aumento das porcentagens para os adicionais por Titulação já situados no PCCV em 10% para especialização, 20% para mestrado, 30% para doutorado e 40% para pós-doutorado, passando a ser a “progressão na carreira aos professores com Especialização (20%), Mestrado (50%), Doutorado (100%), Pós-Doutorado (140%)” (Sindeducação, 2016, p.5).

A partir dessas premissas, referendamos que os Planos de Carreira e Remuneração (PCR) trazem consigo a perspectiva de proteção dos direitos e deveres, e da valorização do trabalho dos profissionais do magistério, para tanto é necessário que esse diploma legal acompanhe os processos de mudanças que ocorrem de forma aligeirada na contemporaneidade. O Plano Municipal de Educação de São Luís (PME)-Lei 6001/15, em sua Meta 18, propõe “garantir, a partir de 2015, a revisão do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais da Educação Pública Municipal” (São Luís, 2015, n.p.).

A mobilização da categoria docente em defesa da valorização profissional e da preservação de direitos culminou na institucionalização da Estratégia 18.1 do Plano Municipal

de Educação. Tal dispositivo visa a “garantir autonomia administrativa da Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério da Rede Pública Municipal de Ensino, monitorando a evolução salarial por meio dos indicadores divulgados pelo IBGE” (São Luís, 2015, n.p.). Essa medida representa um marco importante, pois busca vincular a gestão da carreira a mecanismos técnicos de monitoramento inflacionário, com o fito de mitigar a discricionariedade política nas decisões sobre a evolução remuneratória do magistério.

As duas conquistas, tanto a revisão do PCCV, quanto a autonomia da Coapem, desencadearam uma acesa polêmica sobre aqueles que garantem os direitos proclamados dos professores. A Comissão, mesmo como guardiã do PCCV, está submetida ao poder executivo municipal, portanto, garantir sua emancipação administrativa é municiar os professores na disputa pela conquista daquilo, que, dado como privilégio, possa se tornar, de fato, direito.

A despeito de sua relevância estratégica, a Coapem em São Luís enfrenta um cenário de fragilidade institucional decorrente de sua subordinação direta à Secretaria Municipal de Educação. Embora legalmente instituída como a guardiã das garantias estatutárias, a ausência de autonomia administrativa limita sua capacidade de atuação independente, tornando-a suscetível às conveniências do Poder Executivo.

Para que a Comissão exerça plenamente sua autoridade e assegure a proteção dos direitos do magistério, é imperativa uma reforma em sua estrutura orgânica que garanta a desvinculação das pressões políticas diretas, permitindo que o monitoramento da carreira seja pautado estritamente por critérios técnicos e pelo cumprimento do pacto legal estabelecido nos estatutos.

Sobre outra perspectiva, a atuação do Sindeducação revela um acúmulo histórico de proposições para a reestruturação da carreira, o amadurecimento das pautas reivindicatórias, forjado ao longo das últimas gestões sindicais em instâncias deliberativas como assembleias e plenárias, culminou na formulação de uma cartilha de reformulação do PCCV/2016.

Esse documento não apenas sistematiza as sugestões da categoria, mas também funciona como diagnóstico técnico da Lei n.º 4.931/2008, oferecendo subsídios concretos de superação das lacunas da valorização apresentadas na Lei. No entanto, a existência desse material expõe o descompasso entre a capacidade propositiva e a inércia dos ritos administrativos, que mantêm as reivindicações no campo da retórica institucional e sindical sem conversão em norma jurídica vigente, revelando a existência de uma agenda protocolar do sindicato, mitigada pela ausência de encaminhamentos resolutivos:

Assim, devem ser buscadas nesta luta a atualização do PCCV, com reajuste em gratificações como Adicional de Titulação, Dificil Acesso, além do estabelecimento de políticas que vislumbrem condições dignas na carreira docente, como formação

continuada, por exemplo. Essas discussões devem ser tratadas também no âmbito do GT de Carreira do Sindeducação para que seja formulada uma proposta que acolha as reivindicações e seja negociada junto à Prefeitura. Os presentes à Assembleia também devem contribuir com essa construção, aprofundando o diálogo nas escolas (Sindeducação, 2025b).

O encontro teve como objetivo discutir a atualização do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV) dos(as) professores(as) da rede pública municipal de ensino de São Luís. Na ocasião, o Sindeducação informou que um Grupo de Trabalho da entidade está finalizando os estudos sobre o novo PCCV e convidou oficialmente a Coapem para participar da próxima reunião do grupo (Sindeducação, 2025a).

Podemos observar, ante as evidências, que a trajetória de profissionalização e lutas pela valorização da carreira do magistério público municipal em São Luís revela que o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento não é um movimento estático, mas o resultado de um campo de forças tensionado entre a gestão pública e os professores. Embora a construção da Lei 4.931/2008 tenha sido resultado de um processo paritário e de intensa mobilização do magistério, a análise comparativa com redes como as de São José de Ribamar/MA e Dourados/MS torna explícito que o Plano de Cargos da capital maranhense sofreu uma estagnação normativa.

Enquanto outras municipalidades avançaram na modernização das gratificações e no reconhecimento da complexidade do fazer do magistério, o PCCV de São Luís consolidou-se como instrumento de valorização contida, no qual, conquistas históricas são gradualmente erodidas pelo achatamento salarial e pela estagnação de mecanismos que deveriam promover o investimento na carreira.

3.2A valorização da categoria docente no PCCV

As condições do trabalho docente no Brasil e em outras sociedades vêm sendo mote de vários estudos desde o século passado (Alarcão, 2022; Freitas, 2002; Hypolito, 2010; Laval, 2004; Lessard, 2006; Monlevade, 2000; Nóvoa, 1992; Saviani, 2009; Grochoska, 2015; Gatti, 2019, etc.). Um dos nortes para onde apontam os estudos é a precarização e desvalorização do trabalho dos professores. Com o aporte desses estudos, importa lembrarmos que o conjunto de leis que regulam a educação brasileira persegue a materialização da valorização docente, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei BR n.º 9.394/96, que almeja, na perspectiva de regulação da carreira do magistério, sua valorização, por meio do fomento dos Planos de Carreiras e Remuneração.

Em conformidade com a EC n.º 53/2006, o CNE/CEB aprovou o Parecer BR n.º 09 de 2009, que fixa diretrizes para a formulação ou a reformulação dos planos de carreira, e revoga a Resolução n.º 3 de 1997. Em São Luís, o Plano de Carreira dos profissionais do magistério já estava em vigor desde 2008, porém professores e representantes classistas tentam sua

reformulação diante das muitas mudanças na regulação do trabalho do magistério pelas novas Leis e diretrizes que se seguiram.

Cabe ao PCCV de São Luís, Lei n.º 4.931/2008, dispor “sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís.” Na Seção II Art. 5º, alínea I, está condensado seu objetivo principal:

I-Instrumento normativo jurídico que define e regulamenta condições de movimentação dos integrantes da carreira, estabelece linhas ascendentes no processo de valorização dos profissionais, com estrutura, organização e definição claras, voltado para o exercício funcional entre profissionais e a administração pública” (São Luís, 2008a, n.p.).

O Plano define para o Sistema de Ensino Público Municipal de São Luís a composição do quadro do magistério, desse modo, “o quadro do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís fica formado por profissionais que exercem as funções de docente e suporte pedagógico” (São Luís, 2008a, n. p). Logo, a referida Lei traz a garantia de direitos e deveres exclusivamente a esses profissionais da educação pública municipal, não abarcando os demais profissionais que atuam na educação do Sistema de Ensino Público do município, tampouco os professores e demais profissionais da rede de educação pública estadual ou privada.

Conceitua da mesma forma o Magistério Público como sendo “o conjunto de profissionais da Educação, titulares do cargo de provimento efetivo, que exercem atividades de docência e de suporte pedagógico.” (São Luís, 2008a, n. p.). Nesse caso, o cargo público passa a ser o lugar instituído na organização do serviço público, com denominação própria, atribuições e responsabilidade específicas e estipêndio correspondente para ser provido e exercido por um titular”. A carreira dentro do PCCV é vista como o “agrupamento de cargos da mesma profissão ou atividade, escalonados segundo a hierarquia do serviço, a complexidade das atribuições, o grau de responsabilidade, a evolução funcional e remuneratória, para acesso privativo dos titulares (São Luís, 2008a, n. p.).

Dessa forma, a carreira, então, é compreendida como um conjunto complexo entre atribuições do cargo, o lugar no serviço público e a movimentação dentro desse quadro, com relação direta com o padrão de vencimento. Para Grochoska (2016, p. 02), esse conceito “parte do entendimento que é o mecanismo legalmente instituído na forma da lei, que define normas e regras que propiciam o desenvolver da vida funcional do professor (podendo ou não promover sua valorização), com o objetivo de que esse profissional chegue até sua aposentadoria.” Portanto, carreira é mecanismo legal e valorização, um princípio constitucional.

Grochoska (2016, p. 02) considera três elementos a partir dos quais a carreira do magistério se desenvolve: “a) Formação, b) Condições de trabalho, e c) Remuneração, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador.” Por esse lado, compreendemos que a valorização do trabalho do professor não está ligada somente à busca pela qualidade da educação mas também à qualidade de vida desses sujeitos. Dessa forma, o PCCV destaca, entre seus objetivos, a valorização dos profissionais do magistério “por meio de investimento em qualificação profissional, melhores condições de trabalho e remuneração digna”, assim como o “reconhecimento da importância da carreira pública e de seus agentes” (São Luís, 2008a, n.p.).

No PCCV, “a carreira dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís é integrada pelo Cargo Único de provimento efetivo de Professor, definida segundo o grau de formação, habilitação e padrão de vencimentos” (São Luís, 2008a, n.p.). O cargo é identificado de acordo com a denominação, atribuição e requisitos exigidos para o provimento, sendo reconhecidos no exercício das funções como professores de docência e professores de suporte pedagógico. Assim sendo, neste trabalho, tanto os professores de docência quanto os professores de suporte pedagógico são nomeados indistintamente como professor(es).

O ingresso no cargo de professor se faz por meio de concurso público de provas e títulos, e a nomeação no Padrão de Vencimento corresponde ao nível de formação, à habilitação e à referência “A” e “[...] o vencimento dos Profissionais do Magistério fica definido de acordo com o padrão de classificação e Jornada de Trabalho (São Luís, 2008a). Assim sendo, os professores iniciam a carreira do magistério no padrão de vencimento de acordo com o nível de formação e a jornada de trabalho. Ou seja, se a formação inicial do professor for em nível médio, este entra com vencimento inicial remuneratório de acordo com essa formação, podendo posteriormente cursar a graduação/licenciatura e solicitar a Progressão Vertical. Caso seja deferida a solicitação, este será enquadrado em novo padrão com elevação do vencimento para nível superior.

Do mesmo modo, os professores que ingressam no cargo com formação em nível superior têm direito ao vencimento dentro do padrão nível superior e de acordo com a jornada de trabalho, podendo solicitar o Adicional por Titulação em nível de pós-graduação: especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, calculado como porcentagem específica em cima do vencimento e passa a compor a remuneração.

Diante dessas informações, entendemos que vencimento se refere à “retribuição pecuniária devida aos Profissionais do Magistério pelo efetivo exercício no cargo com valor

correspondente ao padrão fixado em Lei” (São Luís, 2008a, n.p.); a remuneração é a soma de todos os valores que integram o “salário” final dos professores, isto é, “remuneração é o resultado do vencimento acrescido de vantagens pecuniárias, de caráter permanente e transitório, estabelecidas em Lei” (São Luís, 2008a, n.p.).

A remuneração dos professores da rede pública municipal de educação de São Luís para efeito de aposentadoria é composta das vantagens permanentes e vencimento, adicional por titulação, progressão vertical e anuênio. Para efeito de reajuste, as vantagens permanentes são consideradas nos cálculos do aumento do vencimento, que tem como data-base 1º de janeiro de cada ano para os professores efetivos e os aposentados com paridade¹².

A data-base para o reajuste dos professores está em conformidade com o Art. 5º da Lei BR n.º 11.738/2008, que assegura que o “piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009” (Brasil, 2008, n.p.). Os valores reajustados têm como parâmetro a Lei BR n.º 11.494/2007 (Fundeb), que considera o aumento do custo *per capita* dos recursos do Fundo:

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2008, n.p.).

Consideramos que as condições para ingresso na rede pública municipal de educação de São Luís, para o cargo de professor, explicitadas no PCCV, correlacionam-se com a norma expressa na LDBEN-9.394/96. O vencimento do magistério público municipal de São Luís é regulamentado pela Lei BR n.º 11.738/2008, que confirma que “O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais” (Brasil, 2008, n.p.).

O Piso nacional dos professores, mesmo sendo aprovado em 2008, só passou a vigorar na sua integralidade em 2010. Conforme divulgado no site do MEC,

a partir de 1º de janeiro, caso o professor ganhe menos do que o estabelecido pela lei – R\$ 950 – deverá receber a mais dois terços da diferença entre seu salário de dezembro e o valor do piso.
 “Suponha que ele recebeu R\$ 650 de salário em dezembro. A diferença (entre o valor de seu salário e o valor do piso) é R\$ 300. Ele terá que receber dois terços dessa diferença, portanto, o salário mínimo desse professor em janeiro será de R\$ 850”, exemplificou Haddad.
 O valor de no mínimo R\$ 950, para profissionais do magistério público da educação básica com formação em nível médio na modalidade Normal com jornada de 40 horas semanais, deve ser pago integralmente em 2010. “Entre os professores em

¹² Aposentadoria com paridade: com os mesmos direitos de reajuste de vencimentos dos ativos.

exercício, 40% ganhavam em dezembro menos do que o piso fixado”, enfatizou o ministro. (Machado, 2009, n.p.).

Embora o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) tenha sido concebido como um piso civilizatório para professores com nível médio e jornada de 40 horas semanais, sua aplicação pelos entes federados tornou-se um limitador para a valorização profissional do magistério. Na prática, a ausência de mecanismos que garantam a efetiva aplicação dos reajustes com repercussão nos demais níveis e jornadas de trabalho (nível superior e pós-graduação; jornadas de 20h, 24h e 30h) resultou no fenômeno do achatamento da carreira.

Assim, o que deveria ser a base remuneratória (chão), transformou-se em teto. O que ocorreu foi que os profissionais do magistério ficaram adstritos à linearidade da Lei, em detrimento da valorização concreta.

Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE):

A Confederação Nacional dos Municípios - CNM, uma das entidades que promovem os ataques contra o art. 5º da Lei 11.738, e que passou a orientar uma ofensiva judicial de Municípios nas varas da Justiça Federal em todo Brasil, obtendo vitórias parciais e derrotas - quase todas pendentes de confirmação pelos TRFs ou Tribunais Superiores (CNTE, 2023, n.p.)

A racionalidade dos governos quanto ao entendimento dos percentuais a serem reajustados localmente é variável e sob determinantes diversos nem sempre explicados e detectados. Em 2022, o reajuste para os professores, de acordo com Portaria do MEC, foi de 33, 23%, o município São Luís, por meio do executivo, reajustou nesse percentual apenas o vencimento dos Professores Nível Médio (PNM), que se encontravam com seus vencimentos abaixo do Piso Nacional, enquanto os Professores Nível Superior (PNS) tiveram seus vencimentos reajustados em apenas 10,06%. O pensamento fundante para esse percentual era que essa parcela da categoria de professores já estava com seus vencimentos acima do Piso Nacional.

Salientamos que este movimento pendular de conquistas e perdas reflete o que supostamente a política de valorização dos profissionais do magistério vem tentando sublimar. No entanto, o que tem sido perpetuado é o pensamento de que o piso se torna teto. É nessa concepção que se embasam os gestores municipais e estaduais quando se trata do entendimento de que o PSPN é o valor mínimo, não o máximo, abaixo do qual nenhum professor pode ser remunerado. É o vencimento inicial, a partir do qual os valores devem ter sucessivos reajustes.

Orientando-nos pelas diretrizes de valorização docente que preconizam a isonomia salarial entre o magistério e demais profissionais com formação equivalente, podemos observar que a aplicação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) não deve ser

interpretada como um teto limitador. Uma vez alcançado o valor do piso em determinada rede de ensino, os reajustes subsequentes devem incidir sobre as tabelas de vencimentos vigentes, preservando-se a estrutura da carreira e a progressão funcional. A prática de desvincular o reajuste da tabela global, reduzindo-o apenas ao valor mínimo legal, descaracteriza o plano de carreira e perpetua uma dívida histórica em relação à valorização real da categoria.

No exercício de 2008, marco da implementação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento (PCCV), a estrutura remuneratória do magistério municipal de São Luís estabeleceu que o vencimento-base para o cargo de Professor de Nível Médio, referência A (PNM-A), com jornada de 24 horas, seria de R\$ 871,50; enquanto, para a jornada de 40 horas, o valor fixou-se em R\$1.452,40. Paralelamente, para o cargo de Professor de Nível Superior, referência A (PNS-A), os vencimentos iniciais foram estipulados em R\$1.440,00 (24h) e R\$2.400,00 (40h) (São Luís, 2008a, n.p.). No ano subsequente, em 2009, a categoria obteve uma atualização salarial de 8%, implementada em junho com efeitos financeiros retroativos a abril do referido ano, evidenciando a dinâmica de reajustes do período pós-institucionalização do Plano. Em 2008, a tabela de vencimento dos professores da Educação Básica da rede pública municipal de São Luís tinha a seguinte configuração:

Quadro 5 - vencimento em R\$ de São Luís/MA. (2008) – Cargo Professor

Padrão	Jornada	Níveis								
		A	B	C	D	E	F	G	H	I
PNS ¹³	40h	2.400 ¹⁴	2.544	2.697	2.858	3.030	3.212	3.404	3.609	3.825
PNS	24h	1.440	1.526	1.618	1.715	1.818	1.927	2.043	2.165	2.295
PNS	20h	1.200	1.272	1.349	1.429	1.515	1.606	1.702	1.804	1.913
PNS	Fora de Ativ. Ped.	571	606	642	681	721	765	811	859	911
PNM	40h	1.452	1.540	1.632	1.730	1.834	1.944	2.060	2.184	2.315
PNM	24h	872	924	979	1.038	1.100	1.166	1.236	1.310	1.389
PNM	Fora de Ativ. Ped.	415	440	466	494	524	555	589	624	661

Fonte: Elaborada pela autora (2026), com base na Lei municipal n.º 7.727 de 10 de fev./2025.

A comparação entre a estrutura remuneratória de 2008 e os valores praticados em 2025 revela um nítido processo de achatamento da carreira docente em São Luís. Enquanto na implementação do PCCV (2008) o diferencial salarial entre o Professor de Nível Médio

¹³ PNS- Professor Nível Superior; PNM- Professor Nível Médio; Fora de Atividade Pedagógica-Professor sem formação pedagógica.

¹⁴ Valores dos vencimentos em Real (R\$).

(PNM) e o de Nível Superior (PNS) era de 65,2%, observamos que, em 2025, essa distância foi reduzida para 33,1%. Esse fenômeno de compressão salarial demonstra que as políticas de atualização não acompanharam a proporcionalidade original do plano, resultando em uma desvalorização relativa da formação acadêmica e desestimulando a progressão por qualificação prevista nas diretrizes de valorização do magistério. Embora esse índice de mais 65% de diferença entre níveis de formação, em 2008, pareça elevado, na prática, representava um valor irrisório — pelo incentivo à graduação — de apenas R\$948,00.

Quadro 6 - Vencimento em R\$ de São Luís/MA. (2025) – Cargo Professor

PA DRÃO	JORNADA	Níveis								
		A	B	C	D	E	F	G	H	I
PNS	40h	6.648,16	7.047,04	7.469,89	7.918,07	8.393,16	8.896,70	9.430,55	9.996,36	10.596,16
PNS	24h	3.988,88	4.228,24	4.481,87	4.750,79	5.035,86	5.338,01	5.658,31	5.997,84	6.357,69
PNS	20h	3.324,07	3.523,51	3.734,64	3.959,03	4.196,55	4.448,38	4.715,24	4.998,19	5.298,08
PNS	Fora de Ativ Ped.	1.582,90	1.677,88	1.778,52	1.885,26	1.998,34	2.118,27	2.245,34	2.380,03	2.522,84
PNM	40h	4.992,53	5.292,09	5.609,61	5.946,18	6.302,96	6.681,14	7.082,01	7.506,93	7.957,34
PNM	24h	2.995,53	3.175,24	3.365,77	3.567,71	3.781,77	4.008,68	4.249,20	4.504,15	4.774,41
PNM	Forade Ativ Ped.	804,56	852,84	904,00	958,22	1.015,72	1.076,67	1.141,28	1.209,75	1.282,37

Fonte: Elaborada pela autora (2026), com base na Lei municipal n.º 7.727 de 10 de fev./2025.

Do mesmo modo, o salário mínimo para o trabalhador brasileiro anunciado para os anos 2008 e 2009 respectivamente era de R\$415,00 e R\$465,00. O reajuste para esse período, anunciado pelo Estado brasileiro foi de 12,05%. Em 2009, o Piso foi estipulado — pela Lei BR 11.738/2008 — em R\$950,00. A diferença entre o vencimento do professor nível médio 40h e um trabalhador assalariado, em 2009, era de R\$485,00. No exercício de 2009, o Ministério da Educação (MEC) não estabeleceu um novo índice de atualização para o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), mantendo vigente o valor nominal fixado no ano anterior. No entanto, ficou estabelecido que seria acrescido de 2/3.

O acordado foi que a diferença entre o novo Piso Nacional e o vencimento defasado fosse pago integralmente em 2010, de tal maneira que “a partir de 1º de janeiro, caso o professor ganhe menos do que o estabelecido pela lei – R\$ 950 – deverá receber a mais dois terços da diferença entre seu salário de dezembro e o valor do piso (Machado, 2009, n.p.). De acordo com o Portal do MEC (2018), desde julho de 2008, prefeitos e governadores pagam

valores proporcionais, com reajustes anuais,” portanto, a obrigatoriedade de os governos subnacionais pagarem o Piso, todavia não foi implementada em 2008 e sim em 2010. Os entes federados que não conseguiram integralizar os vencimentos, receberam verbas extras do Fundeb, após solicitação comprovada da impossibilidade.

A análise comparativa do exercício de 2009 revela uma assimetria preocupante nas políticas de rendimentos. Enquanto o salário mínimo nacional obteve uma valorização de 12,05%, refletindo uma política federal de fortalecimento do mercado interno, o magistério de São Luís percebeu uma atualização de apenas 8%. Esse hiato de 4,05% evidencia que, apesar da recente institucionalização do PCCV/2008, a carreira docente iniciou sua trajetória sob um processo de defasagem em relação aos indicadores gerais de renda. Tal conjuntura demonstra que a ausência de um índice estabelecido pelo MEC para o PSPN naquele ano serviu como um limitador para a valorização real, permitindo que o reajuste municipal ficasse aquém da dinâmica econômica nacional.

Dessa maneira, o professor da rede pública municipal de educação de São Luís, 24h, nível médio referência (PNM-A) que, em 2008, recebia R\$ 871,50 e passou a perceber — pós-reajuste de 8% em 2009 — o valor de R\$ 941,22 teve uma perda em relação ao reajuste nacional, no montante de R\$ 35,30. Caso fossem considerados os 12,05%, o vencimento atualizado desse profissional no período seria de R\$976,52.

Contrariando a fala do Ministro da Educação Fernando Haddad de que “a tendência é ter efeito favorável na carreira — Nossa expectativa é a de que haja, no tempo, um aumento de salário dos professores para além do piso nacional” (MEC, 2018, n.p.), a Lei BR n.º 11.738/2008 desde então vem sofrendo todas as formas de ataque pelos governantes, e o Piso Nacional dos Profissionais do Magistério não tem garantido a exaltada dignidade aos professores. Novamente, em 2010, a porcentagem convencionada de 9,68%, para o salário mínimo nacional foi maior que o reajuste anunciado para a categoria do magistério público de 7,86%. Em São Luís, o acordado foi 8%, isto é, 1,68 pontos percentuais a menos que a média para o salário-mínimo nacional.

A análise do biênio 2009-2010 revela a gênese do processo de desvalorização real do magistério em São Luís. A recuperação parcial de 8% em 2009 — embora superior à inércia do MEC naquele ano — foi insuficiente para acompanhar a dinâmica do salário-mínimo (12,05%). Ao ingressar em 2010, a aplicação dos índices de atualização nacional sobre uma base já defasada consolidou um “efeito cascata” negativo.

A análise comparativa com períodos passados, materializa a desvalorização do magistério no decorrer dos séculos na sociedade brasileira, não somente em termos

monetários como demonstra, de acordo com a construção histórica da profissionalização docente, a proletarização da categoria de professores, e a dualidade dentro da mesma profissão.

Quadro 7 - Comparativo: Valores dos Vencimentos e Poder de Compra dos professores no Estado Novo (1940) para a Atualidade (2025)¹⁵

Cargo Docente	Grafia da Época (Mil-Réis/Contos)	Leitura por Extenso	Valor Estimado em Real (2026)
Professor Catedrático (Federal)	4:000\$000	Quatro contos de réis	R\$ 45.000,00
Professor de Liceu (Secundário)	1:200\$000	Um conto e duzentos mil-réis	R\$ 13.500,00
Professor Normalista (Primário)	300\$000	Trezentos mil-réis	R\$ 3.300,00

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com suporte da Inteligência Artificial *Gemini* (Google).

Dessa forma, os valores demonstrados no quadro 6, carregam fortes evidências da corrosão da valorização do magistério no decorrer do tempo. As continuidades administrativas, nesse sentido comprovadas a partir dos números expostos, nos quais o valor do vencimento do professor universitário se manteve, os demais níveis apresentaram perdas consideráveis e ambos perderam prestígio e autonomia político-pedagógica.

Juridicamente, o que observamos na atualidade é o descumprimento do princípio da irredutibilidade do valor real dos vencimentos, uma vez que a carreira passou a ser gerida por reajustes estritamente nominais que não compensavam as perdas acumuladas em relação aos indicadores macroeconômicos de renda e consumo. Quando o salário mínimo sobe mais rápido que o vencimento do professor, o "degrau" que separa o profissional qualificado da base salarial do país diminui. Em 2010, essa tendência se confirmou. O magistério começou a sofrer o que chamamos de achatamento externo (em relação a outras profissões) e achatamento interno (entre os níveis da própria carreira).

O magistério é uma profissão que exige formação técnica e superior. Historicamente, a valorização de uma carreira profissional é medida por sua distância em relação ao salário

¹⁵ Os valores se referem ao período de 1937-1945, sob a égide da Reforma Capanema e a promulgação do Decreto n.º 2162 de 1.º de maio de 1940 que fixou o valor do Salário-mínimo e estabeleceu patamares de vencimentos do magistério federal e secundário.

mínimo. No entanto, o governo federal reconhecia a necessidade de injetar 12,05% na economia via salário mínimo para combater os efeitos da crise de 2008, o mesmo rigor não foi aplicado ao Piso do Magistério. Nesse sentido, a categoria sofreu perdas tridimensionais impostas pelo governo federal: do valor real, perda de prioridade orçamentária e da valorização.

O PCCV de São Luís havia sido implantado apenas um ano antes (2008). Um reajuste abaixo do índice do salário mínimo, logo no primeiro ano de vigência do plano, acendeu um alerta: o plano, embora conquistado, não possuía mecanismos de “gatilho automático” que garantissem, no mínimo, a reposição da inflação ou o acompanhamento dos indicadores nacionais de renda.

Em 2025 e 2026, o achatamento e a pouca atratividade pelo investimento na carreira ficam mais evidenciados. Se em 2008 a diferença de vencimentos entre os professores de nível médio 40h e professores de nível superior 40h era de 65,25%, essa diferença nos últimos anos (2025-2026), tem-se mantido em 33,1%. O reajuste linear não consegue reverter o achatamento histórico que vem se acumulando entre o PNM e o PNS, isso demonstra que a política salarial “desistiu” de valorizar o título de graduação como foi implantado inicialmente no PCCV.

A reformulação do PCCV não esgotaria os problemas referentes à carreira dos professores, no entanto, as considerações tecidas nessa lei, a partir da sua construção com participação democrática, sustentariam propostas mais qualitativas e quantitativas para a profissão do magistério em São Luís. É iniludível que as perdas se acumulam até culminar no “achatamento” real e seus vencimentos estarem corroídos pela inflação, equiparando-os ao salário-mínimo nacional. Há uma moldura institucional nessa dinâmica que mantém um movimento pendular de desvalorização salarial justificada por uma espécie de litígio da pobreza.

3.3 O PCCV como instrumento de valorização da carreira do magistério público de São Luís: possibilidades e limites.

Nesta terceira parte, analisamos os mecanismos previstos no PCCV no que concerne à valorização e à carreira dos profissionais do magistério de São Luís. Tratamos das progressões, tanto no sentido horizontal quanto no sentido vertical, das condições e critérios de implementação previstos no Plano: quantitativo de progressões por ano, caminhos que os docentes percorrem para ter acesso a esse benefício, e grau de conhecimento dos professores

sobre esses percursos. São abordadas as Avaliações de Desempenho Profissional e Avaliação Especial de Desempenho, o que está a encargo do Plano e quais suas limitações. Em seguida mostramos a regulamentação, dentro do Plano, da exigência de formações (continuada e inicial) para a progressão e para a valorização na carreira dos professores.

Um destaque importante nos Planos de Cargos e Remuneração (PCR) é a validação da remuneração como forma de valorização do trabalho e sua relação com a profissionalização do magistério. Portanto, um dos critérios de diferenciação dos vencimentos entre os professores é o nível de formação, ou seja, o investimento na formação inicial; outro critério é o tempo de efetivo trabalho, um terceiro critério constituinte desses institutos e não menos importante, é a formação continuada em serviço.

Em conformidade com a EC n.º 53/2006, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) aprovou o Parecer BR n.º 09 de 2009, que fixa diretrizes para a formulação ou a reformulação dos planos de carreira e revoga a Resolução n.º 3 de 1997. O CNE constituiu Comissão Especial para esse fim presidida pelo Conselheiro César Callegari, sendo relatora a Conselheira professora Izabel Azevedo Noronha, e integrada, ainda, pelos Conselheiros Adeum Hilário Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Raimundo Moacir Mendes Feitosa (Brasil, 2009b, n.p.), este último, Secretário de Educação do município de São Luís no período.

Ao analisar as diretrizes propostas para a construção e reformulação dos Planos de Carreira no Parecer CNE/CEB 09/09, em comparação com as diretrizes anteriores contidas nas Resolução CNE/CEB 03/97, não percebemos maiores avanços. Notamos que no Art. 3º do Parecer CNE/CEB 09/09 “os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério devem pautar-se nos preceitos da Lei BR n.º 11.738/2008” (Brasil, 2009b, p. 26).

Nesse contexto, é sabido que sobre o vencimento dos professores, a Lei BR n.º 11.738/08 considera apenas para cálculo a formação em nível médio e a carga horária de 40h semanais. Deixando em aberto para os gestores públicos a decisão de calcular o vencimento dos demais professores, como, por exemplo, aqueles com formação inicial em nível superior e/ou com carga horária de 20h, 24h e 30h semanais.

A Resolução CNE/CEB 02/09 não é apenas uma recomendação; ela fixa as diretrizes nacionais que São Luís e qualquer outro município devem seguir. Mesmo sendo o PCCV dos profissionais do magistério público de São Luís, anterior ao Parecer CNE/CEB 09/09, o Plano de Cargos do magistério de São Luís carrega os pressupostos daquela normativa. Podemos notar que o Art. 4º do Plano de Cargos de São Luís se alinha a determinados preceitos legais, contudo, omite-se em outros, por exemplo, no que estabelece o Art. 4º da nova Resolução

CNE/CEB 02/09, o que compromete a plena eficácia da norma e a segurança jurídica da carreira. Dessarte, o referido Artigo 4º, no seu texto, apresenta 13 incisos que desvelam caminhos jurídicos para os PCR.

O Art. 4.º da Resolução CEB/CNE n.º 02/09, com base no Parecer CEB/CNE 09/09, refere-se diretamente à instituição dos planos de carreira e remuneração:

Art. 4º As esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da Educação Básica, em quaisquer de suas modalidades, devem instituir planos de carreira para todos os seus profissionais do magistério, e, eventualmente, aos demais profissionais da educação, conforme disposto no § 2º do art. 2º desta Resolução, dentro dos seguintes princípios: I - reconhecimento da Educação Básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, que a deve prover de acordo com o padrão de qualidade estabelecido na Lei nº 9.394/96, LDB, sob os princípios da gestão democrática, de conteúdos que valorizem o trabalho, a diversidade cultural e a prática social, por meio de financiamento público, que leve em consideração o custo-aluno necessário para alcançar educação de qualidade, garantido em regime de cooperação entre os entes federados, com responsabilidade supletiva da União; II - acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa; III - remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimento ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008 (Brasil, 2009a, n.p.)

A Resolução exige o desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante. Na prática, essa realidade está distante de se materializar. Mesmo em relação à cidade vizinha, o município tem o dever de buscar essa equiparação, e a enorme diferença entre São Luís e São José de Ribamar mostra que a capital está ignorando o princípio de "formação semelhante": "IV- reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e o desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante" (Brasil, 2009a, n.p.).

A lei vincula a progressão a cinco pilares: titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento. Se o município cria entraves burocráticos que impedem o professor de progredir após uma pós-graduação, ele está ferindo a diretriz nacional. A progressão não é um "prêmio" discricionário do prefeito, mas um incentivo obrigatório da carreira:

V - progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; VI - valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo (Brasil, 2009a, n.p.).

A Resolução é explícita sobre a ampliação paulatina da jornada destinada a planejamento, avaliação e formação. O Inciso VII garante que esse tempo deve estar dentro da

jornada paga. Se a jornada do município não respeita o mínimo de 1/3 para planejamento, ela está em ilegalidade frente a essa resolução:

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente 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, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos; VIII - incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar; IX - incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação (Brasil, 2009a, n.p.).

A valorização não é só salário; é saúde. O PCCV deve ser um instrumento que garanta condições de trabalho que não adoçam o docente. Um ponto raramente discutido, mas presente aqui: o dever do Estado de "prevenir a incidência de doenças profissionais: X - apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais" (Brasil, 2009a, n.p.).

A Resolução repete o que já está epigrafado na CF/88 no que se refere ao ingresso apenas por provas e títulos, ou seja, não avança em nenhum ponto nesse sentido, aumentando, por exemplo, as possibilidades para os professores — em contratos temporários que se delongam e precarizam o trabalho docente sem pelo menos classificá-los dentro do concurso — continuarem sem estabilidade e possam ser substituídos por novos professores concursados. O PCCV de São Luís acompanha a Resolução no mesmo direcionamento.

A crítica não é à forma de ingresso ou ao concurso, mas ao esquecimento dos profissionais contratados, pela Resolução. Percebemos, então, que:

- a Resolução não enfrentou a precarização;
- não trouxe mecanismos de transição;
- não previu políticas de regularização;
- manteve a lógica substitutiva.

A Resolução limita-se a reafirmar o princípio constitucional do ingresso no magistério público por meio de concurso de provas e títulos, já previsto na Constituição Federal de 1988, sem apresentar encaminhamentos que considerem a situação dos professores contratados temporariamente nas redes de ensino. Embora esses profissionais, em muitos casos, tenham sido selecionados com base em critérios acadêmicos e exerçam a docência por longos períodos, permanecem submetidos a vínculos instáveis, frequentemente renovados, o que prolonga condições de trabalho marcadas pela insegurança e pela descontinuidade.

A ausência de mecanismos que reconheçam essa experiência ou que proponham formas de transição para a carreira efetiva contribui para a manutenção da rotatividade docente e para a substituição recorrente desses professores por novos concursados. Nesse aspecto, podemos concluir que o PCCV do município de São Luís acompanha a mesma orientação, não apresentando dispositivos que enfrentem de modo mais direto essa realidade.

Ainda no Art. 4º a Resolução se manifesta em virtude da relação quantidade de aluno/sala de aula “prevendo limites menores do que os atualmente praticados nacionalmente de alunos por sala de aula e por professores, a fim de melhor prover os investimentos públicos, elevar a qualidade da educação e atender às condições de trabalho dos educadores” (Brasil, 2009a, n.p.). Todavia, o PCCV não epigrafa esse princípio na sua redação. Como resultado, tem-se menores garantias nesse sentido de equilibrar o número de alunos em relação aos professores por salas de aulas na rede pública municipal de educação de São Luís, assim como dificulta a luta por contrabalançar o número de alunos neurodivergentes na relação por professor/sala de aula.

O MEC, em conexão com a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), por meio da Portaria n.º 387/2016, criou o Sistema de Apoio e Gestão de Planos de Carreira (SISPCR), que dá apoio técnico para que se cumpra a meta 18 do PNE (Brasil, 2016). A Meta 18 tem como proposição “assegurar no prazo de 2 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino” (Brasil, 2014, n.p.).

De acordo com o Pannel de Monitoramento do PNE em 2021, 100% das Unidades Federativas já tinham atingido essa meta (MEC/INEP, 2024), portanto todos os entes federados já possuem seus Planos de Cargos e Remuneração dos professores da Educação Básica.

Em relação à Meta 17, que versa sobre a valorização, mais especificamente sobre a equiparação de 100% dos rendimentos salariais dos professores da educação básica com nível superior com os demais profissionais assalariados, com o mesmo nível de escolaridade (Brasil, 2014, n.p.): em 2023, o percentual atingido foi de 86,9% e em alguns Estados, como é o caso do Maranhão, já ultrapassaram esse percentual esperado, superando os 100%.

Porém, é correto observarmos que, de acordo com a análise dos dados divulgados pelo Mec/ Inep(2024b), a equiparação salarial dos profissionais do magistério em relação aos demais profissionais com o mesmo nível superior de educação se deu não apenas pelo aumento salarial dos professores. Em todos os estados, os outros profissionais tiveram perdas

salariais consideráveis, principalmente se forem comparados seus rendimentos entre 2012 e 2023 (Mec/ Inep, 2024b).

Os planos de carreiras e vencimentos, assim como os estatutos dos servidores públicos, têm a incumbência de assegurar direitos e deveres. O estatuto estipula regras mais generalistas para uma determinada categoria de trabalhadores, enquanto o PCCV é bem mais específico, detalha a valorização, critérios de ingresso e promoção, traz referências temporais, tem o sentido de orientar etc. O PCCV é uma ferramenta de gerenciamento de pessoas do governo.

Em São Luís, foi criada uma comissão, a Coapem, desde 1999 (Ribeiro, 2019) para acompanhar e fazer cumprir prazos, direitos e deveres dos professores circunscritos na Lei 4.931/2008 e no Estatuto. Atualmente, a Comissão vem desenvolvendo seus trabalhos na sede administrativa da Semed. As ações dessa Comissão são publicadas no *blog* da Coapem no endereço *blogspot*, onde todos os anos é feita a chamada pública dos professores para a Progressão Horizontal e outros direitos. Também é utilizado telefone móvel (via aplicativo *whatsApp*), correspondência por *e-mail* dos professores, assim como é feito contato com os gestores escolares para que os professores recebam as orientações. Desde 1999, a Comissão consolida sua missão e tem atingido grande número de professores.

De acordo com dados da Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério (Coapem), setor responsável pela concessão de direitos estatutários dos professores efetivos e estabilizados da rede, estavam habilitados a recorrer à Progressão Horizontal até 2021, 5.016 professores. A solicitação para progredir no sentido horizontal é de responsabilidade do corpo de professores e pode ser feita através do Sistema da rede (SEI) ou no Protocolo da Secretaria. As chamadas públicas são organizadas pela Coapem, de acordo com o ano de admissão e a cada três anos.

O quadro 8 faz o demonstrativo discriminativo por ano de admissão, do número de professores habilitados à Progressão Horizontal no intervalo de 19 anos. Após as mudanças de Sistemas operativos da rede, ficou inviável compilar esses mesmos dados no intervalo de 2022 a 2025, tendo como descritor os anos de admissão.

Quadro 8 - Quantitativo de Professores Aptos à Solicitação da Progressão Horizontal

ANO	PROF	ANO	PROF
2002	1.393	2012	423
2003	254	2013	053
2004	380	2016	001
2005	381	2017	001
2006	467	2018	307
2008	259	2019	314
2009	192	2020	453
2010	093	2021	073
2011	118	2022	068
SUBTOTAL	3.541	SUBTOTAL	1.689
TOTAL GERAL	-	-	5.230

Fonte: organizada pela autora com dados da Coapem (2024) com auxílio de Inteligência Artificial (*Google Gemini*).

Além dos 5.016 professores descritos acima, pontuamos que a Secretaria fez a chamada de mais 68 professores admitidos no ano de 2022 (estão compondo os dados elencados na tabela por estarem em estágio probatório). A Progressão Horizontal desses servidores do probatório segue rito diferente do corpo de professores já estabilizados. Por outro lado, é importante frisar que os professores admitidos anteriormente a 2002, já estão em processo de aposentadoria, aposentados e ou já atingiram a última referência (I), não sendo mais possível, nestes casos também, a solicitação da Progressão Horizontal.

Além desse quantitativo dos 68 professores admitidos em 2022¹⁶, a Semed fez a chamada pública de 02 professores de docência em 2023 e 2024; 679 professores em 2025, destes, 537 professores docentes e 142 professores de suporte pedagógico. O total de novos professores que passaram a compor o quadro da rede entre 2022 e 2025 foi de 749. Nessa perspectiva, a rede conta até 2025, com 5.979 professores admitidos nesse interstício de 2002/2025.¹⁷

O quadro contribui para sublinhar dois elementos: discutir a necessidade de formação e investimento no currículo de mais de 5.000 professores que, a cada 03 anos passam por uma avaliação de mérito, tendo como consequência a movimentação na carreira; assim como a necessidade de revisão do PCCV, que não tem permitido a valorização de parcela dos

¹⁶ No final desta pesquisa em 2026, os 68 profissionais admitidos em 2022, que concluíram a Avaliação Especial de Desempenho, já haviam sido efetivados em 2025.

¹⁷ Dados obtidos durante a pesquisa documental na Coapem/Semed.

professores, como os que já atingiram a referência I pelo tempo de serviço e não conseguem mais a movimentação na carreira e os professores contratados, os quais não têm amparo na Lei 4931/2008.

Em São Luís, observamos que a prática associada à oferta — pela administração — da formação continuada em serviço aos professores da rede pública municipal referenda tão somente as práticas pedagógicas, no sentido de melhorar a qualidade da educação, desconsiderando a formação e o tempo como premissas da valorização profissional dos profissionais do magistério, como recomenda o PCCV.

Durante as entrevistas, nos ditos de um dos sujeitos — que desenvolve suas atividades de coordenação na unidade administrativa da Semed — em relação aos objetivos da formação continuada, o paralelo com os direitos estatutários previstos no PCCV e a compulsoriedade de carga horária formativa para o corpo de professores para a Progressão Horizontal (PH), foram respondidos os seguintes questionamentos:

2- “E para o professor, qual o principal objetivo, (para o professor) da formação?”¹⁸

R- “É, para o professor, o principal objetivo é adquirir mesmo, é conhecimento, habilidades, né? É possibilidades de metodologias e intervenções necessárias para que ele realize mesmo, chegue até esse aluno pra que esse aluno adquira esse direito de aprendizagem. Então o principal objetivo é esse mesmo, né? É importante a gente até reforçar essa questão. né, porque é um direito que os professores adquiriram, que nós como professores, porque eu também sou professor(a), adquiriram. **Então a gente não vai fazer uma formação só por fazer pra, por questões do Plano de Cargos e Carreiras, né? Tá tudo interligado...ao direito de aprendizagem do estudante, né?** A gente quer que chegue até esses estudantes pra uma, uma educação pública de qualidade. Então a gente tá sempre querendo é isso mesmo. Nosso objetivo final é uma escola pública de qualidade né, pra que os alunos aprendam realmente!” (S-02, 2025) (grifos da autora).

Nesse contexto, o discurso do sujeito S-02 estabelece uma falsa dicotomia entre o "direito de aprendizagem do aluno" e as "questões do Plano de Cargos e Carreiras". Ao enfatizar que o objetivo final é a "escola pública de qualidade" e que a formação não deve ocorrer apenas para fins de progressão, o gestor acaba por invisibilizar a função estatutária da formação continuada. Conforme o Artigo 18 do PCCV de São Luís, a formação não é apenas uma ferramenta pedagógica para melhorar os índices de aprendizagem dos estudantes; ela é, por força de lei, um instrumento de profissionalização e movimentação na carreira. Ao desqualificar a busca do professor pela formação visando à Progressão Horizontal (PH) como algo menor — um "fazer por fazer" — o discurso administrativo desvirtua a natureza do Plano.

¹⁸ A pergunta foi feita na tentativa de entender se a SEMED programa e oferta as formações não apenas vislumbrando o pedagógico, mas, a valorização, movimentação na carreira dos professores.

A lei estabelece que a valorização profissional é a base para a qualidade do ensino. Portanto, a progressão na carreira não é algo "interligado" apenas por conveniência, mas é a contrapartida legal pelo esforço formativo do docente.

Ainda com o esforço de entender como a administração materializa a relação das formações inicial e continuada com os direitos estatutários dos professores, foi feita a seguinte indagação: “5-Quando vai ser feito o planejamento dessas formações, que é o que nós temos “como política” ou programa. O que leva em consideração, já que foi falado que leva em consideração o aprendizado do aluno...mas o que mais é levado em consideração para vocês pensarem..., pra rede pensar essa formação para o professor?”

R- “as habilidades, prioritárias que os alunos precisam desenvolver (S-02, 2025)”

O que se depreende da entrevista é que a movimentação na carreira — Progressão Horizontal e Vertical — não consta na pauta de planejamento da SEMED. Há uma desconexão institucional: enquanto o PCCV exige que o município promova a valorização por intermédio da formação, a Secretaria planeja o calendário formativo, olhando exclusivamente para as planilhas de resultados das avaliações externas. Tal desconexão se evidencia em expressões do(a) entrevistado(a) como a seguinte: “É importante a gente até reforçar essa questão, né, porque é um direito que os professores adquiriram — que nós como professores, porque eu também sou professor(a) — adquiriram. Então a gente não vai fazer uma formação só por fazer pra, por questões do Plano de Cargos e Carreiras (...)” (S-02, 2025).

- O PCCV vê a formação como: Habilidade do Aluno → Profissionalização → Valorização → Movimentação → Estabilidade Econômica.
- A SEMED vê a formação como: Treinamento → Profissionalização → Habilidade do Aluno → Índice (IDEB).

As fragilidades, nesse caso, não estão circunscritas apenas no PCCV pela necessidade de reestruturação. Nesse cenário, a "canetada" administrativa e as portarias internas possuem uma eficácia imediata que supera a força normativa do PCCV, permitindo que a gestão decida quais direitos serão cumpridos e sob quais obstáculos burocráticos. Essa hegemonia do Executivo é pavimentada pelo enfraquecimento das instâncias de controle e pela fragmentação do poder de luta da categoria docente, que se vê encurralada entre uma lei que promete valorização e uma administração que a converte em instrumento de controle fiscal e pedagógico. Assim, a desvalorização não é uma falha do sistema, mas o resultado de um poder político que se sobrepõe à lei e à capacidade de resistência dos professores.

Outra questão discutida em nosso estudo foi o investimento na formação inicial dos professores com nível médio. De acordo com dados da Coapem, ainda existiam na rede em

2025, 107 professores sem graduação. A formação em nível superior para os professores, tem garantia legal — estados e municípios podem fazer parcerias com instituições de nível superior a fim de contemplar o direito desses profissionais, assim como garantir que esses professores possam gozar da licença para investimento na carreira, suplantando mais um dos desafios colocados nesse processo, que é a questão do tempo para investir na carreira no exercício da profissão.

Gatti *et al* (2019) alerta para a importância que a formação dos professores carrega como fator de grande relevância social.

A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas (Gatti *et al*, 2019, p.11).

Retornando à análise da Resolução n.º 02 de 2009 do CNE/CEB, Art. 4.º parágrafo IX, esta orienta que haja “— incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação (Brasil, 2009a, n.p.).

A estrutura da carreira do magistério em São Luís, regida pela Lei n.º 4.931/2008, estabelece que o desenvolvimento do docente ocorre de duas formas distintas: a progressão entre as referências (letras de ‘A’ a ‘I’) e a mudança de status por titulação (de Professor Nível Médio — PNM para Professor Nível Superior — PNS, e por meio de Pós-graduação). Professores com apenas nível médio são menos valorizados que aqueles que já entram na rede com nível superior. Existe a possibilidade e a garantia para que esses trabalhadores conquistem a graduação, melhorando assim seus vencimentos e a qualidade do ensino. O professor de nível médio em São Luís é uma "figura em extinção" legalmente, mas que ainda resiste na prática. Se a Semed não incentiva esse professor a mudar seu status para Professor Nível Superior, ela está usando a lei de carreira como um limitador salarial, e não como um incentivo.

Ao investigar a política de formação da rede municipal, torna-se imperativo questionar como o ente público atua na erradicação do hiato formativo de docentes que ainda possuem apenas o Nível Médio. A formação inicial, longe de ser uma opção meramente individual, é uma garantia legal e um pilar da qualidade educacional. Nesse sentido, questionamos ao Sujeito S-02 sobre as estratégias e investimentos diretos da secretaria para viabilizar o acesso

desses profissionais ao Ensino Superior, considerando as metas de profissionalização estabelecidas nos marcos regulatórios nacionais e locais:

10- “Quanto à Progressão Vertical (PV), a Samed tem uma política voltada para esse professor de formação inicial (ou chamamento com vagas contínuas)?”

O próprio professor a tendência dele é buscar. Questão do próprio professor ir buscando aí sua melhoria. A Samed não tem realizado algo para que esses 112 professores tenham essa formação. (...) o que a Samed tem se preocupado atualmente é relação com *strictu sensu*. O mestrado e o Doutorado, inclusive, já teve até uma parceria com Juiz de fora (...)

Aproveitando a normativa de... a gente tá dialogando com relação a essa possibilidade de parceria de Mestrado e Doutorado, mas a Samed. A gente tá no diálogo. Mas tem muitos profissionais que passam nos Mestrados e Doutorado. A Samed dá a liberação (S-02, 2025).

A eficiência do serviço público educacional depende de regras claras e de uma gestão que respeite o esforço do trabalhador. No entanto, o que observamos na rede municipal de São Luís é uma inversão de prioridades: enquanto a formação inicial — necessária para o cumprimento pleno do cargo — é tratada com passividade pela gestão, a formação continuada é imposta por meio de uma métrica rígida de 481 horas trienais. Essa exigência, atrelada à pontuação da avaliação de desempenho, pode acabar gerando um desvio de finalidade: o professor, movido pelo respeito à norma e pela necessidade de progressão, vê-se obrigado a priorizar o acúmulo de certificados em detrimento da dedicação ao trabalho pedagógico direto. Assim, a gestão, em vez de organizar o sistema para que o trabalho flua com qualidade, cria um emaranhado burocrático que sobrecarrega quem cumpre as regras.

A postura da Samed, ao limitar-se a “liberar” o docente para o estudo, transfere integralmente a responsabilidade da formação para o indivíduo. Sob uma perspectiva de valorização pelo trabalho e respeito às normas, entendemos que o município falha em estabelecer um ambiente de gestão eficiente. Ao não organizar parcerias que viabilizem a formação inicial, o poder público deixa de cumprir sua função de gestor do sistema, exigindo que o trabalhador cumpra metas de desempenho sem que as garantias estatutárias para evolução na carreira sejam facilitadas pela clareza administrativa.

Assim, a profissionalização deixa de ser um processo de aperfeiçoamento do serviço público para se tornar um percurso individual, marcado pela burocracia e pela falta de suporte institucional ao cumprimento das metas estabelecidas por lei.

A fim de conhecer o perfil dos profissionais da rede de educação pública de São Luís, fizemos a análise sobre os aspectos da formação dos professores que foram admitidos a partir de concurso de provas e títulos, entre os anos 2002 e 2021, considerando os seguintes

descritores: professores com nível médio de escolarização e com nível de pós-graduação nesse mesmo período por ano de admissão.

Dessa forma, constatamos que o quantitativo de professores admitidos em 2002 com pós-graduação em nível de mestrado, é bastante insignificante, apenas 70 professores conseguiram o título de mestre nesses 19 anos de caminhada na Educação Básica. Observamos ainda que o descritor com maior expressividade é o de especialistas, sendo representados por um total de 829 professores com maior mobilidade nos 19 anos de efetivo exercício.

Portanto, ao criticarmos os descritores em questão obtivemos no quadro 9, o seguinte perfil quantitativo:

Quadro 9 - Quantidade de Professores por Nível de Formação na Rede em 2021

ANO DE ADMISSÃO	PNM ¹⁹	ESPECIALIZAÇÃ O	MESTRADO	DOCTORADO	POS DR
2002	40	829	70	-	-
2003	11	148	10	-	-
2004	18	211	15	-	-
2005	25	216	05	01	-
2006	-	233	09	-	-
2008	-	163	15	-	-
2009	-	125	08	01	-
2010	-	64	05	-	-
2011	-	15	-	-	-
2012	-	259	16	-	-
2013	-	24	01	-	-
2016	-	01	-	-	-
2017	-	01	-	-	-
2018	-	163	28	03	-
2019	04	102	23	01	-
2020	01	138	02	-	-
2021		-	01	-	-

Fonte: elaborado pela autora com dados da Coapem (2024) com auxílio de Inteligência Artificial *Gemini* (Google).

Em 2021²⁰, a Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério fez um levantamento interno a fim de identificar, dentre os professores admitidos entre os anos 2002 e 2021,

¹⁹ Professores Nível Médio de formação..

²⁰ A análise dos números do Quadro 8 traz uma margem de erro pelos dados se fundarem apenas no quantitativo de professores que solicitaram o Adicional por Titulação. Percebemos durante a pesquisa, que muitos professores desconhecem os direitos implementados no PCCV, logo, entendemos que pode haver maior

quantos haviam logrado nova titulação, isto é, a graduação para os admitidos com nível médio ou a pós-graduação para aqueles admitidos com formação inicial em nível superior. Em primeira análise já detectamos que, dentre os admitidos em 2002, após 19 anos em serviço, o número de professores que se mantiveram sem graduação, ou seja — com apenas a formação em nível médio — é bastante elevado, num total de 40 sujeitos.

Somando todos os profissionais no intervalo de 2002 a 2021 que permaneceram como PNM, é possível termos uma previsão do comportamento desses descritores na rede. O total de PNM nesse interstício foi de 117 profissionais que se mantiveram estagnados na formação inicial desde a admissão. Entre os anos 2008 e 2018 não adentraram professores em nível médio na rede pública municipal, porém, a quantidade dos que obtiveram o título de mestre foi cada vez menor, somando apenas 73 professores nesse intervalo.

Por outro lado, o número de doutores nesses 19 anos é inexpressivo e professores com pós-doutorados não compuseram o quadro da rede pública até 2021. Podemos inferir várias situações: uma é que não se tem licenciados com formação em doutorado e pós-doutorado com disponibilidade para a Educação Básica, outra é que a Educação Básica tem poucos atrativos para os professores com esse elevado grau de formação, dentre eles a remuneração. Uma terceira inferência é que os professores desconhecem seus direitos à valorização a partir da titulação, e a quarta interpretação é o atrativo da resposta da administração pública, ao investimento pessoal, para essas formações. Por outro lado, não há uma política consolidada de incentivo e investimento na formação dos professores da própria rede pública municipal para que os professores alcancem esse elevado nível de pós-graduação.

Somente nos anos 2018 e 2019, a Secretaria de Educação ofertou, por meio de convênio celebrado com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 25 vagas para os professores especialistas em nível de mestrado. Porém, o corpo de professores que trabalha nas escolas não estava habilitado para concorrer às vagas para cursar a pós-graduação. Observamos um caráter restritivo no edital que inviabilizou o acesso dos profissionais atuantes no cotidiano escolar ao processo. A abrangência do certame restringiu-se ao corpo de professores lotados na sede administrativa da Semed, incluindo, de forma excepcional, docentes que mantêm vínculo concomitante entre as unidades de ensino e a administração, contemplando apenas uma parcela residual de professores que acumulam funções entre a unidade escolar e a estrutura central da Secretaria.

Dados sobre o nível de escolarização docente têm grande relevância na contemporaneidade. Discutir formação e analisar as políticas que a constituem é debater também os desafios colocados aos processos de escolarização que permeiam a vida profissional do magistério. Dados são importantes, pois trazem a situação imagética das questões tratadas, nesse caso, retomar as discussões com base nos dados acerca do pouco investimento na qualificação profissional dos professores. Essa situação abarca numerosas questões, sendo uma delas a valorização desses servidores públicos e sua relação com a formação inicial e continuada em serviço, direitos legalmente instituídos, e tomar este cenário como ponto de partida para que a Semed inicie uma política mais agressiva de investimento na profissionalização docente em nível de mestrado e doutorado, como exigem o PNE/2014 e o PME/2015.

Tomando como exemplo o lapso temporal mais recente, de 2018 a 2025, temos a seguinte situação de concessões das Progressões Horizontal e Vertical, e Adicional por Titulação, conforme ilustrada no Quadro 10.

Quadro 10 - Concessão de Direitos aos Professores no Período de 2018 A 2025

DIREITOS ESTATUTÁRIOS	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	TOTAL
PROGRESSÃO VERTICAL	05	11	10	12	09	26	12	06	91
PROGRESSÃO HORIZONTAL	427	70	2.303	* ²¹	700	2.656	473	1.037	7.866
ADICIONAL POR TITULAÇÃO	158	114	--* ²² *	--* ²³ **	582	235	267	221	1.577
TOTAL GERAL									9.534

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Coapem (2025).

Das concessões do Adicional por Titulação do ano 2018, num total de 158 professores, apenas 13 profissionais conquistaram o mérito do título de mestre, nenhum doutorado ou pós-doutorado, enquanto os demais, ou seja, 145, conseguiram cursar especialização. Para cada título há um acréscimo no “salário” correspondente a 10% para especialização; 20% para mestrado; 30% para o doutorado e 40% para o pós-doutorado não cumulativos, o que na prática significa que o professor cujos 10% da especialização já foram incorporados, por

²¹ Concedido fora do período

²² Concedido fora do período

²³ Concedido fora do período

exemplo, ao adquirir o título de mestre mobiliza no salário um acréscimo de mais 10% para atingir os 20% (São Luís, 2008a, n.p.), correspondente ao título de mestre e assim para os demais títulos, apenas é somada a diferença para que a porcentagem sobre o salário atinja o próximo nível.

Para que o título tenha validade tanto para Progressão no sentido Horizontal, Vertical ou para o Adicional por Titulação, é necessário que ele esteja em afinidade com a área da educação e em acordo com as normativas do Ministério da Educação; caso não tenha sido cursado no território nacional, necessita ter convalidação em instituição credenciada.

Todas as solicitações são verificadas pelos setores de Inspeção Escolar e Coapem, respectivamente. A Comissão é responsável pelo deferimento ou indeferimento das solicitações desses direitos, ou seja, pelas solicitações de Adicional por Titulação, Progressão Vertical e Progressão Horizontal, dentre outros como a gratificação de difícil acesso.

Nas análises empreendidas, o que refletimos é que há um fosso existente entre os professores e a pós-graduação, principalmente aquelas de níveis mais elevados do conhecimento como o doutorado e o pós-doutorado. Como no Brasil para cada direito, pressupõe sua normalização, tais normas muitas vezes trazem as amarras de um sistema desumano, cheio de fragilidades em grande parte retrocessivas que dificultam e até mesmo anulam as condições dadas pela própria legislatura.

Uma análise dos dados do quadro 9 revela que as solicitações de Progressão Vertical têm sido constantes em todos os anos pesquisados — 2018 a 2025 —, isso demonstra que há professores investindo na formação inicial da carreira. Depreendemos, a partir da análise, que o número de professores deu um salto quantitativo em 2023, porém, decresceu nos últimos dois anos da pesquisa (2024 e 2025) numa variável de 50%. Neste estudo não procuramos compreender os motivos que levam os professores a cursarem ou não a graduação. No entanto, podemos tecer algumas considerações a respeito do fenômeno, como a pouca atratividade pela carreira, a sobrecarga de trabalho do magistério, ausência da oferta, pela Secretaria, de uma política de formação inicial para os professores da rede de educação pública de São Luís, dentre outros.

Há um contraditório e uma lacuna a serem preenchidos nessa realidade. Ao mesmo tempo em que os professores têm o direito à licença para estudos, e o próprio direito à formação; a gestão falha em operacionalizar mecanismos que viabilizem o acesso efetivo dos docentes a tais processos formativos, evidenciando uma barreira entre a previsão legal e as condições reais de participação, o que legitima a competitividade, os embates desiguais, em

que aqueles sujeitos com melhores condições sociais conseguem maior êxito sobre os que estão em situações adversas.

Apesar dos ganhos conquistados no PCCV, os professores não percebem as perdas contínuas e sua relação com a não reestruturação dessa Lei. A categoria de professores do magistério público municipal de São Luís tem demonstrado preocupação com a reformulação do Plano e possíveis perdas de direitos, devido à contenção salarial e às mudanças sinalizadas na condução das políticas de valorização do magistério pelos sucessivos governos municipais e federal.

A proximidade com as Organizações Sociais, as taxas a menor praticadas nos índices de reajustes salariais, os processos avaliativos da Educação Básica e a responsabilização dos professores pelos baixos resultados, colocam a categoria em permanente estado de alerta. As transformações esperadas no governo de Luís Inácio da Silva em relação às políticas implantadas por Fernando Henrique Cardoso não aconteceram, houve, porém, uma aproximação deste, e “agora, assistimos à sua conversão plena às propostas liberais de “responsabilização” e de privatização do público” (Freitas, 2007, p. 966), do mesmo modo, na atualidade, o governo federal capitaneado novamente pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva tem mostrado um cenário pouco favorável às mudanças propositivas aos professores das redes públicas.

No início do seu terceiro governo, em 2023, iniciou-se uma queda vertiginosa nos índices de reajustes em comparação aos reajustes do governo anterior, chegando em 2025 há apenas 6,25% a serem incorporados aos vencimentos, com a possibilidade de o reajuste ser desconsiderado pelos governos locais, descaracterizando a política do Fundeb como universalizante.

Houve também cortes nos repasses para a educação, provocando elevado número de greves e uma agenda de paralisações de professores por todo o país.

O Governo Lula bloqueou R\$ 1,3 bilhão da educação. O valor foi especificado no dia 6 de agosto e faz parte do contingenciamento de R\$ 15 bilhões, anunciado através do Decreto 12.120/24, do dia 30 de julho. O Decreto é consequência do arcabouço fiscal, o teto de gastos implementado pelo atual governo, [...] (Melo, 2024, n.p.)

Esse valor de R\$1.3 bilhões foi contingenciado para o ensino federal pelo atual governo do Partido dos Trabalhadores (PT) em 2024, como já ocorreu na gestão do governo anterior do Partido Social Liberal (PSL). No entanto, atualmente, a situação se agrava ainda mais com o anúncio do aumento nos cortes dos gastos com a educação previstos para até 2030:

O pacote de corte de gastos anunciado pelo governo federal nesta quinta-feira (29) **retira R\$ 42,3 bilhões, nos próximos cinco anos, do orçamento do Ministério da Educação**. A medida pode afetar, principalmente, uma promessa de campanha do governo Lula: a **expansão do ensino em tempo integral** (Martello, 2024, n.p.)

Decorre desse cenário, o permanente estado de alerta e insegurança por parte dos profissionais do magistério público municipal de São Luís de perder o que já está materializado no atual PCCV, o que demonstra que as políticas para a educação não estão consolidadas, causando instabilidade constante nos professores a cada início de ano. A trama dos problemas educacionais é de fatores internos e externos à escola, o corte nos gastos com a educação evidencia com mais rigor as desigualdades que necessitam políticas da equidade, distancia o alcance da qualidade perseguida para a educação, e traz à luz, severas críticas à política de financiamento da educação através da União, a partir dos fundos.

Daves (2006) pontua severas críticas ao governo Luís Inácio da Silva, já no seu primeiro mandato — e ao discurso salvacionista em relação à educação. Ao se referir ao antigo Fundeb, foi este apresentado como a solução para os males da educação, no entanto, adverte o autor que é preciso cautela principalmente em período eleitoral.

Afinal, se o FUNDEB fosse tão importante para o governo, ele teria encaminhado a sua PEC em 2003, quando teve força política e pressa inclusive para aprovar a reforma da previdência pública, não em junho de 2005, quando ficou acuado com o escândalo do “mensalão”. Por isso, é provável que o governo tenha proposto o FUNDEB em 2005, não porque estivesse seriamente preocupado em “revolucionar” a educação, mas porque quisesse apenas melhorar sua imagem desgastada e recuperar a iniciativa política (Daves, 2006, p. 760).

A falta de transparência nos repasses, nos gastos também contribui para que os professores se sintam num contexto instável. Cruz (2012) explica que mesmo com os sites oficiais disponibilizando os dados sobre a gestão dos recursos públicos, há grande dificuldade de compreensão e tratamento metodológico,

em geral, verificam-se diferenças consideráveis quando se confrontam os dados extraídos de distintas fontes, seja porque utilizam formas diversas de sistematização, seja porque, ao que tudo indica, não se pretende, efetivamente, elucidar a forma de uso dos recursos públicos. No caso dos recursos da Educação, não é diferente (Cruz, 2012, p. 3).

Nessa lógica, Daves (2006) demonstra que tanto no governo Fernando Henrique Cardoso quanto no governo Luís Inácio da Silva, no período de 1999 a 2002, o governo federal deixou de contribuir com mais de R\$12,7 bilhões para o Ensino Fundamental.

A irregularidade foi assentada no fato de que o Presidente Fernando Henrique Cardoso “não cumpriu o artigo da lei do FUNDEF (n. 9.424), que estabelece o critério de cálculo do valor mínimo nacional, que serviria de base para o cálculo da complementação federal”

(Daves, 2006, p. 757). O mesmo ocorrendo com seu sucessor Luís Inácio da Silva ao qual se atribui um déficit de R\$ 20 bilhões para com a educação:

Como essa irregularidade continuou de 2003 a 2006, a dívida do governo federal com o FUNDEF, tendo em vista a Lei n. 9.424, alcançará um valor em torno de R\$ 30 bilhões até o final de 2006, pois, segundo o Tribunal de Contas da União (TCU), em seu relatório sobre as contas da União em 2004 (Brasil, TCU, 2005), a complementação deveria ter sido em torno de R\$ 5 bilhões só em 2004, não de R\$ 485 milhões, se o governo tivesse calculado o valor mínimo conforme manda a Lei n. 9.424. Com base nisso, podemos estimar que a complementação devida só no governo Lula terá alcançado R\$ 20 bilhões (4 x R\$ 5 bilhões), que, acrescidos aos R\$ 12,7 bilhões não aplicados pelo governo de FHC, totalizariam mais de R\$ 30 bilhões (Daves, 2006, p. 757).

Ao contrário do ideário socialista desses dois governantes, as irregularidades e escândalos se tornaram contumazes, inclusive se concretizando realidades totalmente adversas ao socialismo com fortes vínculos às ideias liberais e mercantilistas, com o abandono dos projetos societários mais universalizantes. Portanto, na contemporaneidade, a preocupação é reformular e perder direitos. É uma sensação de contínua instabilidade e insegurança a cada governo progressista que se sucede, contrariando os pensamentos de comunidade existente no socialismo.

Assim, governar é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem para consigo mesmo quanto aquela que se tem para com os outros. É nisso que o governo requer liberdade como condição de possibilidade: governar não é governar contra a liberdade ou a despeito da liberdade, mas governar pela liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas (Dardot; Laval, 2016, p18-19).

Essa conformação às normas, anunciada por Pierre Dardot e Christian Laval, à condução dos comportamentos dos homens tem-se perpetuado nas tomadas de decisão em relação às perdas constantes de direitos dentro da sociedade brasileira. Presenciamos a efervescente mudança de paradigmas de pensamentos da esquerda.

A introdução de novas demandas formativas voltadas para a complexidade do mercado e exigências de manutenção do aluno em programas, vislumbrando não somente o aprendizado, mas as avaliações externas, impõem ao docente e à comunidade escolar, contínuo aumento da carga de trabalho.

Nessa perspectiva, a Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís (São Luís, 2023), ao organizar sistematicamente os conteúdos dos diversos componentes curriculares do Ensino Fundamental do 1.º ao 9.º anos, assim como os Temas Integradores Contemporâneos na perspectiva da transversalidade, confirma a urgência da reorganização da vida profissional e pessoal dos professores da rede.

Nesse sentido, a reformulação do PCCV dos profissionais do magistério da capital é compreendida como canal para maior valorização, melhoras nas condições de trabalho dos professores e na qualidade da educação do município, para que possam acompanhar as demandas sociais. O plano de carreira e remuneração do magistério público de São Luís é de 2008, no entanto, o Parecer CNE/CEB n.º 09, que fixa as diretrizes para formulação e reformulação dos planos de carreira do magistério, é do ano 2009, portanto, é uma Lei extemporânea e com urgência de reformulação, a fim de acompanhar as mudanças que as novas legislações apresentaram desde então. A construção dos PCR materializa uma relação que tende a ser tênue, é a norma que garante maior solidez quanto aos direitos dos profissionais.

A análise da arquitetura da carreira do magistério em São Luís exige uma confrontação dialética entre a realidade normativa municipal e os marcos regulatórios nacionais. Para desvelar as contradições da Lei Municipal n.º 4.931/2008 frente à Resolução CNE/CEB n.º 02/2009, é preciso compreender que a valorização docente é um conceito polissêmico e em disputa. Conforme assevera Saviani (2009), a efetiva valorização constitui um tripé indissociável entre formação, condições de trabalho e remuneração, elemento que a lei local reduz a uma dimensão meramente burocrática, marcado pelos limites que a sociedade capitalista impõe aos avanços dos direitos da classe trabalhadora.

Essa redução reflete o que Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) identificam como a conversão das políticas educacionais em estratégias de gestão, em que a retórica da valorização muitas vezes mascara processos de controle e eficiência fiscal. Nesse contexto, a opacidade normativa e os dispositivos restritivos, como o Decreto n.º 48.778, de 11 de janeiro de 2017 — que regulamenta a concessão da Gratificação de Difícil Acesso aos Professores do Magistério Público Municipal de São Luís/MA —, aprofundam a precarização. Para Hypólito (2010), tais mecanismos integram um cenário de Nova Gestão Pública, que impõe uma lógica de resultados em detrimento da autonomia e da autoridade profissional do docente.

A assimetria observada no quadro comparativo a seguir revela também o impacto na identidade docente. Gatti (2010) ressalta que planos de carreira fragmentados e sem perspectivas claras de ascensão por vias não acadêmicas desestimulam a profissionalização e fragmentam a categoria. Complementarmente, Grochoska (2015) adverte que a ausência de critérios objetivos e a subjetividade nas decisões administrativas comprometem a atratividade da carreira, transformando o direito em uma concessão variável. A síntese aqui proposta busca, portanto, mapear as lacunas nas quais a segurança jurídica é vulnerabilizada por forças refratárias de gestão.

Quadro 11 - A Dialética da Valorização: O Embate Entre a Norma Local e o Ordenamento Nacional

DIMENSÃO	LEI MUNICIPAL 4.931/2008	NORMAS NACIONAIS RES. 02/09 E PAR.09/09	SÍNTESE: LACUNAS E CARÊNCIAS
Concepção de Carreira	Focada na progressão funcional vinculada estritamente ao tempo e título.	Define a carreira como um percurso de profissionalização contínua.	Carência: A lei local é pragmática, enquanto a nacional exige uma visão holística do desenvolvimento.
Vias de Progressão	Centralidade no Anuênio e na Titulação Acadêmica.	Preconiza a coexistência de vias acadêmicas e não acadêmicas (projetos, pesquisas).	Lacuna: O PCCV local ignora a produção intelectual e a inovação como critérios de ascensão.
Jornada de Trabalho	Ênfase no cumprimento da carga horária em regência de classe.	Determina que 1/3 da jornada seja destinado a planejamento e estudo.	Conflito: Dificuldade na materialização efetiva do tempo extraclasse para a autonomia profissional.
Avaliação de Desempenho	Frequentemente vinculada a critérios burocráticos e administrativos.	Processo formativo, participativo e focado na qualidade educativa.	Carência: Distância entre a avaliação punitiva local e a avaliação emancipatória nacional.
Segurança Jurídica	Arelada a decretos limitadores (Ex: Decreto 48.778/2017).	O Plano deve garantir atratividade e proteção contra retrocessos.	Risco: A soberania orçamentária e a discricionariedade do executivo local fragilizam os direitos previstos nos marcos nacionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com suporte da Inteligência Artificial *Gemini (Google)*.

3.4 O PCCV como indutor das ações de formação continuada desenvolvidas pela SEMED

No Brasil, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96, houve o aumento significativo de implantação de Planos de Carreira dos profissionais do magistério público, fato esse devido à LDBEN-9396/96 trazer como um dos seus determinantes, a construção de Planos de Carreiras pelos entes federados em seus sistemas de ensino.

Um segundo momento de crescimento da implantação de Planos de Carreiras foi após a aprovação da Emenda Constitucional 53/2006, que criou o Fundeb e alterou vários Artigos

da Constituição/88. De acordo com Lima e Azevedo (2022, p. 156) “um segundo momento de crescimento no número de planos de carreira do magistério municipal foi decorrente da aprovação da Emenda Constitucional n.º 53, em 2006, que incluiu na Constituição Federal/88 a previsão do piso salarial profissional nacional.” (Lima e Azevedo, 2022, p. 156)

Outro importante elemento que impulsionou o crescimento no número de Planos de Carreira do magistério foi a Lei do Piso, que estabeleceu data limite até 31 de dezembro de 2009 para que estados, Distrito Federal e os municípios elaborassem ou reformulassem os Planos de Carreira dos professores.

Entre os anos 1976 e 1996 — data da promulgação da LDBEN-9.394/96 — havia 89 municípios brasileiros com Planos de Cargos e Carreira dos profissionais do magistério. A partir de 1997 a 2006 o número de Planos teve um volumoso incremento passando de 130 para 1.368 municípios com Planos de Cargos e Carreira, o aumento foi de 952,3%. Entre os anos 2007 e 2018, foram criados nos municípios mais 3.729 Planos de Carreira, (5.330-1601) a taxa de crescimento nesse período foi de 232,91% (Lima; Azevedo, 2022, p. 155).

Assim, quando o Plano Nacional da Educação/2014 foi implantado, a carreira do magistério público já era, em parte, regulamentada anteriormente pelos Planos previstos na CF/88, na LDBEN-9394/96, e na Lei do Fundef-9424/96. O Estado, em que pesem alguns impasses, já sinalizava esforços para a valorização do trabalho do magistério.

A formação inicial e continuada são fatores de tensão dentro das normas como dimensões da valorização. A Lei BR n.º 9424/96 fixava data limite para que os Planos de Cargos e Carreira dos professores fossem implantados pelos entes federados, assim como estipulou que parte do valor repassado para os estados e municípios poderiam ser utilizados para a formação de professores leigos.

A formação contínua na carreira do magistério é condição, dentro do PCCV, para que professores da docência e professores de suporte à docência contribuam com a educação do município, sendo também fator determinante para que os profissionais do magistério público tenham movimentação na carreira, tendo como condição para a progressão, a Avaliação de Desempenho. Para Lima e Azevedo (2022)

Os planos de carreira, em geral, estabelecem incentivos à melhoria da qualificação ou da formação inicial e/ou continuada dos professores que ingressam no serviço público através de concurso público e possuem vínculo estável [...] os planos de carreira se caracterizam como instrumentos de gestão que definem critérios para o aumento da remuneração dos trabalhadores em um determinado cargo, com idênticas atribuições, responsabilidades, vencimentos e, em alguns planos, para licenças, capacitações e outros aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional (Lima; Azevedo, 2022, p. 153).

Conferimos o diálogo entre os autores supracitados e o texto legal: “os planos de carreira, por força do princípio da legalidade já mencionado nesta análise, devem ser elaborados através de lei, porque materializam as relações de trabalho entre uma categoria de servidores públicos e a Administração [...]” (Brasil, 2009a, n.p.). O Plano de Carreiras do magistério público de São Luís foi uma conquista da categoria dos professores pela luta e negociação, e se materializou na Lei 4.931/2008.

A contribuição dos profissionais do magistério público municipal para com o município, segundo esta norma, será de acordo com o princípio III do seu Art. 4.º que relaciona a “melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Município, baseada nos objetivos, princípios e garantias[...]”, com o enfoque dado à formação e valorização profissional.

O Art. 4.º do Plano de Cargos está subdividido em 08 alíneas da “a” a “h” que destacam os princípios, objetivos e garantias da melhoria da qualidade e do desempenho. Destas, referem à formação dos professores as alíneas:

c) Profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho; d) Formação continuada de Profissionais do Magistério; [...]g) Progressão funcional, por meio de formação e aprovação em avaliação de desempenho; h) Período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, para estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente (São Luís, 2008, n.p.).

A relação de causalidade entre o PCCV e a administração pública se assenta como elemento estruturador que se materializa na obrigação do fazer e no direito de ambas as partes: professores e gestão pública municipal. O Plano se caracteriza por entender que a capacitação e aperfeiçoamento tem ligação direta com a valorização profissional dos professores. Mas condiciona a movimentação na carreira à Avaliação de Desempenho Profissional (ADP), ou seja, condiciona o direito à obrigação.

Em seu Artigo 4.º o PCCV coloca como primeiro objetivo e garantia o “I — aperfeiçoamento profissional contínuo[...]” (São Luís, 2008a, n.p.). A ideia de profissionalização docente é presença constante no PCCV. No entanto, esse cenário está diretamente ligado à qualidade do trabalho dos professores e à aprendizagem discente. A profissionalização carrega aspectos ideológicos e precisamos problematizar determinados contextos, encontrando pontes de superação em momentos em que a autonomia do trabalho docente é colocada em risco.

A formação profissional dos professores de São Luís se expressa no PCCV também como condição para a valorização na carreira: “a qualificação profissional visa à valorização

dos Profissionais do Magistério e a melhoria na qualidade do serviço público” (São Luís, 2008, n.p.).

Consideramos aqui Marcelo (2009, p.12), que confirma que “qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho” e relacionamos os impasses pontuados por Costa (2024, p. 50) quanto ao “[...] campo da formação de professores, observa-se uma influência crescente do setor privado, que busca moldar a prática docente de acordo com suas perspectivas e interesses, visando o lucro e o controle da educação pública.”(Costa, 2024, p. 50)

Questões intrinsecamente interligadas, pois os professores não buscam o aperfeiçoamento contínuo compelidos por apenas um dos eixos que caracteriza a formação, dessa forma a valorização está ligada à autonomia docente — em participar e opinar sobre sua formação; ao investimento na carreira e à valorização do tempo e da função no magistério.

Prado (2019), ao analisar os Planos de Cargos dos estados brasileiros e do Distrito Federal, destacou tempo de serviço e titulação entre os critérios mais comuns para que os docentes se movimentem na carreira. Decorre desses critérios a perspectiva de que o tempo de serviço e a formação impactam positivamente no trabalho dos professores e, por conseguinte, no aprendizado discente. “No entanto, há que se considerar que a valorização dos profissionais da educação deve ser um objetivo a ser alcançado independentemente desses efeitos mencionados, que são bastante desejáveis” (Lima; Azevedo, 2022, p.153).

Para além da análise isolada de portarias e decretos, é necessário confrontarmos como os eixos carreira, financiamento e temporalidade se relacionam — ou se distanciam — no cotidiano do magistério municipal. Após o exame das fontes documentais e dos marcos regulatórios locais, emerge uma série de incongruências que revelam a complexidade das relações de poder na rede municipal de ensino. A análise crítica dessas evidências permite agrupar os achados em dimensões que perpassam desde o esvaziamento orçamentário até a precarização do tempo de trabalho. O quadro a seguir sistematiza essas evidências, operando um cruzamento analítico entre a norma instituída e a realidade fática enfrentada pelos docentes em São Luís.

Quadro 12 - O Esvaziamento do Orçamento e do PCCV

Dimensão da Análise	Análise Crítica	Contradição com o PCCV/2008
Recursos e Financiamento	A dotação orçamentária é fragmentada e dependente de repasses federais, evidenciando a ausência de uma política de financiamento municipal autônoma.	O PCCV pressupõe valorização central, o que exigiria uma rubrica orçamentária robusta e contínua, imune a oscilações de convênios.
Progressão (Titulação)	O benefício pecuniário por graduação, pós-graduação é retardado ou negado, condicionando a valorização à via judicial.	O Estado opera um "congelamento fático" da carreira, esvaziando o eixo de mobilidade funcional previsto na lei por razões fiscais.
Tempo e condições	A política não reserva tempo remunerado para formação em serviço, transferindo o ônus do estudo para o tempo livre e custeio próprio do docente.	O Estatuto falha ao não assegurar a materialidade do tempo formativo, inviabilizando o preceito legal da valorização do tempo de planejamento.
Transferência de Ônus	O custo financeiro e o tempo de dedicação à qualificação são integralmente assumidos pelo trabalhador, desonerando o ente público.	O dever do Estado na formação (LDB/PNE) é convertido em esforço privado, descaracterizando a formação como um investimento institucional.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com suporte da Inteligência Artificial *Gemini (Google)*.

De acordo com a Lei 4.931/2008, os professores têm direito à Progressão Funcional no sentido Horizontal e Vertical. A cada 03 anos ocorre a PH que é a passagem de uma referência para outra com aumento percentual na remuneração de 6%. No entanto, para que haja a movimentação na carreira, os profissionais estão obrigados ao investimento contínuo em formações. Para a efetivação do direito à progressão, exige-se que o professor compute um total de 481 horas formativas ao longo de um triênio. Essa métrica obriga o corpo de professores a buscar um aporte de 161 horas anuais para compor o requisito legal, denunciando uma pressão por produtividade acadêmica que nem sempre encontra respaldo na oferta oficial de formações da rede pública.

A síntese apresentada no quadro 10 expõe o núcleo das contradições que permeiam a gestão educacional em São Luís. Observamos um distanciamento abismal entre a forma jurídica — o PCCV/2008 como promessa de valorização — e a viabilidade fática da gestão. A análise das condições de trabalho em São Luís revela uma precarização da temporalidade docente. A política de formação municipal padece de uma lacuna objetiva: a inexistência de um tempo institucional remunerado para o estudo.

Dialeticamente, o que observamos é a invasão do tempo de vida pelo tempo do capital. Ao não garantir o “tempo-escola” para a formação, o governo empurra o docente para uma jornada extensiva. Sem a garantia de condições substantivas (infraestrutura e financiamento), a formação deixa de ser um processo de emancipação para se tornar um mecanismo de transferência de custos do Estado para o indivíduo.

A arquitetura normativa do PCCV de São Luís estabelece uma corresponsabilidade na qualificação profissional, situando-a na intersecção entre o dever institucional da SEMED e o protagonismo do docente: “o processo de qualificação ocorrerá por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, mediante convênio ou por iniciativa do próprio Professor [...]” (São Luís, 2008, n.p.).

Entretanto, notamos uma transferência de ônus ao professor no que tange à formação voltada para a progressão funcional (Progressão Horizontal — PH, Progressão Vertical — PV e Adicional por Titulação — AT), transformando o direito à valorização em um investimento individualizado. Sob essa ótica, a formação continuada assume, por vezes, um caráter pragmático e meritocrático, utilizada pela gestão como estratégia de engajamento em detrimento de uma política orgânica de Estado, como estabelecido no PME de São Luís. É imperativo, pois, resgatarmos a premissa de que a qualificação não deve ser apenas um requisito para a mobilidade na carreira, mas um meio para a efetivação da qualidade social da educação.

A Progressão Vertical é o investimento na formação inicial no nível de graduação em cursos de licenciatura com elevação do Padrão de Vencimento de PNM para PNS (São Luís, 2008a, n.p.). Embora haja debates sobre a necessidade de os professores serem formados em nível superior, não há expressividade dessa discussão dentro da administração da Semed. Durante a investigação, não foram encontradas sinalizações do interesse da secretaria em formar o quadro de professores em nível de graduação ou pós-graduação. Há fortes indícios de que a rede se preocupa com resultados imediatos, com a formação aligeirada visando a avaliações como o CNCA, Seama e o Saeb.

Identificamos uma dissonância entre a normativa vigente e a prática administrativa em São Luís, uma vez que não foram detectadas ações efetivas que atendam ao disposto no PME/2015 quanto à erradicação do déficit de graduação entre os profissionais da rede. O vazio institucional no estabelecimento de convênios com IES para a formação inicial²⁴ de professores em exercício revelam o descumprimento de estratégias fundamentais do Plano,

²⁴ De acordo com os dados das planilhas dos planos Plurianuais 2018-2024, das ações desenvolvidas pela Semed e com os resultados nas entrevistas realizadas.

comprometendo a profissionalização docente preconizada pela legislação municipal. O Plano Municipal de Educação, Lei 6001/2015, impõe:

garantir, em regime de colaboração, entre os entes federados, que todos os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, no prazo de 05 anos da vigência deste PME (São Luís, 2015, n.p.)

Reiteramos que, a cada ano, os professores investem na sua profissão às suas próprias custas. Tal situação se materializa na prática a ela associada: a sistemática solicitação de Progressão Vertical (PV) por parte dos Professores de Nível Médio (PNM) junto à Coapem revela um fenômeno de autoformação reativa. Observamos que, perante a escassez de políticas públicas de fomento à graduação por parte da Semed, os docentes assumem o ônus da própria qualificação.

Esse movimento sinaliza que o desenvolvimento profissional, embora previsto legalmente, ocorre primordialmente por meio do investimento individual de capital e tempo, configurando uma trajetória autônoma que supre a lacuna de investimento estatal na profissionalização do quadro. Nesse sentido, o Quadro 10 sintetiza as principais contradições dialéticas identificadas nesta investigação, expondo o abismo entre o preceito legal de valorização do PCCV/2008 e a concreção administrativa da Secretaria Municipal de Educação.

Em 2025, por não haverem sido superados alguns desafios, permanecem no quadro de professores da SEMED, 107 docentes com nível médio de formação. Entre março e abril do mesmo ano, apenas 03 professores solicitaram a Progressão Vertical. Caso essas solicitações sejam deferidas pela Coapem, em 2026, ano do direito para a implantação da PV, na rede pública municipal de educação de São Luís, constarão ainda 104 professores com formação em nível médio — uma média de 1,74% dos professores da rede — contrariando os férteis debates sobre a valorização da carreira dos profissionais do magistério tanto nas leis nacionais quanto nas locais.

A LDBEN-9.394/96 estipula a graduação como nível de formação mínima para o magistério; o PNE/2024, Meta 15, informa o prazo para o Estado implantar política de formação inicial para os professores. Ao não consolidar a Meta — a média nacional de não graduados gira em torno de 12,5% na educação básica — o Estado condiciona o direito proclamado a uma posição de privilégio.

No ordenamento jurídico brasileiro, a eficácia dos preceitos constitucionais relativos à educação depende de diplomas infraconstitucionais que densifiquem o comando normativo superior. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN

9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação PNE — Lei BR n.º 13.005/2014, constituem os marcos regulatórios fundamentais. Tais normas sistematizam o direito à educação de forma analítica, vinculando os entes federados à materialização de políticas públicas e à efetivação do dever estatal.

No entanto, para satisfazer as necessidades do mercado, a formação inicial para professores iniciou um ciclo de precarização, na medida que tenta responder às demandas com a oferta de cursos mais ágeis e flexíveis, desde o governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. “Nestes últimos quatro anos do Governo Fernando Henrique observa-se a expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores” (Freitas, 2002, p.144). Contrariando a competência vinculada circunscrita no arcabouço legal. Portanto,

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB. (Freitas, 2002, p.148)

Consagrada no ordenamento jurídico como direito público subjetivo e direito social, a educação mantém nexos causais diretos com o princípio fundamental da dignidade humana (CF/88). Essa categorização jurídica implica que o dever estatal de prestação educativa é irrenunciável e exigível. Entretanto, ao analisar a valorização docente por meio da formação inicial e continuada, podemos notar uma dicotomia: embora as normativas se integrem ao conceito indissociável de educação, a prática da administração pública revela assimetrias severas. Essa lacuna entre o plano legal e o plano fático compromete tanto a universalidade da oferta quanto a excelência pedagógica necessária à rede de ensino.

Freitas (2002) considera que a formação continuada “defendida pelos educadores como *dever do Estado* e das instituições contratantes — públicas e privadas — e *direito dos professores*, nas políticas educacionais atuais tal formação tem essa relação invertida.” (Freitas, 2002, p. 148) São questões que se escamoteiam no escopo jurídico que trata dessa responsabilidade. Portanto, as Leis nacionais realçam a valorização, a formação e o incentivo à profissionalização, mas são invertidas e acabam figurando como direitos do Estado, com vastas limitações do dever. É o que ocorre em relação ao PCCV.

O PCCV aborda a qualificação profissional no Capítulo V Artigos 21 e 22:

A qualificação profissional visa à valorização dos Profissionais do Magistério e a melhoria na qualidade do serviço público § 1º A qualificação profissional ocorrerá

com base nas necessidades da Secretaria Municipal de Educação e por solicitação do servidor atendendo com prioridade sua integração, atualização e seu aperfeiçoamento. [...]

Artigo 22. O processo de qualificação ocorrerá por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, mediante convênio ou por iniciativa do próprio Professor [...] (São Luís, 2008, n.p.)

A formação dos professores na perspectiva da valorização dentro do PCCV, assim como outros direitos, não está bem estruturada quanto aos horizontes do fazer por parte da esfera pública. Há muita ambiguidade ligada às suas finalidades e causalidades. Quando o ente federado não cumpre com a obrigação de fazer, no caso o município, enraízam-se novas relações e posturas que se tornam costumeiras, tornando a norma inoperante. Assim, há uma constante correlação de forças e disputas entre categoria de professores e administração pública. Estevão e Ferreira (2018) alertam quanto à óbice em questão:

As políticas públicas são, assim, instrumentos para efetivar os direitos do cidadão, intermediando o pacto entre o Estado e a sociedade. Não há, entretanto, certeza de que os direitos sociais sejam efetivados, pois tudo irá depender da maior ou menor representatividade que cada segmento representado possui (Estevão; Ferreira, 2018, p. 172).

Para os autores, a política pública, da elaboração à implementação, “segue um ciclo inerte num contexto social, onde há conflitos e necessidades a serem harmonizadas” (Estevão; Ferreira, 2018, p. 173). Para a administração da secretaria municipal de educação de São Luís, a formação visa à consecução de resultados na perspectiva do aluno, mesmo havendo inequívoco direcionamento para que a administração pública se ocupe da formação, no sentido de fortalecer e valorizar os profissionais da educação. Esta, no entanto, persegue a qualidade da educação municipal baseada em resultados a partir das métricas das avaliações em larga escala.

Uma das evidências está na parceria da Semed/ São Luís com a Associação Bem Comum (ABC) para implementação de formação continuada de professores do Programa Educar pra Valer (EPV), desde agosto de 2022. Dentre as principais características do EPV está a perseguição de resultados. Numa das ações da política do EPV está a bonificação — que em São Luís foi materializada no Programa Educa São Luís/2024 — cuja formação continuada vincula-se aos indicadores de resultados nas avaliações externas.

Costa (2025) faz a seguinte crítica em relação à rotina apresentada aos professores do 5º ano em São Luís, pelo Lyceum/ EPV: “a referência ao currículo fundamentado na BNCC, que prioriza habilidades de leitura e escrita, evidencia uma diretriz educacional voltada para a preparação dos alunos para avaliações externas.” (Costa, 2025, p.85)

Além dos estudos de Costa (2025) constatamos nesta pesquisa, nas entrevistas realizadas na rede com professores da docência e de suporte pedagógico, gestores escolares e professores que trabalham na unidade administrativa da Secretaria de Educação que até o presente momento a Semed não se dedica à construção de uma estrutura curricular com a carga-horária suficiente para a PH dos professores. O intuito das formações é mitigar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e elevar os índices educacionais nas avaliações externas.

Para além da dimensão estritamente pedagógica, as políticas de formação continuada devem estar intrinsecamente articuladas à estrutura de evolução funcional prevista no PCCV. Ao serem questionados sobre os objetivos da oferta das formações pensadas pela Semed, a rede sinaliza um descompasso entre os conteúdos ministrados e a oferta de carga horária compatível com as exigências para a Progressão Horizontal, conforme ilustra o relato a seguir:

2 - “Quais são os objetivos dessa formação. Quando vocês (rede) vão pensar essa formação, vocês pensam o que, que tem que ser atingido com essa formação?”

R— O principal objetivo é fazer com que esses alunos... chegue até os alunos, certo? e pra que a gente realmente possa fazer com que os nossos estudantes tenham esse direito de aprendizagem adquirido, né? Então nosso principal objetivo é realmente essa formação chegar até ao aluno né? Não é somente com relação a ... porque o professor tem esse direito né. Ele é um direito adquirido, mas toda nossa metodologia, que a gente utiliza é fazer com que chegue até lá no espaço da sala de aula. Com relação ao aluno mesmo” (S-02, 2025).

2.1- “Então o objetivo principal, é o ensino-aprendizagem?”

R — Exatamente: o ensino aprendizagem (S-02, 2025).

3.5 COAPEM, uma tentativa de democratização: perspectivas e desafios

A Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério (COAPEM) foi criada pelo Estatuto do Magistério do Município de São Luís, Lei n.º 2728 de 30 de dezembro de 1985, Artigo 75; está prevista na Lei n.º 4.749 de 03.01.2007, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís, no Art. 83, que versa sobre a organização do pessoal da Comissão.

Segundo o Art. 83. da Lei n.º 4.749/07, “a composição e as atribuições da Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério (COAPEM) serão regulamentadas mediante Ato do Secretário Municipal de Educação de São Luís.” Portanto, a Comissão foi mantida na implementação da Lei ordinária 4.931/2008 (PCCV), Art. 75: “o Secretário Municipal de

Educação terá o prazo de 30 (trinta) dias, a contar da vigência da presente Lei, para implementar a estrutura da Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério COAPEM.”

A COAPEM está organizada, segundo a portaria n.º 189 de julho de 2018, que a constituiu com presidente, vice-presidente e membros. No atual momento, a Comissão é formada por um presidente, uma vice-presidente e três membros, todos professores da rede. A finalidade desse setor é “assessorar o Secretário Municipal de Educação em todas as fases de implementação dos dispostos das Leis e Atos pertinentes à Carreira dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís” (São Luís, 2018).

Na atual conjuntura administrativa da SEMED, a Comissão continua realizando as atribuições que lhe são conferidas nas leis municipais citadas, porém, diante das muitas mudanças ocorridas desde o início do século quando da implantação do PCCV, essa norma já se percebe em momento de reestruturação. Desde então, devido às transformações sociais e na carreira dos profissionais do magistério, faz-se urgente e necessária a revisão do PCCV e, por conseguinte, das funções da COAPEM.

Atualmente a Comissão — que segundo o PCCV está ligada diretamente a (o) secretária(o) de educação do município, desempenhando a função de assessoramento — encontra-se, de acordo com a nova versão do organograma da secretaria de educação, subordinada à Superintendência da Área de Recursos Humanos (SRH), que, por sua vez, está sob o comando da Secretaria Adjunta de Administração e Gestão de Pessoas (SAAGEP). Dessa forma, o desenho do organograma posicionando a COAPEM sob a coordenação da Secretaria Adjunta e da Superintendência de Recursos Humanos, descaracteriza as funções primordiais da Comissão técnica, dando-lhe um caráter burocrático-administrativo de recursos humanos.

A arquitetura organizacional da COAPEM revela um impasse institucional: ao ser constituída como um órgão de assessoramento subordinado à pasta da Educação, ocorre uma neutralização de sua autossuficiência. A natureza política do cargo de Secretário, enquanto agente de confiança do prefeito, impõe uma barreira hierárquica que tolhe a independência da equipe técnica.

As atribuições da equipe técnica são de extrema relevância para a consecução e garantia de direitos estatutários da categoria de professores, é a partir da equipe técnica que há o acompanhamento e o cumprimento dos prazos estabelecidos pelo PCCV, que têm como consequência direta, a valorização na carreira do magistério público municipal em São Luís. Nesse sentido, tanto o PCCV quanto a COAPEM trazem consigo a perspectiva de valorização

do magistério. A comissão, como guardiã e implementadora; o PCCV como instrumento legal de garantias.

De acordo com o Barros (2021), em 2018, foram avaliados os professores admitidos nos anos de 2009 e 2012, num total de 705 profissionais; em 2019, foram avaliados os admitidos em 2010, 2013 e 2016, somando 173 professores, e, em 2020, foi feita a avaliação de 3.592 admitidos entre 2002 e 2006. Ao analisar as descobertas do autor — em relação aos professores admitidos no interstício de 2002 a 2006 — dos 3.592 que solicitaram a Progressão no sentido Horizontal e foram submetidos à avaliação nas suas três etapas, 89,19% atingiram a nota máxima, sendo que 6,98% desses sujeitos, ou seja 418 ficaram reprovados em algumas das exigências da Avaliação; 3,71%, não atingiram a nota máxima, porém foram aprovados na Avaliação, sendo estes no total de 137 profissionais.

Ressaltamos neste estudo que, no período compreendido entre 2012 a 2017, o corpo de professores teve suas progressões de forma automática, ou seja, não foram submetidos à Avaliação de Desempenho profissional, devido à Coapem ter sido destituída e estar em momento de reestruturação.

Diferente de um departamento de recursos humanos, a Comissão detém a legitimidade de paridade para gerir a vida profissional dos seus iguais. São 40h semanais dedicadas exclusivamente à salvaguarda e efetivação dos direitos e deveres inerentes ao magistério estatutário. A centralidade da COAPEM na estrutura da SEMED manifesta-se em sua competência para gerir os mecanismos de progressão e ascensão na carreira e gratificação.

No exercício de suas funções, a Comissão atua como um filtro técnico de alta precisão. Cabe a ela a análise minuciosa de processos, a verificação da autenticidade documental e a complexa soma de pontos das Avaliações de desempenho, da Avaliação Especial de Desempenho e dos certificados das formações.

Dada a natureza jurídica da COAPEM, sua participação é requisito indispensável em todas as etapas decisórias que impactarem a estrutura do magistério público municipal de São Luís. Assim, atua como ente regulador que vincula o planejamento administrativo às garantias legais do servidor de carreira.

3.6 As progressões funcionais horizontal e vertical; adicional por titulação; anuênio e gratificação de difícil acesso: percursos e caminhos

Nesta seção serão abordados os direitos assegurados mediante as progressões e gratificações; quais procedimentos; períodos de solicitação e condicionantes de acordo com os estatutos. Esses dados também são oriundos de pesquisa de campo na Secretaria.

O PCCV objetiva a criação de processos para melhorar as condições de trabalho dos professores. Com o Plano, foram organizadas as avaliações de desempenho, tanto a Avaliação Especial de Desempenho, para fins de estabilidade e Progressão funcional no sentido Horizontal, quanto a Avaliação de Desempenho Profissional, com fins de Progressão Funcional no sentido Horizontal (PH), levando em consideração, o investimento do professor na sua formação.

As avaliações, nesses casos, não servem apenas para estabilizar ou não estabilizar os professores, mas como instrumento de verificação, pelos gestores escolares, pela Semed e pelos próprios professores, dos pontos a serem melhorados na perspectiva de oferecer os serviços educacionais à sociedade. Dessa forma, Nunes e Oliveira (2017) destacam que mecanismos reguladores podem garantir a responsabilidade dos professores no exercício da sua profissão, portanto:

É necessária uma valorização docente de modo a fomentar um imaginário coletivo acerca da profissão, desenvolvendo ações concretas de melhoras das condições de trabalho e, ao mesmo tempo, a proposição de mecanismos avaliadores e reguladores para garantir a responsabilidade dos docentes no exercício da profissão. Também é imprescindível a definição de plano de cargos e salários com uma apropriada estrutura de remuneração, incentivos e promoções de acordo com o percurso formativo e trajetória histórica de atuação do professor (Nunes; Oliveira, 2017, p. 71).

A Avaliação Especial de Desempenho é regulamentada pelo Decreto municipal 2.8197 de 15 de julho de 2005 e define “os procedimentos, critérios e metodologias utilizadas na Avaliação Especial de Desempenho” (São Luís, 2005, n.p.) dos profissionais da carreira do magistério em estágio probatório, por meio de um processo administrativo que obedece “aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, contraditório e ampla defesa[...]” (São Luís, 2005, n.p.). Cabe nesta Avaliação, a autoavaliação “de caráter consultivo, sem indicação de valores quantitativos, com a finalidade de consubstanciar o Processo de Avaliação” (São Luís, 2005, n.p.).

Na percepção dos Professores de Suporte Pedagógico participantes desta investigação, a Avaliação de Desempenho configura-se como um instrumento imprescindível e dotado de relevância estratégica para a dinâmica institucional, sendo sua continuidade defendida como

pressuposto de gestão. Para esses atores, o processo avaliativo fomenta espaços de interlocução mais densos e reflexivos, permitindo o alinhamento das responsabilidades profissionais no âmbito do fazer pedagógico, o que converge para a perspectiva de Luckesi (2011), para quem a avaliação deve atuar como um ato diagnóstico que subsidia a tomada de decisões em favor da melhoria da aprendizagem e do trabalho docente.²⁵

Todavia, emerge uma perspectiva dialética: embora a avaliação possa atuar como um vetor de estratificação e diferenciação funcional — funcionando como um mecanismo de regulação da prática e controle do currículo, conforme adverte Sacristán (1998) — ela preserva a potencialidade de impulsionar a educação continuada e a valorização do trabalho. Tal impacto estende-se, inclusive, aos próprios coordenadores pedagógicos, ao consolidar a avaliação como um dispositivo de reconhecimento da expertise profissional e de reorientação das práticas no interior da escola

A Avaliação Especial de Desempenho impacta primeiramente na formação da identidade do profissional que está adentrando no serviço público. Uma das suas missões é conscientizar o professor ou professor de suporte pedagógico, que está sendo avaliado, sobre o fato de que, doravante, terá que construir sua profissionalidade como servidor, essa construção pode ser, às vezes, entendida pelo senso comum de que todo servidor público tem estabilidade a partir do momento da sua aprovação em concurso público. Contudo, a permanência no serviço público não é um estado estático alcançado na posse, mas, de modo contrário, é construída de vínculos de continuidade mediados pelas avaliações, que não se esgotam. A permanência na esfera pública exige prática pedagógica constante e compromisso com a sociedade, reproduzido na qualidade do trabalho do servidor.

A Avaliação da educação tem tomado corpo nas últimas décadas. Entre as buscas para solução dos problemas educacionais está a avaliação docente, Gonçalves e Oliveira (2016) concordam que bons professores são essenciais para bem desenvolver o aprendizado discente. As autoras entendem que há condições adversas que entrecortam a vida profissional docente como a desvalorização, assédio e condições de trabalho desfavoráveis ao bom desempenho. “Porém, não justifica a falta de responsabilidade e compromisso com o ofício (independente do porquê da escolha), muito menos com os educandos que merecem uma oportunidade de transformarem o meio que vivem, através principalmente da educação” (Gonçalves; Oliveira, 2016, p. 306).

Nessa conjuntura, o professor é peça chave para a melhoria do ensino, assim sendo, faz-se necessário a implantação de um processo de avaliação contínua dos docentes,

²⁵ De acordo com as respostas dos sujeitos da pesquisa.

observando pontos essenciais para excelência do desempenho profissional, entrevendo motivar a qualificação e melhoria das práticas pedagógicas, tanto individuais quanto coletivas (Gonçalves; Oliveira, 2016, p. 306).

Em perspectiva complementar, as autoras sublinham a imperatividade de um sistema de avaliação docente, associando os baixos índices de alfabetização na idade correta à fragilidade de um modelo educacional permeado por “diversos fatores críticos” (Gonçalves; Oliveira, 2016, p. 306). A avaliação, portanto, é apresentada como instrumento necessário para diagnosticar e mitigar as lacunas formativas e estruturais da rede. Todavia,

O processo de avaliação docente, não deve ser visto como uma ação repressora, excludente ou discriminatória, mas como um mecanismo de melhorar a prática pedagógica dos professores e ampliação do conhecimento através de formações, criando uma dinâmica que cobre, responsabilize e fiscalize o ensino, através dessa avaliação impulsionando a qualificação docente, por conseguinte uma escola mais eficaz, com qualidade e responsabilidade social (Gonçalves; Oliveira, 2016, p. 307).

Em síntese, condições desfavoráveis tidas como “as dificuldades que os professores enfrentam no dia-a-dia: baixa remuneração, assédio moral, desvalorização, agressões, falta de profissionalismo, condições de trabalho precário, entre outras tantas” (Gonçalves; Oliveira, 2016, p. 306) não podem ser consideradas como justificativas de inviabilizar a excelência da prática docente, resultando em um atendimento educacional que não responde aos parâmetros de qualidade exigidos pelo interesse público (Gonçalves; Oliveira, 2016) como os pontuados no novo PNE /2026-2035, Lei nº. 15.388, de 14 de abril de 2026.

Dito desta forma, as autoras pensam a avaliação como uma ferramenta capaz de impulsionar o ensino através da fiscalização e responsabilização. Nesse caso, se está se falando em quem será avaliado é o professor, logo a responsabilização está sendo colocada sobre o sujeito que está “sofrendo” a avaliação. Porém se a avaliação, considerando a amplitude dos processos, for de um sistema, então é esperada a corresponsabilização dos resultados entre todos os envolvidos, os quais podem ser a administração pública, a escola e os professores, além das estruturas envolvidas nos processos como as realidades materiais e sociais, por exemplo.

Assim como as autoras, entendemos “que a qualidade do processo de aprendizagem que ocorre nas escolas não é responsabilidade apenas do trabalho docente, mas de todos aqueles que compõem a equipe escolar, [...]” (Gonçalves; Oliveira, 2016, p. 307).

É fundamental analisar a desconexão existente entre a norma jurídica — PNE/2026 — e a realidade das unidades escolares. As dificuldades cotidianas pontuadas por Gonçalves e Oliveira (2016) — que compreendem a baixa remuneração, o assédio moral e a precariedade estrutural — deixam de ser apenas obstáculos gerenciais para se tornarem fatores de risco diante das métricas do novo PNE (2026-2036). O texto da lei, aprovado em 14 de abril de

2026, sob uma lógica de controle fiscal, assim como o Programa Educa São Luís — Lei n.º 7.686, de 18 de outubro de 2024 — não admitem as limitações do contexto socioeducativo como justificativa para o não cumprimento dos índices de aprendizagem.

A legislação estabelece agora uma exigência de precisão estatística: as Metas 3a e 3b determinam que, já no quinto ano de vigência, 80% das crianças devem estar alfabetizadas e proficientes em matemática ao final do segundo ano do ensino fundamental. Complementarmente, o Objetivo 4 projeta um fluxo escolar rigoroso, prevendo que 95% dos estudantes concluam o nono ano na idade correta.

Embora esses parâmetros definam a qualidade esperada pelo interesse público, eles desconsideram que o profissional responsável por operacionalizar tais índices está sujeito a severas limitações institucionais. A responsabilidade pela materialização de resultados tem recaído de forma desproporcional sobre o corpo docente. Essa pressão por metas quantificáveis tem impulsionado legislações locais que instituem sistemas de ranqueamento, gratificações por desempenho e monitoramento intensivo.

É criado, assim, um cenário de contradição: busca-se atingir indicadores de excelência educacional enquanto se negligenciam a saúde mental e a valorização do educador. Exigir o cumprimento de metas de alto desempenho sem a contrapartida de condições adequadas de trabalho resulta na desestruturação da práxis pedagógica e no aumento dos índices de adoecimento na carreira.

A problematização e análise de algumas vulnerabilidades emergentes dentro dos cenários existentes são caminhos para perseguirmos melhores resultados. A avaliação, mesmo sendo a mensuração dos resultados alcançados pelo servidor, não tem o papel de responsabilizar os avaliados. Há inúmeros fatores que ensejam o analfabetismo, por exemplo, para além da sala de aula e dos muros da escola. São problemas cuja compreensão está fundada em elementos estruturadores diversos que auxiliam o estado a acumular e perpetuar suas condições de ausência ou de insuficiências.

Na rede municipal de educação de São Luís, está instituída a Avaliação Especial de Desempenho (AED) para o magistério público. Para permanecer no quadro de professores da Semed, ou seja, para adquirir a estabilidade, os profissionais recém-admitidos passam por três avaliações, uma a cada dez meses. O Decreto municipal 28.197/2005 institui a Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho, esta é constituída por Ato do(a) Secretário(a) de Educação do Município e, atualmente, é a própria Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério (Capem).

A Comissão Central, por sua vez, define as ações das Comissões Setoriais responsáveis por avaliar o desempenho funcional dos servidores em estágio probatório nos setores e nas escolas. As Comissões Setoriais e a Comissão Central são compostas por “membros com nível de formação não inferior ao exigido para o ingresso dos avaliados” (São Luís, 2005, n.p.) com a obrigação de conhecerem o trabalho do servidor avaliado. Nas escolas, são integrantes da Comissão Setorial o(a) gestor(a), o(a) professor(a) suporte pedagógico e um(a) professor(a) com maior tempo de serviço enquadrados nas demais exigências do Decreto 28.197/2005.

A Avaliação Especial de Desempenho, requisito para o encerramento do estágio probatório, exige um índice mínimo de aproveitamento de 40% dos pontos resultantes da soma dos conceitos (AE — Atende às expectativas para o cargo que ocupa e AD — Aproxima-se do nível desejado) como condição para a aquisição da estabilidade no serviço público municipal. Esse mecanismo atua como critério de aferição da aptidão funcional, vinculando a permanência definitiva do servidor ao cumprimento de requisitos objetivos de rendimento estabelecidos no PCCV.

Os indicadores constantes na Avaliação Especial de Desempenho são 06: assiduidade, disciplina, iniciativa, produtividade, responsabilidade, investimento no desenvolvimento profissional. 50% da nota é oriunda da avaliação do dossiê do servidor, proveniente de informações compiladas pela Superintendência dos Recursos Humanos (SRH) de dois dos descritores: a disciplina e a assiduidade. Após a SRH organizar os dados relativos a esses descritores, a Comissão Central consubstancia a avaliação do dossiê e a avaliação da Comissão Setorial realizada na escola — ou setores da unidade administrativa da Semed — confirmando a nota final por meio da soma dos valores nos 06 descritores.

Para subsidiar a Avaliação do Dossiê e a Avaliação da Comissão Setorial, o professor avaliado faz sua autoavaliação — “de caráter consultivo sem indicação de valores quantitativos [...]” (São Luís, 2005, n.p.) — para autorreflexão sobre suas práticas.

A estabilização dos professores é Ato do poder executivo. É esse movimento que concede aos professores em estágio probatório, a primeira Progressão Horizontal na carreira. A partir de então e a cada três anos, os professores podem solicitar a Progressão Funcional no sentido Horizontal para referência ‘C’ com reajuste na remuneração de 6% por interstício. Esse rito foi minimizado pela Coapem para dar maior celeridade ao processo e apoiar os professores recém-admitidos na rede a percorrerem um caminho menos extenso para a estabilização e Progressão Horizontal concomitantes.

Como explicado, cessado o período de estágio probatório, seguem, a partir da estabilização do professor, a Avaliação de Desempenho (AD) exigida para a Progressão Funcional no sentido Horizontal. A PH é uma questão que se funda no mérito, a AD é composta de Avaliação de Desempenho Profissional, Avaliação de Efetivo Exercício e Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional.

Porém, para Zafalão; Pascarelli (2009) em matéria divulgada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) que discute e analisa o Parecer 09/2009 do CNE/ CEB, “toda estrutura escolar está sob a lógica da centralização pedagógica e política, com retirada de poderes do Conselho de Escola. Qualquer defesa da Avaliação Desempenho representa legitimar a política de Estado e desrespeitar os profissionais em educação” (Zafalão; Pascarelli, 2009)

Para esses autores, as permanências no Parecer 09/09, as orientações vazias e as generalidades não produziram alicerces mais robustos que permitissem a fluidez e aplicação nos Planos e justificam o dissenso entre os defensores das avaliações de desempenho, das progressões por mérito e formações, titulações e tempo de serviço. Da mesma forma, Shiroma e Evangelista (2003) relacionam a avaliação a um projeto maior que responsabiliza e coloca os professores em posição de constante disputa, para as autoras:

(...) a avaliação afere, ademais, o grau de incorporação do projeto governamental pelo professorado. A partir dos indicadores que ela oferece, torna-se possível responsabilizar os professores por tarefas para as quais não foi preparado, estruturar o discurso da competência para colocá-lo na ilusão de que pode escolher: ou investir na sua profissionalização, formação continuada, ampliando seu rol de competência, ou enquadrar-se em outra lista, a dos incompetentes (Shiroma; Evangelista, 2003, p. 15).

Em 2008, quando da implementação do PCCV, os professores seguiam o interstício de 02 anos para Progressão Horizontal (PH). Com a implantação desse diploma legal, os professores passaram a ter a carreira regulamentada por suas normativas. O interstício passou de 02 para 03 anos, para tanto, houve o enquadramento. Professores admitidos até a data de 30 de março de 2008, passaram a ter a movimentação na carreira no sentido horizontal, em data única, isto é, 04 de abril. Portanto, nesse período não foi aberta nenhuma solicitação de PH e foram progredidos 5.700 professores para a referência seguinte de forma automática. Nos anos que se seguiram, tivemos o seguinte panorama de ascensão funcional, conforme ilustrado no Quadro n.º12.

Sob esse guarda-chuva do PCCV está a Progressão Funcional no sentido Vertical (PV). A PV é a passagem dos professores, com nível médio de formação (PNM) para o nível superior (PNS) após cursar Licenciatura Plena conforme o Artigo 70 da Lei 4.931/2008 —

Plano de Cargos Carreiras e Vencimento do Magistério Público Municipal de São Luís. A Progressão Vertical, a pedido do servidor, ocorrerá por meio de processo administrativo ingressado no Setor de Protocolo da Secretaria Municipal de Educação, devidamente comprovado por documentação específica (São Luís, 2008a, n.p.). A incorporação do direito está condicionada a critérios de limites orçamentários com percentual de até 20% por cargo (São Luís, 2008b, n.p.).

A PV está regulamentada no Decreto Municipal 36.043 de 05 de dezembro de 2008, que, de forma muito sucinta, declara no Art. 17: “a regulamentação da Progressão Funcional no sentido Vertical está disposta no art. 70 da Lei nº 4.931/08”. De acordo com o PCCV, Lei 4.931/08 nos Artigos 70 e 71:

Art. 70- A Progressão Vertical ocorrerá através de processo administrativo ingressado no Setor de Protocolo da Secretaria Municipal de Educação, devidamente comprovado, obedecendo às exigências a seguir:

§ 1º O período para solicitação da Progressão Vertical dar-se-á nos meses de março e abril de cada ano;

§ 2º A documentação e as condições exigidas para Progressão Vertical são as seguintes:

- a) Cópia legível do contracheque do mês anterior;
- b) Declaração do chefe imediato de que está em efetivo exercício do cargo;
- c) Original do diploma e histórico de graduação em Licenciatura Plena, acompanhados de cópias que deverão ser autenticadas no ato do recebimento pelo órgão competente;
- d) Comprovação de aprovação na Avaliação Especial de Desempenho, caso seja concursado.

Art. 71-As solicitações de Progressão Vertical serão analisadas por comissão constituída para esse fim, mediante Ato do Secretário Municipal de Educação 9São Luís, 2008a, n. p).

O monitoramento da evolução acadêmica do magistério ludovicense indica que, em 2021, a rede ainda computava 112 professores de nível médio (PNM). O dado mais alarmante refere-se aos 40 docentes admitidos em 2002 que não ascenderam ao nível superior em dezenove anos de carreira. Em 2026, o quadro permanece praticamente estático, com 104 profissionais ainda classificados no nível inicial de formação (PNM), em 2026 apenas 03 professores transpuseram o nível médio; evidenciando uma lacuna persistente na política de formação inicial da Semed.

A solicitação da PV é anual, no entanto, o direito à implantação é no exercício financeiro seguinte. Destaco que, no interstício de 5 anos, entre 2021 e 2026 notadamente, apenas 08²⁶ dos 104 professores investiram na formação inicial — graduação. Se calcularmos a média dessas solicitações desse interstício teremos 1,6 professores ingressando com processo administrativo de solicitação de PV a cada ano.

²⁶ 08 professores solicitaram a Progressão Vertical, dessa forma entende-se que apenas 08 sujeitos investiram na sua formação inicial.

O Quadro 12 mostra o movimento das solicitações das Progressões Horizontal e Vertical entre os anos 2008 — data da implantação do PCCV, e 2017— período em que a Coapem dispunha de dados no sistema de forma discricionária por ano de solicitação de direitos estatutários.

Quadro 13 - Número de Concessões de Progressões de 2002 a 2017

ANO	PROG. HORIZONTAL	PROG.VERTICAL
2008	5.70027	3528
2009	345	171
2010	2.729	-
2011	-	52
2012	-	116
2013	-	56
2014	3.897	38
2015	-	34
2016	178	26
2017	04	16
TOTAL	12.853	544

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com dados obtidos da COAPEM/ SEMED-2024

Entre os anos de 2018 e 2025, foram concedidas 7.866 Progressões Funcionais no sentido Horizontal aos professores da rede pública municipal de educação de São Luís para servidores admitidos entre os anos 2002 e 2019.

Observamos, dessa forma, condições de melhor compreender a abrangência do PCCV e sua importância na valorização e para a formação tanto inicial quanto continuada dos professores da rede pública municipal de educação de São Luís. Atualmente, 2025, a rede abriga 5.979 professores, com a perspectiva de ampliar o quantitativo desses servidores devido às pressões sindicais e do Ministério Público Estadual para que se recomponha o quadro funcional docente nas escolas.

Portanto, são 5.979 professores amparados pela Lei 4.931/2008. Um número expressivo de servidores públicos que passarão pelo rito que envolve as avaliações de

²⁷ Os professores admitidos entre os anos 2002 e 2006, tiveram a PH em abril de 2008.

²⁸ Nesse período, houve o enquadramento dos professores na nova legislação – o PCCV.

desempenho com vistas à estabilidade e valorização na carreira, Adicional por Titulação ²⁹ e Gratificação de Difícil Acesso.

O que percebemos é que, mesmo com política nacional de incentivo à formação docente, muitos professores não têm cursado a formação em nível superior. A compreensão dessa complexidade na vida profissional e pessoal dos professores se apresenta como um problema de difícil entendimento e está para além das escolas e das escolhas dos professores. É evidente que a administração pública necessita se posicionar quanto a essas demandas na dinâmica profissional do magistério no município. Procurar entender as perspectivas dos professores e equacionar soluções num movimento mais amplo que aquele voltado para a formação apenas como alcance de resultados imediatos nas avaliações. De acordo com Gatti et al (2019),

a constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização. Com vistas a construção da profissionalidade docente, os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas (Gatti et al 2019, p. 40-41).

Para Oto Shiroma e Olinda Evangelista (2010, p. 02), “no campo da formação, a política de profissionalização tem promovido a superficialização da formação; a burocratização do trabalho docente. Ao professor ‘eficiente tecnicamente’ se opõe o fragilizado politicamente” (Shiroma; Evangelista, 2010, p.02). Para Freitas (2002) o deslocamento da formação docente para as escolas faz parte de um movimento internacional no sentido de dismantelar as defesas do ensino como profissão.

Embora a Lei n.º 4.931/2008 e a Lei n.º 3.604/2008 estabeleçam a Progressão Vertical sob a nomenclatura de Progressão Funcional, observamos uma nítida fragilidade teórica em suas definições. Esta imprecisão terminológica, aliada à carência de discussões sobre o impacto social concreto da norma, dificulta a apropriação do direito pela categoria. Diante dessa realidade, o Produto Técnico-Tecnológico, resultante deste trabalho, assume o objetivo de democratizar o acesso à informação jurídica, traduzindo as complexidades estatutárias em um guia prático que fortaleça a consciência de direitos dos profissionais do magistério.

A formação profissional em nível de graduação é um dos pilares do investimento na carreira docente, considerando a busca incessante da qualidade da educação no Brasil no sentido de alicerçar os saberes do magistério, na tentativa de mitigar as causas dos problemas educacionais e formar profissionais economicamente rentáveis. O professor tem sido alvo de

²⁹ Somente com a implementação do PCCV em 2008, os professores tiveram direito ao Adicional por Titulação.

discussões e acusações conflitantes, nas quais, algumas vezes, as opiniões orbitam entre quem centre a docência como responsável pela baixa qualidade da educação, responsabilizando os professores pela oferta da mão de obra ineficiente, e outras que colocam o professor como a solução dos problemas socioeducacionais (Shiroma; Evangelista, 2003).

Surge dessa forma, como justificativa, a produção do ideário da profissionalização docente. Fixando sobre a escola e professores os sentidos sobre a docência e a instituição da personalidade do magistério, que se tem constituído a partir de exigências socioeconômicas que perspectivam um tipo ‘x’ de sociedade. Nesse sentido, a união entre Estado e empresários, na tentativa de resolver as fragilidades da educação, tem colocado professores e gestores escolares em papel periférico em relação às decisões educacionais. “Nesta direção, longe de ser um processo linear e estático, a construção profissional docente, via formação inicial, é permeada por tensões e conflitos de ordem política, econômica, epistemológica, assente em ordens globais hegemônicas” (Silva; Almeida; Marinho, 2024, p.7).

Ainda sobre a ótica da valorização do magistério público municipal da capital maranhense, a Lei 4.931/2008, além das Progressões, garante o Adicional por Titulação (AT), o Anuênio e a Gratificação por Difícil Acesso. O AT está previsto nos Artigos 32, 33 e 34 do PCCV: “Art. 32 Fica concedido ao Profissional do Magistério o Adicional por Titulação, mediante comprovação de conclusão de pós-graduação Lato Sensu ou Stricto Sensu afim com a área da educação” (São Luís, 2008a, n.p.). De acordo com o nível da pós-graduação, “o Adicional por Titulação será calculado com base no vencimento do profissional” (São Luís, 2008a, n.p.) e acrescida uma porcentagem pecuniária na forma a seguir:

Especialização 10% (dez por cento) com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas;
 Mestrado 20% (vinte por cento);
 Doutorado 30% (trinta por cento);
 Pós-Doutorado 40% (quarenta por cento); [...]
 § 2º O profissional com mais de uma pós-graduação, a de maior grau de formação será considerada como adicional e as demais, como investimento na qualificação profissional (São Luís, 2008a, n.p.).

Considerando que o profissional tenha mais de uma pós-graduação, será considerada apenas a de maior nível. Dessa forma, se o professor cursar Mestrado, e já estiver implantado na sua carreira uma especialização, serão acrescidos no vencimento apenas os 10% para que atinja os 20% referentes à pós-graduação em Mestrado, portanto, uma das características do AT é a não cumulatividade.

Tal cenário apresenta uma visão particularista, pouco abrangente, como um contraditório das perspectivas da valorização do magistério. Dinamiza certa prontidão para interpretações do que é valorização e coloca professores num estado de consciência crítica e

reflexiva sobre esse cenário de formação, o que leva professores a optarem pelas formações em trabalho, ou seja, as formações continuadas, pois a formação em nível de pós-graduação quanto mais elevada, mais exige um caminho de disponibilidade de tempo, estudos e investimento pecuário e, ao final, mesmo que os novos conhecimentos sejam mobilizados para o crescimento profissional, não se mostram economicamente rentáveis.

A Lei 4.931/2008, no seu Artigo 33, descreve os caminhos que o servidor deve percorrer para ter acesso ao AT: A concessão do Adicional por Titulação obedecerá às exigências a seguir:

- I - A solicitação do adicional por titulação será nos meses de março e abril de cada ano, através de requerimento do servidor entregue à Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério;
- II - A documentação e as condições exigidas para solicitação do Adicional por Titulação são as seguintes:
 - a) Cópia legível do contracheque do mês anterior;
 - b) Declaração do chefe imediato comprovando efetivo exercício do cargo;
 - c) Cópia do certificado e do histórico, devidamente autenticadas em cartório;
 - d) O curso deve ser afim com a área de atuação de docência ou gestão (São Luís, 2008a, n.p.).

A solicitação do AT pelos professores está restrita aos meses de março e abril de cada ano. Além do mais, a implantação do direito é apenas no ano seguinte, por meio de Ato do executivo municipal. Essa particularidade está descrita no Artigo 34: “A solicitação deferida terá seu efeito financeiro no exercício seguinte” (São Luís, 2008a, n.p.).

Após a apelação cível n.º 10691-66.2013.8.10.0001(21.370/2014), impetrada pela Assessoria Jurídica do Sindeducação, tendo como beneficiária uma professora da rede pública municipal de educação de São Luís, que determinou que o direito ao recebimento do Adicional por Titulação — mesmo sendo paga no exercício financeiro seguinte — data do momento da sua solicitação.

Não obstante a essa decisão judicial do Tribunal de Justiça do Maranhão (TJMA) em 2014, a Semed consolidou o entendimento próprio e à revelia da decisão do TJMA, de que o direito do solicitante ao retroativo é apenas a partir de janeiro do ano seguinte à solicitação. A decisão tem gerado um número grande de insatisfações na categoria de professores, demonstrado nas reclamações que a Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério (Coapem) recebe diariamente. Jefferson Mainardes, ao estudar a Abordagem do Ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), entende que os textos das políticas têm muitos leitores, desse modo, podemos inferir que será possível mais de um entendimento, portanto:

A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve

intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (Mainardes, 2006, p. 53).

No entanto, mesmo com a diversidade de entendimentos, o Artigo 34 do PCCV afirma que “a solicitação deferida terá seu efeito financeiro no exercício seguinte” (São Luís, 2008a, n.p.), a decisão do TJMA tem o peso de normalizar a Lei. Dessa forma, a declaração feita pelo Tribunal, deveria ser acatada integralmente pela Semed por ter regulamentado o direito declarado na Lei 4.931/2008.

Como parte da valorização dos professores, o Art. 30 do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos considera a “Remuneração resultado do vencimento acrescido de vantagens pecuniárias, de caráter permanente e transitório, estabelecidas em Lei” (São Luís, 2008a, n.p.). Como composição da Remuneração dos professores da rede pública municipal de São Luís, ainda podemos citar o Anuênio, de caráter permanente, e a Gratificação de Difícil Acesso, de caráter provisório, além daqueles citados anteriormente.

O anuênio, antes da aprovação do PCCV era quinquênio, isto é, a cada 5 anos eram acrescidos 5% aos vencimentos dos professores. Em 2008, a Lei 4.931/2008 deu novo texto ao direito na seção III, Artigo 31:

Art. Fica concedido ao Profissional do Magistério o Adicional por Tempo de Serviço denominado de anuênio, com percentual de 1% (um por cento) por ano de efetivo exercício no serviço público municipal, incidente sobre o vencimento do cargo efetivo.

§ 1º A concessão do anuênio de que trata este artigo é de forma automática e independente de solicitação do servidor, fazendo jus a partir do mês em que completar cada ano de efetivo exercício.

§ 2º O anuênio incorpora-se de forma definitiva à remuneração do profissional a cada ano, observado o limite máximo de 35% (trinta e cinco por cento) se homens e 30% (trinta por cento) se mulheres (São Luís, 2008a, n. p).

O anuênio é concedido a cada mês de aniversário da admissão do servidor. Essa mudança fez parte das propostas dos professores que integraram a equipe de constituição do PCCV e do representante da Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Para os professores, com o interstício anual, no final, há maior valorização no vencimento, pois o reajuste é de forma cumulativa.

A Gratificação por Difícil Acesso também compõe a remuneração dos professores da rede pública municipal de educação de São Luís. As gratificações estão consolidadas na Seção IV do Plano, Artigos 35 a 40:

Gratificação vantagem transitória concedida pelo exercício em funções executadas em condições excepcionais.

Parágrafo Único - As gratificações dispostas nesta seção não podem ser incorporadas ao vencimento, sendo imediatamente retiradas quando cessar o caráter excepcional que originou sua concessão.

Art. 36. Ao Profissional do Magistério, poderão ser concedidas, além das gratificações permitidas no Estatuto do Servidor Público Municipal de São Luís, as previstas na presente Lei.

Art. 37. Fica concedida gratificação denominada difícil acesso ao Professor com exercício em Unidade de Ensino cuja localização seja considerada de difícil acesso.

§ 1º A gratificação a que se refere este artigo fica definida no valor correspondente a 5% (cinco por cento) do vencimento da referência A do padrão PNS do professor com 20 (vinte) horas semanal.

§ 2º Serão definidas, no prazo de até 30 (trinta) dias, a contar da vigência da presente lei, por meio de ato do Secretário Municipal de Educação, as Unidades de Ensino cuja localização seja considerada de difícil acesso.

Art. 38. Compete ao Chefe do Poder Executivo autorizar a concessão ou exclusão das gratificações prevista nesta Lei.

Art. 39. O profissional do magistério, quando designado para cargo em Comissão, submeter-se-á às regras do Artigo 94 do Estatuto do Servidor Público Municipal de São Luís, Lei 4.615/2006.

Art. 40. Salvo por imposição legal ou mandado judicial, nenhum desconto incidirá sobre a remuneração ou sobre os proventos do servidor (São Luís, 2008a, n.p.)

A valorização dos profissionais do magistério como princípio constitucional, nesses dois casos — o anuênio e a Gratificação por Difícil Acesso — não está vinculada à formação e investimento na carreira, tampouco à avaliação de desempenho como os demais direitos relacionados à educação.

A localização das escolas, de acordo com o § 2º do Art. 37 da Lei 4.931/2008, define quais escolas podem ser consideradas de difícil acesso. Essa decisão é do(a) Secretário(a) de Educação do município, que determina em Portaria as Unidades de Educação que se enquadram como de difícil acesso. Notadamente, as escolas que integram o Anexo da Portaria localizam-se na zona rural de São Luís. O documento em vigor é a Portaria n.º 84, de março de 2021. No Anexo da Portaria estão listadas as 74 Escolas consideradas de Difícil Acesso.

O prefeito Edivaldo Holanda Júnior, por meio do Decreto n.º 48.778, de janeiro de 2017, regulamentou o § 2º do Artigo 37 da Lei 4.931/2008. A justificativa para a regulamentação, segundo o Decreto, foi encontrar solução mais adequada para “o deslocamento do professor para regiões consideradas de difícil acesso, tanto do ponto de vista do servidor quanto do ponto de vista do interesse da administração pública municipal relacionado este último aos princípios da legalidade, da responsabilidade [...]” (São Luís, 2017, n.p.).

O Decreto n.º 48.778/2017 estabeleceu, então, novas regras à concessão do Difícil Acesso. Anteriormente ao Decreto, todos os professores com lotação nas escolas consideradas de difícil acesso, com residência em outra localidade diferente da localização da Unidade de Educação de lotação, percebiam a gratificação. O Valor acrescido ao vencimento do servidor está epigrafado no § 1º do PCCV; “A gratificação a que se refere este artigo fica definida no valor correspondente a 5% (cinco por cento) do vencimento da referência a do padrão PNS do

professor com 20 (vinte) horas semanal”, equivalente a R\$ 166, 20, em 2025 (São Luís, 2008a, n.p.).

Ponderamos à luz das considerações do Decreto 4.8778/ 2017, que 5% de gratificação fixa em cima do vencimento de 20h semanais e de caráter transitório, além de não ser suficiente para indenizar custeio com despesas de transporte dos servidores, é irrelevante para comprometer as finanças públicas e de todo o sistema de educação municipal, como justifica o prefeito do município através da norma (São Luís, 2017, n.p.).

Atualmente, os professores que se submetem ao concurso público regionalizado e optam pela zona rural, onde a maioria das escolas são consideradas de difícil acesso, não fazem jus à gratificação. Essa nova regra foi instituída no Decreto n.º 48.778/ 2017. Tal óbice acarretou, desde então, ainda mais perdas aos professores, e se consubstancia em um subjacente processo de precarização do trabalho docente.

A análise que se faz do Decreto n.º 48.778, de 11 de janeiro de 2017, que, a partir de então, subsidia a concessão da Gratificação de difícil Acesso, é que o Artigo 37 do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento não necessita regulamentação nesse sentido. De acordo com o Artigo 37, a gratificação será concedida ao “professor com exercício em Unidade de Ensino cuja localização seja considerada de difícil acesso” (São Luís, 2008a, n.p.).

A regulamentação das escolas, pelo(a) secretário(a) de educação, sim, é Ato a ser regulamentado através de Portaria, de acordo com o § 2º da Lei 4.931/2008: “serão definidas, no prazo de até 30 (trinta) dias, a contar da vigência da presente lei, por meio de ato do Secretário Municipal de Educação, as Unidades de Ensino cuja localização seja considerada de difícil acesso” (São Luís, 2008, n.p.).

O Ato inerente ao executivo municipal é para a concessão, isto é, implantar as solicitações deferidas pela COAPEM. Observado o desígnio do Art. 38, reiteramos que “compete ao Chefe do Poder Executivo autorizar a concessão ou exclusão das gratificações previstas nesta Lei” (São Luís, 2008a, n.p.). Lutar contra o legislador é lutar contra o impossível, no entanto, “Decretos, Portarias, Resoluções, Instruções e afins são também normas, cuja função é diferente da lei. Enquanto a lei diz o direito, as demais normas regulamentam o direito dito pela lei, sem, no entanto, modificar, extinguir ou criar direitos” (Brasil, 2009a, p.08).

O impacto dessa decisão sobre a vida dos profissionais do magistério, sob o ponto de vista da estratégia do capital, potencializa a certeza de que há a ilusão criada pelo Estado de que as classes interagem harmoniosamente nas relações de produção e de poder. Aos profissionais do magistério foi aberta a plena participação na formulação do Plano de Cargos

assim como do Plano Municipal de Educação (PME). Dessa feita, como peso limitador das normas, o executivo municipal, por meio das suas prerrogativas, faz considerações que desestruturam a materialização das conquistas do corpo de professores.

A valorização dos profissionais do magistério, segundo o Parecer CNE n.º 09/2009 pressupõe que, para além da formação, os professores participem de “atividades consideradas relevantes para a melhoria da qualidade de seu trabalho” (Brasil, 2009a, p. 24):

é preciso, também, que os entes federados consignem nos planos de carreira a evolução pela via não acadêmica, através da qual são contemplados os docentes que realizam cursos de aperfeiçoamento e atualização profissional e participam de estudos e outras atividades consideradas relevantes para a melhoria da qualidade de seu trabalho, isto é, evoluem dentro do mesmo nível de formação exigido ao exercício do cargo (Brasil, 2009a, p.24).

Uma das lutas encampadas pelos professores da rede municipal de educação do município é a reestruturação do PCCV. Observadas as orientações do Parecer n.º 09/2009 do CEB/CNE, muitas garantias estão ausentes no Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, Lei 4.931/2008.

Observado o inequívoco que “é, então, princípio constitucional da educação nacional a valorização dos profissionais da educação, incluindo-se nestes o pessoal do magistério que, nos termos do inciso V do artigo 206 já epigrafado, é alcançada com a feitura de planos de carreira” (Brasil, 2009a, p.09).

Deste modo, quando se estuda o entender do CNE e o dos entes federados sobre o assunto, há uma diferença. A opinião dos entes federados expressa através de suas leis não alcança o CNE, mas, a opinião do CNE sobre o assunto pode sim alcançar os entes federados, porque, cada vez que o CNE for instado a se manifestar sobre a obediência ao conceito estabelecido no inciso V do artigo 206 da Constituição Federal, ou seja, todas as vezes que o CNE se manifestar sobre a valorização do pessoal da Educação Básica, relacionando essa valorização aos planos de carreira dos entes federados, ele se manifestará de acordo com o seu entendimento sobre o assunto (Brasil, 2009a, 10-11).

Dessa forma, o CNE/CEB insta os entes federados a reestruturarem seus Planos, alicerçando direitos para os profissionais da educação. O PCCV do magistério público de São Luís data de 2008, o Parecer CNE é de 2009. Logo, muitas orientações não estão contempladas no Plano, sendo que a feitura dessa norma é no sentido de corroborar com a garantia de direitos. Uma ausência é quanto ao que consta no Art. 6º: Os planos de carreira devem estabelecer regras claras para o cálculo dos proventos dos servidores públicos ligados ao regime próprio de aposentadoria dos entes federados (Brasil, 2009b, n.p.).

Outras ausências no Plano Municipal de São Luís é quanto ao que trata o Art. 4.º da Resolução CNE/CEB n.º 2/2009, alíneas VIII, XXI e XXII, que se refere à dedicação

exclusiva, concurso interno e à recepção de profissionais de outras redes por permuta ou concessão temporária:

VIII - incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar [...]
 XXI - realizar, quando necessário, concurso de movimentação interna dos profissionais da educação, em data anterior aos processos de lotação de profissionais provenientes de outras esferas administrativas ou das listas de classificados em concursos públicos; XXII - regulamentar, por meio de lei de iniciativa do ente federado e em consonância com o parágrafo único do artigo 11 da Lei nº 9.394/96 e o artigo 23 da Constituição Federal, a recepção de profissionais de outras redes públicas. Os planos de carreira poderão prever a recepção de profissionais do magistério de outros entes federados por permuta ou cessão temporária, havendo interesse das partes e coincidência de cargos, no caso de mudança de residência do profissional e existência de vagas, na forma de regulamentação específica de cada rede de ensino, inclusive para fins de intercâmbio entre os diversos sistemas, como forma de propiciar ao profissional da educação sua vivência com outras realidades laborais, como uma das formas de aprimoramento profissional (Brasil, 2009b, n.p.).

É interessante ponderar sobre as resoluções e pareceres do CNE/CEB, cujos princípios e diretrizes seguem como fundamentos para a construção e reestruturação dos PCR dos entes federados. Dentre os caminhos para a valorização dos profissionais do magistério público municipal de São Luís do Maranhão poucos são os ganhos para os professores. A cada conquista, uma perda se segue tanto em nível local quanto nacional.

Dessa forma, “os Planos de Carreira e Remuneração para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, nas redes de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, deverão observar as Diretrizes fixadas por esta Resolução, elaborada com base no Parecer CNE/CEB n.º 9/2009” (Brasil, 2009b, n.p.), portanto, o Distrito Federal, estados e municípios devem, em acordo com o Art. 5º, “na adequação de seus planos de carreira aos dispositivos da Lei n.º 11.738/2008 e da Lei n.º 11.494/2007, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem observar as seguintes diretrizes:”

[...] VIII- promover, na organização da rede escolar, adequada relação numérica professor-educando nas etapas da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como número adequado de alunos em sala de aula nos demais anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, prevendo limites menores do que os atualmente praticados nacionalmente de alunos por sala de aula e por professores, a fim de melhor prover os investimentos públicos, elevar a qualidade da educação e atender às condições de trabalho dos educadores (Brasil, 2009b, n.p.)

Mesmo com os documentos citados servindo como orientações, o CNE se apresenta como indutor, quando provocado, de manifestações que conduzem para a resolução de temas que lhes concerne, dessa forma, os Pareceres e Resoluções não são letras mortas. O próprio CNE se manifesta quanto ao peso das suas decisões quando confirma que “a opinião dos entes federados expressa através de suas leis não alcança o CNE, mas, a opinião do CNE sobre o assunto pode sim alcançar os entes federados [...]” (Brasil, 2009a, p.10).

Outra busca incessante dos professores do magistério público municipal de São Luís é quanto à valorização com base em novos critérios como o previsto na Resolução n.º 2/2009, alínea VIII: “[...] assim, é importante assegurar não apenas a evolução na carreira pela via acadêmica” (Brasil, 2009b, n.p.). Configura-se, contudo, um cenário de profunda assimetria informacional e institucional, visto que a mencionada Resolução carece de clareza quanto aos critérios prescritivos das vias não acadêmicas subjacentes.

Essa opacidade normativa gera instabilidades que transcendem a dimensão procedimental, fomentando uma intrincada disputa de poder entre o corpo docente e a administração pública. Tais lacunas na regulamentação não apenas precarizam a compreensão dos direitos, mas também ampliam a margem de subjetividade nas decisões administrativas, comprometendo a previsibilidade jurídica essencial à consolidação de uma carreira valorizada.

As Progressões Vertical e Horizontal, aliadas ao Adicional por Titulação, alinham-se formalmente às diretrizes dos marcos regulatórios nacionais de valorização docente. Contudo, compreendemos que, no âmbito do Plano de Cargos (PCCV), apenas o anuênio configura-se como uma garantia de valorização por via não estritamente acadêmica com caráter permanente. As demais vantagens possuem natureza transitória e precária, falhando em materializar uma política de valorização funcional efetiva e perene.

Tal cenário evidencia uma lacuna entre o discurso estatal de centralidade da educação e a realidade da carreira docente. Ademais, a exequibilidade do PCCV é vulnerabilizada por forças refratárias de gestão, sendo o Decreto n.º 48.778/2017 um paradigma do contingenciamento normativo e das disputas políticas que restringem a concretização dos direitos previstos na Lei 4.931/2008.

4 ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE SÃO LUÍS

A partir dos anos 1970, a educação deixa de ser uma ação mais espontânea (pautada na autonomia subjetiva do mestre) para se tornar um processo rigidamente controlado e vem se configurando em campo de exigências sócio-políticas que demandam conhecimentos científicos específicos, porém, tencionam cada vez mais aproximar os espaços de ensino à lógica mercadológica da procura e oferta, do tempo atrelado ao rendimento — seja dos professores e gestão escolar, seja dos alunos — e a avaliação voltada para os resultados.

O marco legal da valorização do magistério em São Luís, a Lei N. 4.931/2008, o PCCV, estabelece a formação continuada (FC) como um pilar essencial para o desenvolvimento profissional e a ascensão na carreira (progressão por titulação e avaliação). A lei reconhece que o investimento na formação do magistério é uma obrigação do Estado e um direito do profissional (São Luís, 2008a). A política de Formação Inicial e Continuada (FIC) da Semed de São Luís, desde a década de 1990, oscila entre a resposta legalista (imposta pela LDBEN/96 e consolidada no PCCV/2008 como critério de ascensão) e a prática fragmentada.

A política de Formação Inicial e Continuada (FIC) da Semed, antes dos anos 2000, era fragilizada, assistemática ou inexistente. A LDBEN-9.394/96 estabeleceu a exigência, mas a capacidade institucional de São Luís demorou a se estruturar. A Lei 4.931/2008 garante direitos que visam à valorização, mas a efetividade depende da implementação das políticas de formação e valorização do trabalho dos professores. Nesse contexto, Saviani (2010) explica a necessidade de luta sindical em função da lentidão na implementação de direitos.

Para Nóvoa (1992), a continuidade na formação é de suma importância e há a necessidade de o professor se reconhecer como autor e produtor de seu desenvolvimento profissional. Programas como o “Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo” (PSLTQLE — 2002-2008) trazem preceitos mais reflexivos e críticos e se colocam como instrumentos progressistas de decisões coletivas.

Dessa forma, a Coordenadora de Projetos do Instituto Abaporu de Educação e Cultura, Laura Soligo — consultora da Abaporu na Semed no período da implementação do PSLTQLE — coloca o ensinar a todos como desafio dentro da perspectiva do planejamento educacional. Portanto, o planejamento como processo, precisa contemplar as dimensões “continuidade (imprescindível ao tratamento dos conteúdos), a diversidade (das propostas e

abordagens), a provisoriedade (dos encaminhamentos pedagógicos) e o coletivo” (São Luís, 2009, p.15).

(...) como instância de discussão e construção do planejamento, expressa a convicção de que os resultados que se podem alcançar coletivamente, em um grupo de fato colaborativo, são muito superiores aos que se obtém sozinho. Nesse sentido, o trabalho coletivo é fundamental porque é uma contribuição não só para os próprios professores, que têm a chance de potencializar os conhecimentos uns dos outros, mas também para os/as alunos/as que, mesmo de forma indireta, são beneficiados duplamente (São Luís, 2009, p. 15).

O Programa apresentava-se como uma determinação política e pedagógica necessária para mudar uma realidade. A FC, nessa perspectiva pedagógica, deveria ser um processo contínuo e contextualizado. Embora a análise do documento revele que, nesse período, houve a introdução massiva dos ideais mercantilistas da Reforma do Estado.

Dito isto, este capítulo pretende examinar, de forma crítica, a trajetória das políticas de formação profissional, confrontando-as com as garantias de valorização do magistério público na rede municipal de educação de São Luís.

A análise revela, primeiramente, que a descontinuidade entre o PSLTQLE e os programas que se sucederam impediu a consolidação da formação com caráter mais holístico e humano, resultando em uma rede com identidade fragmentada, apesar das diretrizes decenais do PME. A data recorte desta pesquisa é 2018 a 2025, portanto, não será tratado aqui, sobre os programas anteriores como o PSTQLE de 2002. A referência que fizemos anteriormente ao Programa dá-se pela importância que ele apresenta como exemplo de ideais e o contraditório da prática.

Na análise das políticas observamos inicialmente o programa “Educar Mais: juntos no Direito de Aprender” (2017/2018), que foi lançado em 2017 e implementado em 2018, tendo como Secretário de Educação o Sr. Raimundo Moacir Mendes Feitosa; e o Educa São Luís/2024, sob a gestão da Secretária de Educação, Sra. Anna Caroline Marques Pinheiro Salgado. Aqui buscaremos elencar os documentos que introduziram as políticas de formação, a discricionariedade da administração pública, a comparação entre a institucionalização das políticas, observando como as sucessivas rupturas e mudanças de diretrizes políticas impactam a personificação da prática docente e a segurança profissional da categoria.

Na seção seguinte o estudo ganha contornos quantitativos e documentais. Por meio da apreciação dos quadros de formação docente materializados no recorte dos relatórios plurianuais da Semed. Em seguida, daremos voz aos protagonistas da rede — os professores. A seção 4.3 apresenta os resultados da pesquisa empírica, em que os professores julgam os critérios da Avaliação de Desempenho, a política de formação da rede e dialogam com o

PCCV, sugerem mudanças, colocam suas dúvidas, e fornecem substrato para a elaboração do Produto Técnico Tecnológico — PTT.

4.1 Política municipal de formação e valorização do magistério público de São Luís

O secretário de educação do município de São Luís, por meio da Portaria Municipal n.º 310 de 22 de dezembro de 2020, instituiu a Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de São Luís, levando em consideração a Meta 15 da Lei n.º 6001/2015 (PME/2015) e a política estruturada pelo Programa Educar Mais: juntos no direito de aprender (2017/2018), sendo aquela, um dos eixos do referido Programa.

O arcabouço da Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/2020 trata da formação continuada como sendo uma política de investimento com foco no aprendizado e na formação dos profissionais do magistério. Por esse viés, o documento afirma que:

A Formação Continuada dos profissionais que atuam na Educação Municipal de São Luís é uma política de investimento que visa à formação e ao aprimoramento dos profissionais com foco na qualidade da aprendizagem dos estudantes e na formação dos profissionais do magistério, orientada por uma prática pedagógica alicerçada numa fundamentação teórica e que seja capaz de produzir articulação consciente entre teoria e prática, de modo a possibilitar o avanço na qualidade do ensino e, consequentemente, melhores resultados na aprendizagem dos estudantes (São Luís, 2020, p.10).

Portanto, a Semed define a formação como uma política estratégica de investimento cujo propósito central é o aprimoramento profissional voltado à elevação dos padrões de qualidade do ensino e aprendizagem. A proposta visa não somente ao aperfeiçoamento técnico-profissional, mas à consolidação de um processo que resulte em melhores indicadores de aprendizagem para os estudantes.

O documento que sistematizou a política contemplou 5 objetivos gerais e 4 objetivos específicos. O primeiro objetivo geral da formação continuada foca na instrumentalização técnica e ética para a prática pedagógica. Complementarmente, a política de formação persegue a indissociabilidade entre teoria e prática, tratando o processo formativo como um ciclo contínuo de aprofundamento do saber. No campo pedagógico, o objetivo é a efetivação de práticas inclusivas que assegurem o direito à aprendizagem.

Do ponto de vista administrativo, a política foca na unificação das ações, a fim de integrar os diversos setores formativos da rede. Por fim, o foco recai sobre o desenvolvimento integral do servidor, abrangendo tanto o desenvolvimento técnico-profissional quanto a dimensão pessoal dos servidores.

Podemos resumir os objetivos específicos da formação sob a seguinte ótica: universalização da oferta; valorização da experiência; institucionalização da política de formação; direito à formação em serviço e, destacamos — por se tratar de um dos objetivos deste estudo — o último objetivo específico, pois relaciona a formação à obrigação da rede pública municipal de educação com a oferta, e a valorização na carreira do magistério. Segundo o objetivo, a formação continuada visa a “[...] garantir a todos os profissionais da carreira do magistério da Rede, formação continuada em serviço, também como condução para a progressão funcional no sentido horizontal” (São Luís, 2020, p. 27).

A política de formação apresenta-se ancorada no conjunto de normas que regulamentam a educação nacional, além do PCCV e do PME. A Meta 15 do PME/2015, que embora não especifique sobre a carga horária mínima de formação para a Progressão Horizontal, favorece o silenciamento sobre os mecanismos práticos da valorização dos professores. Essa taciturnidade das normativas oculta o caráter de valorização pecuniária da formação. Dessa forma, o discurso gira em torno do pedagógico e não detalha como as formações serão validadas para a PH em acordo com o Decreto 36.043 de dezembro de 2008.

Adentrando o mérito da Portaria n.º 310 de 22 de dezembro de 2020, podemos notar que esta estabelece a obrigatoriedade da formação continuada vinculada ao planejamento institucional, delegando a execução preferencialmente ao professor suporte pedagógico (São Luís, 2020). No entanto, a observância da jornada de trabalho e o cumprimento do PCCV contrastam com uma oferta formativa atomizada, voltada a problemas isolados e dissociada da complexidade escolar. Essa dissonância evidencia uma lacuna entre a oferta institucional e a prática docente.

A política define a carga horária de formação, relacionando-a aos dias de Hora Atividade, da seguinte forma:

Os dias de HA - 1/3 (um terço), destinados aos planejamentos coletivos dos docentes à formação continuada, deverão ser cumpridos a cada 15 (quinze) dias na escola; Todos os docentes deverão cumprir, em 1(um) turno de trabalho, o correspondente ao mínimo de 16h mensais de HA, sendo 8 horas destinadas ao planejamento e 8 horas destinadas à Formação Continuada (São Luís, 2020, p.39).

A média de horas de formação continuada ofertada pela Semed, num período de 10,5 meses anuais, é de, no mínimo, 84h. Por conseguinte, a cada interstício, a jornada formativa resulta em um potencial formativo de 252h. Decorre que a tabela “Resultado da Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional”, Decreto n.º 36.043/2008, não adota uma contagem linear, ela opera por faixas de interstícios. Ou seja, o investimento anual na carreira

- de 84h, resulta em apenas 2,0 pontos. O total, na somatória geral do Investimento na Qualificação Profissional que o professor atinge em 3 anos de participação em formações da Semed, seria de 6,0 pontos.

Devido ao formato das cargas horárias mensais de 8h, observamos uma atomização da formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Município São Luís. Essa fragmentação resulta em uma formação aligeirada, com busca perceptível — e pela própria evidência do documento — de resultados imediatos para melhoria dos índices das avaliações educacionais.

Ressalta-se, ainda, que a questão das relações interativas necessárias para facilitar a aprendizagem implica em uma série de funções dos professores que tem como ponto de partida o planejamento e a formação a partir da proposta curricular da Rede, bem como os diagnósticos realizados pelo sistema de avaliação externa do governo federal, denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); pelos mecanismos internos da Rede Municipal de Ensino, tais como: diagnóstico situacional (2016 e 2017) e pelas primeiras avaliações do Sistema Municipal de Avaliação Educacional (SIMAE), de 2017.

Nesse sentido, as ações formativas da Rede têm um histórico que se desenvolve antes mesmo dos diagnósticos supracitados. Os diversos setores que compõem a SEMED, historicamente desenvolvem formações específicas, a partir das avaliações internas e externas, tendo em vista a melhoria dos resultados do processo educativo (São Luís, 2020, p.10-11).

A partir da implementação de programas como o "Educar Mais: juntos no Direito de Aprender" (2017/2018), a natureza e a finalidade da FC foram subvertidas. A formação deixou de ser vista primariamente como um direito para se tornar uma ferramenta tática voltada para a correção dos baixos índices de desempenho (IDEB e SEAMA). "A formação baseada na racionalidade técnica tende a reduzir o professor a um executor de prescrições, limitando sua capacidade de ser autor e pesquisador de sua própria prática" (Gauthier et al., 2006, p. 58).

A política explícita que as relações de aprendizagem e as funções docentes têm como ponto de partida os diagnósticos realizados por sistemas de avaliação externa e interna como o SAEB e SIMAE. Embora a política mencione a Proposta Curricular da Rede, a prática descrita indica uma forte concentração em áreas que impactam os índices mencionados:

Desde sua implantação, o Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís realizou três avaliações, assim descritas:

- Ano 2017: Avaliação Diagnóstica, realizada com os estudantes do 1º, 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, atendendo 161 escolas (113 polos e 48 anexos), 1.062 turmas e 44.978 estudantes;
- Ano 2018: Avaliação Somativa: realizada com os Estudantes do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, regular e EJA, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa (testes de escrita - 4º ano e de produção textual - 8º ano) e Matemática, atendendo 161 escolas (113 polos e 48 anexos), 2.613 turmas e 72.684 estudantes.

• Ano 2019: Avaliação Somativa: realizada com os Estudantes do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, regular e EJA, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa (testes de escrita - 4º ano e de produção textual - 8º ano) e Matemática, atendendo 161 escolas (113 polos e 48 anexos), 2.389 turmas e 67.196 estudantes (São Luís, 2020, p.18).

A política não considera apenas as proficiências em português e matemática de forma isolada, mas as utiliza como principal instrumento de regulação e direcionamento das ações formativas. Sob o referencial de Pimenta (2015) e Gauthier et al. (2006), tal estrutura denuncia a persistência de uma racionalidade técnica, na qual a autonomia do professor é secundarizada em prol de um modelo instrumental, distanciando-se da concepção de profissional reflexivo proposta por esses autores.

Há uma percepção, entre os profissionais da rede, de que as formações carecem de debates sobre direitos estatutários e sobre o próprio PCCV. O desejo dos professores é que os momentos formativos também incluam temas sobre a carreira e valorização profissional, não somente conteúdos voltados para o desempenho dos alunos em avaliações de sistema.

A análise detida do arcabouço estabelecido pela Portaria/2020 revela que as formações continuadas para os professores realizadas em espaços externos à administração municipal configuram-se como eletivas e estão condicionadas à preservação do horário de regência e à correlação funcional com a atividade docente.

No caso do professor docente, suporte pedagógico e gestores, a normativa recomenda a prevalência das agendas da SEMED em detrimento de ofertas externas. Dessa forma,

“ressalta-se que esta formação não deverá se sobrepor a participação na formação compulsória” (São Luís, 2020, p. 28). Quanto à dimensão temporal, é da Secretaria a prerrogativa de definir a carga horária para o magistério, fixando, todavia, o interstício mínimo de oito horas mensais para a formação dos quadros de gestão e apoio pedagógico (São Luís, 2020).

A jornada de trabalho docente é composta de 1/3 para Hora Atividade (HA) e 2/3 para interação com estudantes como disposto no Art. 67, inciso V da LDBEN-9.394/96, assim como no parágrafo 4.º do Art. 2.º da Lei BR 11.738/2008. Dessarte, a Semed recomenda para docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1.º aos 5.º anos, que a jornada referente à HA seja cumprida a cada 15 dias nos espaços escolares com planejamentos e formações divididos por série/ ano e dias da semana específicos para cada ano escolar. Para os docentes do Ensino Fundamental 6.º aos 9.º anos, a organização das formações é por área do conhecimento (São Luís, 2020).

Outra particularidade do documento, refere-se à jornada de trabalho: para docentes com 24h semanais recomenda que seja utilizado um sábado para planejamento e formações.

Aos professores de 30h³⁰ semanais, é compulsório que as formações aconteçam aos sábados (São Luís, 2020). Em igual teor, refere-se à carga horária de interação com os educandos: “4 (quatro) horas diárias de efetivo trabalho escolar com os estudantes, distribuídas em 5 horários;” (São Luís, 2020, p. 41). A portaria estabeleceu uma contradição institucional ao induzir a interpretação de que o intervalo de recreio dos estudantes deve ser absorvido pelo docente, resultando em uma ampliação não remunerada da jornada de trabalho.

A partir das contradições emanadas das diretrizes contidas no referido documento (2020), emergiram tensionamentos e embates no cotidiano das unidades escolares, envolvendo docentes, gestores e a administração central. Tais impasses se cristalizaram na interpretação institucional acerca da carga horária de interação com os educandos. Considerando essa lógica, a política materializou-se na extensão³¹ compulsória da jornada de trabalho com os alunos em quinze minutos diários, sob o pretexto de compensar os períodos destinados ao recreio e à alimentação escolar discentes, configurando um processo de intensificação do trabalho docente em detrimento dos tempos de pausa.

Faz-se imperativo salientarmos que, em diversos contextos da rede municipal, a precariedade da infraestrutura escolar — manifesta na ausência de refeitórios e áreas de convivência, por exemplo — impõe aos docentes a permanência ininterrupta em sala de aula ou em recintos comuns. Essa configuração espacial impossibilita o distanciamento das funções laborais, mantendo o professor em efetivo exercício mesmo durante os intervalos discentes. Sob essa ótica, o acréscimo de quinze minutos à jornada diária não constitui apenas um ajuste temporal, mas materializa-se como uma extensão do labor extraordinário sem a devida contrapartida, consolidando a intensificação do trabalho no interior da escola.

Em convergência com a tese de Mészáros (2012, p. 16), segundo a qual uma ordem social que obstaculiza a emancipação tende a converter os aparelhos educacionais em instâncias funcionais à lógica da acumulação, observamos o aviltamento da autonomia docente frente aos imperativos do ideário liberal. Tal conjuntura transmuta a unidade escolar em uma organização mimetizada sob o modelo empresarial, pautada pelos vetores da eficiência e eficácia produtivista. Sob a égide do gerencialismo, a atividade pedagógica é subordinada a métricas de rentabilidade econômica, promovendo uma transferência de encargos do Estado para a subjetividade de professores e gestores, em um nítido processo de responsabilização individualizante.

³⁰ Salienta-se que, no quadro de professores da SEMED, há servidores com carga horária de 40h semanais.

³¹ Dados obtidos através das entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

No que tange à dimensão da valorização docente na Portaria n.º 310/2020 — que instituiu a Política de Formação Continuada da Semed/São Luís — verificamos uma lacuna axiológica, dado que nenhum de seus dispositivos legais faz menção explícita à valorização dos profissionais. Embora a referida norma apresente cinco objetivos específicos, notamos um esvaziamento do nexo causal entre formação e valorização, indicando a persistência de contradições legislativas que marginalizam o caráter valorativo do magistério.

De maneira análoga à política, o Programa “Educar Mais: juntos no direito de aprender” (2017/2018) pouco avançou nessa articulação. A análise documental revela que a formação em serviço é tratada de forma estritamente pragmática, sendo reduzida a um mero requisito para a progressão funcional horizontal (São Luís, 2020, p. 27), sem contemplar as condições subjetivas e objetivas da carreira.

Os objetivos da política de FIC em São Luís, a partir da década de 1990 até a vigência do PCCV/2008, estão em tensão permanente. O objetivo legal e manifesto (Valorização Profissional) é frequentemente frustrado ou desvirtuado pelo objetivo prático e oculto: Controle Burocrático e Transferência de Custos.

O estudo evidencia, portanto, uma clivagem entre o plano discursivo e a efetividade administrativa: a formação continuada carece de mecanismos reais de valorização. Enquanto o PCCV constitui o marco regulatório da categoria, sua execução foi marcada pela precariedade e pela judicialização durante algumas gestões como as dos prefeitos João Castelo Ribeiro e Edivaldo Holanda Jr.

O descumprimento de direitos fundamentais, como a Gratificação por Difícil Acesso, as Progressões Horizontal, Vertical e o Adicional por Titulação, ratifica a tese de Linhares (2010, p. 260), ao asseverar que “a valorização não se esgota na lei; ela exige materialidade” — traduzida em salário, cumprimento de direitos estatutários e condições dignas.

A principal contradição reside no fato de que o município se apropria da exigência de qualificação contemplada no PCCV para justificar o mérito individual, enquanto descumpra a valorização salarial prometida no mesmo instrumento legal. Assim, a política, em vez de ser um mecanismo de apoio institucional ao desenvolvimento profissional, converte-se em um campo de constante disputa entre o docente qualificado e a gestão pública que nega a materialidade da valorização.

Sem o cumprimento de direitos estatutários, a mobilidade funcional torna-se um simulacro de valorização, desprovido de sustentação política e financeira. A efetivação de tal propósito pressupõe a estruturação de políticas robustas, essenciais para sustentar a mobilidade funcional na administração pública. Em contrapartida, o estudo evidenciou uma

lacuna entre a teoria e a prática na Semed: a formação continuada, fundamental para a ascensão na carreira, careceu de mecanismos efetivos de valorização real dos docentes em sua implementação.

Desta forma, a política de FC da Semed, sob a égide do "Educar Mais", atua como um instrumento de controle gerencial que mina a autonomia docente e coloca em xeque a efetiva valorização profissional em São Luís. A densidade do *corpus* referencial relativo às ações dos processos de avaliação da aprendizagem discente, analisados ao longo desta investigação, ratifica tal inferência, aclarando a materialidade dos resultados ora discutidos.

Dessa maneira, apresentamos a interpretação da dimensão normativa da política educacional em São Luís, que, sintetizada no quadro 13, estabelece um nexo causal entre a formação do magistério e a elevação da qualidade do ensino. Podemos observar que o discurso oficial se ancora em marcos legais nacionais e locais para legitimar a formação como um direito à progressão funcional.

O exame da materialidade desses processos revela que tal relação de valorização muitas vezes permanece circunscrita ao plano formal, encontrando barreiras na execução administrativa e financeira da municipalidade.

Quadro 14 - O Plano Formal da Valorização

Objetivo Formal	Documento de Referência	Relação com a Valorização
Aperfeiçoamento Profissional	LDB n.º 9.394/96 (Art. 67), PNE e PME.	Promoção da qualidade do ensino e garantia de condições para a progressão na carreira docente.
Melhoria da Qualidade	Metas do PME e PNE (Foco em IDEB e Fluxo).	A qualificação é apresentada como o meio técnico para atingir as metas educacionais do Município.
Incentivo à Titulação	PCCV (Lei n.º 4.931/2008).	Reconhecimento da formação (Graduação, Especialização a Pós-Doutorado e formação continuada) com reflexo direto na remuneração.
Atendimento às Demandas	Decretos e Resoluções da SEMED.	Foco em temas considerados cruciais (Alfabetização/Inclusão...) como suporte técnico ao trabalho do professor.

Fonte: Produzido pela autora (2025), com suporte da Inteligência Artificial *Gemini* (Google).

O marco legal da valorização em São Luís, a Lei n.º 4.931/2008 (PCCV), estabelece a FC como um pilar essencial para o desenvolvimento profissional e a ascensão na carreira (progressão por titulação). A lei reconhece que o investimento na formação do docente é uma obrigação do Estado e um direito do profissional (São Luís, 2008a).

A formação continuada é essencial para a valorização docente. A falta de recursos e apoio pode limitar a efetividade das políticas de formação e valorização profissional do magistério, portanto, a formação deve ser integrada às condições de trabalho e à valorização profissional para ser realmente eficaz. A formação continuada de professores em São Luís é respaldada por legislações e programas que buscam a valorização docente. No entanto, a efetividade dessas políticas depende da implementação prática e do suporte contínuo aos educadores.

Em 2024, a gestão do município São Luís instituiu uma nova política educacional da rede pública municipal. Sob a Lei n.º 7.686, de 18 de outubro de 2024, foi implementado o Programa “Educa São Luís”, “com a finalidade de implantar ações que contribuam para melhoria da gestão da política educacional, fortalecimento da aprendizagem e evolução dos indicadores educacionais dos estudantes matriculados na rede pública de ensino de São Luís.” (São Luís, 2024b, n.p.).

A nova política revela um alinhamento direto às condicionalidades do Novo Fundeb, especificamente em relação à complementação do VAAR — quando estabelece a obrigatoriedade de mérito e desempenho, e ao VAAT — quando coloca como objetivo a ampliação de vagas na Educação Infantil. Dessa forma, o Programa Educa São Luís é o manual técnico jurídico que garante que São Luís não deixe de receber os valores da complementação do VAAR e que direcione corretamente o mínimo de 50% dos recursos do VAAT na Educação Infantil.

A análise comparativa permite sustentar que a Lei Municipal n.º 7.686/2024 atua como o dispositivo de ancoragem jurídica necessário para consolidar a transição de um modelo de valorização profissional intrínseco — pautado formalmente na carreira e na formação continuada (PCCV/2008) — para um modelo extrínseco e contingencial. Ao institucionalizar a política 'Educa São Luís', a gestão municipal opera uma desarticulação dos direitos estruturais previstos no Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, substituindo o investimento permanente na qualificação docente por mecanismos de recompensas meritocráticas efêmeras.

Dessa forma, as gratificações por desempenho passam a figurar como um instrumento de controle e precarização, pelo qual o direito à valorização é preterido em favor de uma lógica de bonificação atrelada a metas de produtividade aferidas por indicadores externos. Isso introduz uma "valorização por mérito/resultados" que corre por fora do PCCV tradicional. É uma forma de gratificar a formação aplicada que gera resultados no IDEB, mas que não se incorpora ao salário base como as progressões garantidas na Lei 4.931/2008

Da Retórica do Direito à Institucionalização da Meta. Comparativo: a evolução da política de gestão (2020) para a política de estado (2024).

Quadro 15 - Análise comparativa sobre as políticas de formação Educar Mais e Educa São Luís

DIMENSÃO	EDUCAR MAIS (2020)	EDUCA SÃO LUÍS ³² (2024)	ANÁLISE
Status Jurídico	Plano de Gestão (Frágil/Temporário)	Lei Municipal 7.686/24 (Cimentado)	A lei "congela" o modelo, dificultando a resistência política e sindical.
O Papel do Direito	Escudo Retórico: O discurso é de "garantia de aprendizagem" pós-pandemia.	Moeda de Troca: O direito é condicionado à performance e indicadores.	O Direito à Educação deixa de ser um fim em si mesmo e torna-se um produto de eficiência.
Financiamento	Recursos Ordinários: Manutenção básica do sistema.	VAAT e VAAR: Vinculação estrita ao cumprimento de metas.	O orçamento da educação passa a ter um "caráter de prêmio", ferindo a estabilidade do investimento.
Foco Docente	Professor Colaborador: Chamado a "salvar" o sistema na crise.	Professor Executor: Cobrado por resultados mensuráveis para garantir bônus.	Substitui-se a Valorização do PCCV (Histórica) pela Meritocracia do VAAR (Instantânea).
Resultado na Carreira	Cabo Desconectado: O PCCV é ignorado sob pretexto de crise.	Caminho Obstruído: A nova lei cria uma estrutura paralela que sufoca o PCCV.	A precarização, que era uma "falha" em 2020, torna-se a Norma Institucional em 2024.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com suporte da Inteligência Artificial *Gemini (Google)*.

A Lei 7.686/2024 epigrafa a "valorização", mas foca em premiação/bonificação (VAAR). Isso colide frontalmente com o PCCV: enquanto a Lei 4.931/2008 garante a valorização via titulação e tempo de serviço (progressões Vertical/Horizontal, Adicional por Titulação e Anuênio), a nova lei de 2024 sinaliza para uma valorização baseada em "quem atinge a meta". O maior "gargalo" na política de valorização de São Luís hoje é a falta de

³² Um elemento novo na análise é o Prêmio Educa São Luís, criado pelo Decreto municipal n.º 61353/2025

incentivos diretos (bolsas ou parcerias) para que o professor saia do nível médio para a graduação, especialização e para o Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado, que são os saltos salariais mais significativos em contraponto a uma política de bonificação por resultados, que é episódica e não incorporada ao vencimento e à progressão do professor.

Ao confrontar os programas Educar Mais/Juntos no Direito de Aprender (2020) e Educa São Luís com as garantias do Artigo 4º do PCCV, emerge uma clara distorção da finalidade da formação continuada. Enquanto o plano de carreira vincula a qualificação à valorização do profissional, os referidos programas da Semed têm operado sob uma lógica gerencialista.

No Educa São Luís, por exemplo, a formação desloca-se do desenvolvimento integral do docente para o treinamento técnico voltado a índices de proficiência. Essa prática gera um esvaziamento do sentido de “valorização” previsto em lei: exige-se um alto desempenho e participação em ciclos formativos intensos, ao mesmo tempo em que o ente público mantém paralisados os mecanismos de ascensão funcional e ignora a perda do poder de compra acumulada desde a instituição do plano.

Materialidade Orçamentária (O Custeio e a Prioridade Financeira). Aqui, a análise se concentra em como o dinheiro público é alocado:

Quadro 16 - Alocação do Financiamento

Aspecto	Análise Crítica	Contradição com o PCCV/2008
Progressão Vertical (Titulação)	A principal fonte de valorização (graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado) é sistematicamente retardada ou negada. O Município se apropria do capital intelectual do docente, mas recusa a contrapartida financeira, forçando a judicialização do direito.	Quebra de Expectativa: O custo da profissionalização recai sobre o professor, e por vezes o benefício salarial é negado sob alegação de limite prudencial, gerando uma crise de confiança na política pública.
Tempo e Condições de Trabalho	A política de Formação Continuada (FC) não prevê tempo remunerado em serviço. O que pode gerar a transferência do ônus para o tempo livre e custeio próprio do docente, desfigurando a jornada de trabalho.	Esvaziamento Legal: O PCCV não garante a materialidade do tempo para estudo, tornando o preceito legal de planejamento (1/3 da jornada) uma letra morta frente à sobrecarga de regência.
Recursos para a FIC (Formação)	A materialidade orçamentária (VAAT/VAAR) é visível nos repasses do FNDE, mas invisível na carreira. O recurso é canalizado para programas de gestão (Educa São Luís) em vez de financiar a progressão funcional.	Desvio de Prioridade: Enquanto o SIOPE registra gastos com “formação” via programas externos, o direito ao pagamento de retroativos do Adicional por Titulação previsto na Lei 4.931/2008 permanece congelado ou sob litígio.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com suporte da Inteligência Artificial Gemini (Google).

Materialidade Estrutural (A Oferta de Formação e a Gestão). Esta dimensão aborda a qualidade e a capacidade de execução da Semed na formação:

Quadro 17 - Como o Recurso está sendo investido

• □ Aspectos	• Análise Crítica	□ □ Contradição com o PCCV/2008
Infraestrutura e Logística	A ausência de um Centro de Formação próprio com estrutura tecnológica obriga a SEMED à improvisação. Formações em espaços precários, investimento em aluguéis de espaços ou apenas EAD sem suporte precarizam o processo.	O PCCV estabelece a evolução na carreira, mas a SEMED "impede a conexão do cabo" (o direito) ao dificultar a formação, criando uma barreira material.
Corpo de Formadores	A política repousa sobre a precarização: contratos temporários e “desvios da função” ³³ de professores para formar outros docentes. Sem quadro permanente, a formação é uma transmissão de tarefas.	A negação ou dificuldades no afastamento remunerado para estudo revela que o município prioriza a regência imediata (substituição) em detrimento da profissionalização de longo prazo prevista no Plano.
Material Didático/Apoio	Materialidade bibliográfica negligenciada. Sem acesso a periódicos, plataformas ou livros, a formação vira um manual de instruções para os programas Educa São Luís e Educar Mais.	A Lei 4.931/08 vincula a evolução ao saber acadêmico, mas a gestão nega o suporte básico, transferindo ao docente o ônus de custear sua própria bibliografia, acesso à internet e material tecnológico.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com suporte da Inteligência Artificial *Gemini* (Google).

Há uma contradição orçamentária flagrante: o município gasta recursos com aluguéis de espaços privados para eventos formativos pontuais em vez de consolidar uma estrutura própria, permanente e condizente com as necessidades das formações como o tamanho dos espaços e as condições estruturais condignas. Isso demonstra que, mesmo sendo de rubrica diferente, o recurso existe, e é usado para a "logística do evento" e não para a "valorização do talento". O dinheiro que "sobra" para o aluguel é o que pode estar em “falta” para a progressão automática.

Embora com motivações distintas, a característica de fomento à iniciativa privada por meio de convênios tem sido um modelo comumente adotado nas gestões federais — muito presentes nos governos dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff — houve a democratização do acesso ao ensino superior não via universidades públicas, mas a "democratização do acesso” via mercado.

³³ No PCCV/2008, há a previsibilidade do cargo de professor e professor suporte pedagógico, este último tem dentre as suas funções na prática escolar, a formação. Mesmo que seja uma das funções do professor de suporte, não há na Lei a previsibilidade do cargo de professor formador ou formador de professores. O que subentende que há um desvio de função dos professores na reorganização das suas funções sem que haja a devida valorização.

Ao priorizar o financiamento via Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Estado Brasileiro optou pela transferência vultosa de recursos públicos para conglomerados educacionais, em detrimento do investimento direto na expansão das instituições públicas. Em 2010 (gestão Lula), o governo flexibilizou as regras do FIES: reduziu os juros, aumentou o prazo de carência e, crucialmente, passou a permitir que estudantes sem fiador via Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC) entrassem no programa.

Houve a adesão considerada aos programas. A flexibilização das regras foi o "motor" da expansão ao FIES. A Lei n.º 12.202/2010 reduziu os juros para 3,4% ao ano Resolução — CMN 3.842/2010 — e permitiu o uso do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), que dispensou a exigência de fiador para alunos de baixa renda e licenciaturas (Brasil, 20210).

A estratégia de expansão resultou em um crescimento exponencial: enquanto em 2010 registraram-se cerca de 76 mil novos contratos, o auge do programa em 2014 atingiu a marca de 732 mil adesões anuais, evidenciando uma transferência massiva de estudantes para o setor privado (ABMES, 2020). No entanto, com a crise econômica a partir de 2015/2016 (gestão Dilma/Temer) e o aumento do desemprego, os recém-formados não conseguiram pagar as parcelas. Em 2023, o estoque da dívida passava de R\$11 bilhões apenas em parcelas atrasadas (FNDE, 2023). Esse modelo, que resultou em altos índices de inadimplência e endividamento da classe trabalhadora, não foi acompanhado por políticas de absorção da mão de obra qualificada.

No âmbito do magistério, tal cenário reflete-se na precarização: o docente financia sua qualificação em instituições privadas para cumprir exigências de progressão funcional — como as 481 horas previstas no contexto ludovicense — sem que o poder público ofereça a contrapartida de uma carreira estável ou condições de trabalho que justifiquem o investimento realizado. Essa lógica de transferência de responsabilidades se dá a nível local quando a prefeitura faz convênios com instituições privadas ou Organizações não Governamentais (ONGs) como a Fundação Lemann, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Sena, Instituto Natura, dentre outros. Isso demonstra que o que acontece em São Luís não é fator isolado, mas o reflexo local de um projeto nacional que priorizou o lucro das empresas de educação sobre o planejamento da carreira docente.

Materialidade da Carreira (O Impacto Prático no PCCV). O ponto de choque entre a FIC e o PCCV/2008:

Quadro 18 - Condições e Contradições entre FIC e PCCV

✂ Aspecto	□ Análise Crítica	Δ □ Contradição com o PCCV/2008
FIC como Mecanismo de Progressão	· A política municipal converte a formação em uma "moeda de troca" para a progressão (Vertical e Horizontal e Ad. por Titulação). No entanto, o Município não oferta recursos e condições para que essa moeda seja obtida, desvalorizando o esforço docente.	· O PCCV promete o <i>upgrade</i> na carreira, mas a SEMED "impede a conexão do cabo" (a efetivação do direito). O Plano deixa de ser valorização automática para se tornar um caminho burocrático e estatuto de lutas judiciais.
Afastamento para Qualificação	· O direito ao afastamento para investimento na formação, embora essencial para a valorização, é sistematicamente negado ou burocratizado. A gestão utiliza a burocracia como barreira de contenção de gastos.	· Os impedimentos do afastamento revelam que o Município prioriza a continuidade imediata do serviço (substituição do professor) em detrimento do investimento estratégico na qualificação de longo prazo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com suporte da Inteligência Artificial *Gemini (Google)*.

A materialidade da política de Formação Inicial e Continuada (FIC) na SEMED de São Luís — especialmente após o PCCV/2008 — é caracterizada pela escassez de recursos, descontinuidade estrutural e pela negação burocrática dos direitos adquiridos, o que coloca o professor como o principal agente financiador e executor de sua própria valorização. Da mesma forma que o governo federal brasileiro constrói um arcabouço de seguridade para o magistério, mas admite exceções como o FIES e o PROUNI; a legislação nacional, por meio do Art. 77 da LDBEN- 9.394/96 permite o repasse de recursos públicos para escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Na prática, essa prerrogativa permite que o montante do Fundeb, originalmente destinado à melhoria da infraestrutura física das escolas da rede e à redução do número de alunos por sala, seja pulverizado em convênios.

A opção política pelo financiamento do setor privado e social (escolas comunitárias e ONGs) via recursos do FUNDEB aprofunda o déficit estrutural da rede própria. A materialidade dessa escolha reflete-se na ocupação de espaços alugados improvisados e na superlotação das salas, evidenciando que a prioridade orçamentária não é a expansão da escola pública, mas a manutenção de um sistema de terceirização do atendimento escolar.

A política de Formação Continuada (FC) dos professores do magistério público municipal de São Luís encontra-se em um conflito dialético entre o que é assegurado por lei e o que é imposto pela gestão de resultados. A contradição se intensifica ao compararmos a exigência de FC (para o IDEB) com o cumprimento do direito (o PCCV).

O Município exige o aprimoramento contínuo para justificar os resultados dos programas de gestão, mas falha em garantir a materialidade da valorização, seja pela precarização das condições de trabalho ou pelo atraso no pagamento de direitos estatutários. Ao transferir o ônus da qualificação para o professor, sem garantir o retorno financeiro e estatutário prometido (PCCV), a política de FC de São Luís se torna um agente da intensificação do trabalho docente (Hypólito, 2010). O professor é pressionado a buscar a formação para evitar a responsabilização pelos índices (controle gerencial), mas não para usufruir plenamente do direito à carreira (valorização estatutária).

Objetivos ocultos / Efeitos reais. Aqui, a análise confronta os objetivos formais com a realidade, revelando as contradições e tensões inerentes à política de formação em São Luís:

Quadro 19 - Tensões da Política de Formação da SEMED/São Luís

DIMENSÃO DA POLÍTICA	OBJETIVO / EFEITO REAL	ANÁLISE CRÍTICA	TENSÃO / CONTRADIÇÃO
Metas Burocráticas	A FC é reduzida a um instrumento de prestação de contas, priorizando o cumprimento de carga horária.	O foco excessivo nos indicadores do PNE/PME acaba por esvaziar a transformação real das práticas pedagógicas.	Aparência vs. Essência: O formalismo burocrático sobrepõe-se à qualidade do ensino.
Controle e Homogeneização	Programas de caráter <i>top-down</i> impõem a racionalidade técnica e a padronização curricular.	O aprimoramento intelectual e a criatividade são sabotados pela lógica do controle gerencialista e do cerceamento.	Autonomia vs. Padronização: A liberdade de cátedra é tensionada por modelos prescritivos.
Transferência de Ônus	A exigência de titulação para as progressões desloca a responsabilidade da formação para o professor.	O dever institucional da SEMED (conforme a LDB) é transferido para a iniciativa e o investimento financeiro do docente.	Coletivo vs. Individual: A formação como dever do Estado torna-se esforço privado do trabalhador.
Alívio de Pressão Sindical	A legislação e os programas funcionam como mecanismos de legitimação da gestão municipal.	O documento legal atua como uma resposta política formal para conter as reivindicações por melhores condições salariais.	Direito Formal vs. Materialidade: O simulacro da norma oculta a realidade da precariedade salarial.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com suporte da Inteligência Artificial Gemini (Google).

A política de formação continuada em São Luís revela um caráter instrumental. Ao focar no cumprimento formal das Metas do PME, a gestão desvirtua o sentido do desenvolvimento profissional, transformando-o em um mecanismo de treinamento para avaliações de larga escala, como o Seama e o Saeb. A meta é a elevação do IDEB a qualquer custo, enquanto as garantias do PCCV e a sua reformulação permanecem estagnadas, expressando que a valorização quantitativa (índices) não caminha junto com a valorização qualitativa (carreira e condições de trabalho). Segundo Souza, 2025:

No caso pesquisado, nossa premissa é de que a formação de professores alfabetizadores desenvolvida na última década em São Luís (MA) desqualifica o trabalho docente, dada a superficialidade epistemológica, teórica, prática e pedagógica com que é desenvolvida em razão da influência dos acordos internacionais e das mudanças de governo. Tal fato revela relações despóticas, comprometendo a liberdade dos professores alfabetizadores na prática educativa, remetendo-os ao senso comum pedagógico, bem como, alienando-os do trabalho educativo (Souza, 2025, p.49).

O PNE — Lei n.º 13.005/2014 e o PME — Lei n.º 6001/2015 de São Luís não são apenas textos de intenções; eles possuem 20 Metas. A gestão da Semed é avaliada pelo cumprimento dessas metas. Dessa forma, entendemos que a formação continuada em São Luís tem sido pautada por uma lógica gerencialista, segundo a qual o cumprimento das metas previstas no PME (Meta 16) e do PNE sobrepõe-se à qualidade do processo reflexivo docente. Nesse contexto, as formações deixam de ser espaços de construção de saberes para se tornarem treinamentos operacionais focados na elevação de índices como o IDEB. O indicador deixa de ser um meio para avaliar a educação e passa a ser o fim último da política educacional, resultando em uma prática pedagógica tecnicista e esvaziada de sentido crítico.

Em relação à carga horária necessária para a Progressão Horizontal, na tentativa de perceber se a Semed/São Luís organiza as formações pensando os direitos estatutários de valorização na carreira do corpo de professores, foram feitas algumas perguntas ao professor S-02. Eis algumas das intervenções elencadas com essa finalidade e as respostas do sujeito:

3. - “E a carga horária para o professor fazer essa formação?”

R— “(...) nossa carga-horária, como são encontros de 4h, a gente tem 10 encontros ao ano, então dá 40h” (S-02, 2025).

3.1 - “Além dessas formações de vocês da rede (CAAED), ³⁴da jornada pedagógica, vocês (o professor) têm outra formação?”

R— “Na própria escola né, porque como eu já falei o perfil: uma das atribuições coordenador pedagógico — nosso PSP — ele, é também dá formação” (S-02,2025).

³⁴ CAAED- Centro Avançado de Apoio à Educação- responsável pelas formações dos profissionais da educação na rede municipal de São Luís/MA.

3.2 - “Então essa formação também acontece nas escolas.”

R– “Isso! ... que acontece aqui pelo CAAED, total, anual é 40h. (...). Aí o PSP também ele faz formação lá na sala de aula (...) o PSP da escola” (S-02, 2025).

4- “Todas as escolas têm PSP³⁵?”

R– “Nem todas as escolas têm PSP. (...) vai ter a posse dos concursados, a intenção é essa: cada escola agora vai ter um PSP!” (S-02,2025).

4.1- “E na realidade atual, quando a escola não tem PSP?”.

R– Quando a escola não tem PSP, quem faz a formação é o gestor (...);

(...) uma formação que faça sentido pra nossa rede. A gente tá vendo algumas experiências boas aí com Joinville, como Sobral né. Que elas estão como modelo, não só pra São Luís mas pra outros municípios também (...). A formação, ela não anda sozinha, né ela anda junto com a avaliação e essa avaliação, nossas formações a gente tem trabalhado muito com esses resultados, certo? Os resultados das avaliações externas, a gente tem priorizado as habilidades prioritárias, né, que os alunos não conseguem avançar, e nossa pauta de formação ela está muito voltada, nesse sentido, desses resultados, pra que a gente melhore as habilidades desses estudantes (Grifos da autora) (S-02,2025).

9- “O Professor precisa de 10 pontos, 124h³⁶ somam 2, 0 pontos. Como a SEMED se organiza para que os professores atinjam esses 10 pontos?”

R- Estamos criando algumas estratégias. O fiz-recomendo é uma delas. No fiz-recomendo o formador dá formações e sugestões, ele realiza um projeto por exemplo, vê a estratégia, para inspirar os outros colegas, ele apresenta nas formações, no espaço das formações, dá a certificação de expositor 2,50p. fica 5,0p. para PH. Uma estratégia que está sendo analisada (S-02).

A percepção de sujeitos que atuam na organização das formações — vinculados à Semed — tende a romantizar a estratégia 'Fiz-Recomendo'³⁷, classificando-a como uma oportunidade de valorização das experiências pedagógicas. No entanto, sob o prisma da proletarianização do magistério, essa visão positiva mascara a desoneração do poder público. Ao transferir para o docente a responsabilidade de produzir o conteúdo formativo em exposições efêmeras, a gestão municipal converte o direito à formação continuada em uma tarefa

³⁵ PSP- Professor Suporte Pedagógico (anteriormente coordenador pedagógico, supervisor ou especialista).

³⁶ Durante a interlocução, um dos sujeitos responsáveis pelas formações na rede apresentou dados que suscitaram uma retificação imediata por parte do próprio entrevistado quanto à carga horária anual. Inicialmente fixada em 40 horas pelo Centro de Formação, a estimativa foi elevada pelo próprio entrevistado para 80 horas, as quais, somadas às 44 horas realizadas em ambiente escolar, totalizariam 124 horas anuais- na visão do sujeito. No entanto, ao confrontar tais afirmações com a estrutura organizacional vigente, observa-se um equívoco no somatório final proposto, uma vez que a carga horária real executada compreende a soma de 40 horas (Centro) com 44 horas (Unidade Escolar), perfazendo, de fato, 84 horas anuais, como dito anteriormente pelo entrevistado.

³⁷ Segundo a(o) participante da pesquisa, o Fiz- recomendo é uma estratégia criada para que os professores, interessados, aumentem a carga horária da sua formação continuada. Nessa estratégia, o professor, após assistir às formações, compromete-se, no encontro formativo seguinte, a realizar para os colegas, uma atividade que foi explicitada pelo formador.

burocrática, em que o professor fornece sua própria mão de obra para que a própria rede atinja seus indicadores de certificação. Como dito anteriormente, o professor não percebe as extensões do seu trabalho.

Durante as investigações documentais e entrevista com coordenadores e chefes de setores da Secretaria, foram encontrados dados que comprovam — a partir do Edital da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PPPG) n.º 22/2013 e 29/2015 da Universidade Federal do Maranhão, dos anos de 2013 e 2015 — que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) firmou parceria com a UFMA, para formar, em nível de especialização, 80 professores em 2013 e 90 professores em 2015 em Docência da Educação Infantil. A especialização era iniciativa do governo federal por meio da Política Nacional de Formação de Professores, pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação:

1. O Curso insere-se no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), do MEC, em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e com as Secretarias Municipais de Educação (UFMA/PPG, 2013, n.p.) (S-02).

O levantamento documental evidenciou a carência de políticas de fomento à graduação. As parcerias de 2013/2015 focaram na especialização, mas não na base — graduação. A ausência de parcerias para graduação condena o professor de Nível Médio a uma estagnação perpétua, na qual sua única via de movimentação é a Progressão Horizontal — a cada 3 anos — que gera menor impacto financeiro.

Dialeticamente, observamos que o município prefere fomentar especializações — como as parcerias UFMA 2013/2015 — pois o impacto financeiro de um percentual de titulação sobre o vencimento do professor de Nível Médio é substancialmente menor do que o custo de sua transposição para a tabela de Nível Superior. Ao não promover parcerias para a graduação, a Semed impede a equiparação salarial plena, mantendo o docente em um patamar de vencimento base inferior, sobre o qual incidirão todos os ganhos futuros. Assim, a valorização oferecida é real, porém limitada, funcionando como um mecanismo que evita a ascensão estrutural do servidor na carreira prevista no PCCV.

As buscas documentais também trouxeram à luz o contrato n.º 13/2018 (com validade de 36 meses e custo de R\$758.406,6) que a Prefeitura de São Luís — pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís — celebrou, em 2018, com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tendo como interveniente a Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão (Fadep) para formar — em nível de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educacional Pública, na modalidade semipresencial — 10 professores

do quadro pessoal da administração central da SEMED, ou seja, apenas professores que desenvolviam suas atividades na unidade administrativa da secretaria naquele período.

Em junho de 2019, a Prefeitura ampliou para 15 o número de vagas para formação *stricto sensu* de professores ocupantes dos cargos de gestão escolar, suporte pedagógico e profissionais do quadro pessoal da administração central da Semed — também em parceria com a UFJF e interveniência da FADAPE; o valor do contrato celebrado entre SEMED e UFJF foi de R\$1.299.512,84. Novamente observamos a intencionalidade de excluir do processo os professores de regência das escolas da rede.

Enquanto a SEMED custeou passagens, hospedagem e incentivos financeiros para este grupo seletivo, a massa de docentes em sala de aula permaneceu à margem dessas oportunidades. A escolha por uma instituição mineira, vinculada ao ecossistema do programa 'Educar pra Valer' e da Associação Bem Comum, em detrimento de parcerias com a UFMA ou UEMA, sinaliza a opção da gestão por um modelo gerencialista externo, que prioriza a formação de gestores em detrimento da valorização da carreira docente em sua totalidade.

Para além da formação *stricto sensu*, a SEMED também contratou, em setembro do mesmo ano, a UFJF no sentido de implementar o Sistema Municipal de Avaliação da Educacional de São Luís (SIMAE/SL) que compreendia a Avaliação Somativa, Desenvolvimento Profissional e Monitoramento dos Processos de Gestão da Secretaria Municipal de Educação, no valor de R\$2.714.041,78.

4.2 A materialidade da política de investimento e formação: dados dos Relatórios Plurianuais - 2018 a 2024

- A análise dos dados extraídos dos Relatórios de Gestão e Planos Plurianuais da Semed/São Luís (2018-2024) permite identificar uma arquitetura institucional que prioriza o monitoramento de indicadores de aprendizagem em detrimento da valorização profissional prevista na Lei n.º 4.931/2008 (PCCV). Entendemos que a política de formação da rede municipal não estabelece uma relação de equivalência entre o direito à qualificação e a busca por resultados em avaliações de larga escala. Pelo contrário, a formação docente é mobilizada de forma assimétrica, conforme as seguintes evidências:
- Formação Continuada e Progressão Horizontal: A predominância de ações formativas com cargas horárias reduzidas (entre 2h e 4h) sugere uma opção estratégica pela instrumentalização imediata do docente. Embora tais ações possam responder a demandas emergenciais do ensino remoto ou híbrido, elas mostram-se juridicamente insuficientes para a

viabilização da Progressão Horizontal. Assim, a formação deixa de ser um motor de ascensão funcional e passa a ser um mecanismo de regulação técnica sem impacto na estrutura salarial.

- **Formação Inicial e a Contenção de Investimentos:** A ausência de fomento à graduação para docentes de nível médio revela uma lacuna na política de formação inicial. Ao não utilizar o argumento pedagógico da titulação superior como investimento direto na qualidade do ensino, a administração municipal sinaliza uma diretriz de contenção de gastos, negligenciando um pilar fundamental da profissionalização docente.
- **Pós-Graduação (*Lato e Stricto Sensu*) e o Bloqueio de Carreira:** O reduzido investimento em especializações, mestrados e doutorados — evidenciado pelos baixos índices de afastamento remunerado — consolida um cenário de estagnação. A manutenção de servidores em programas de pós-graduação "em atividade" transfere para o docente o ônus do aperfeiçoamento acadêmico, retardando a concessão de adicionais de titulação e, consequentemente, desonerando o erário municipal de obrigações previstas no PCCV. Dando continuidade à análise do fluxo formativo, a tabela subsequente apresenta os dados relativos ao Ensino Fundamental no exercício de 2021.

Este período é marcado pela transição para modelos híbridos e pelo planejamento do retorno às atividades presenciais, contexto no qual se esperaria um incremento nas ações de suporte técnico e pedagógico. Todavia, os indicadores quantitativos aqui expostos permitem aferir se a carga horária e a abrangência das formações oferecidas pela SEMED avançaram no sentido da valorização profissional ou se mantiveram a tendência de fragmentação observada no ano anterior.

Quadro 20 - Formação realizada para Docentes no Ensino Fundamental Séries Iniciais I - Quadrimestre 20021-PPA (2021)

PÚBLICO CATEGORIA	AÇÃO	OBJETIVO / FOCO	CH	N. PART.	REALIZAÇÃO
SUPOORTE PEDAGOGICO	Organização do Trabalho do Suporte Pedagógico	Acompanha mento e monitoramento	20h	340	CAAED
	Política Educacional SEMED	Necessidades do cotidiano escolar	4h	161	CAAED
	Jornada Pedagógica	Proposta de organização	4h	268	CAAED
	Contrato Didático	Organização do processo formativo	4h	254	CAAED
	Google Classroom	Ferramenta e política de uso	4h	248	CAAED
	Ecoa Gestão	Implementação de	12h	33	CAAED

		projetos/fatores			
	Trabalho Remoto 2021	Guia e registro (Ed. Infantil).	4h	243	SEMED
	Organiz. trabalho	Proposta de formação	9h	32	CAAED
	Projeto Político Curricular	Planejamento escolar	9h	31	SEMED
	Planejamento Dialético	Método de transformação	9h	24	SEMED
PROF	Atend. Deficiência Visual	Formação p/ atendimento EE	16h	32	SAEE/CAAED

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com dados da Superintendência da Área do Ensino Fundamental³⁸.

A análise do desempenho formativo no segundo quadrimestre de 2021 torna-se essencial para verificar a consolidação das diretrizes pedagógicas da Semed ao final do segundo ano pandêmico. Esse período — caracterizado pelo encerramento dos ciclos avaliativos e pelo balanço das metas dos programas de gestão por resultados — permite observarmos se houve uma intensificação das ações de profissionalização ou se a administração manteve o padrão de ofertas pontuais.

O quadro apresentado a seguir detalha o alcance e a densidade das formações no Ensino Fundamental para os professores, oferecendo subsídios para confrontar o volume de horas certificado com os requisitos de progressão na carreira estabelecidos pelo PCCV, bem como a aderência dessas ações às reais necessidades do magistério antes do retorno à presencialidade.

Quadro 21 - Formação Realizada para Docentes no Ensino Fundamental Séries Iniciais – II

PÚBLICO ALVO	AÇÃO / TEMA	OBJETIVO	CH (h)	N. PART.
SUPORTE PEDAGÓGICO	Avaliação, reflexão para o ensino.	Currículo Inclusivo e Adaptações	8h	-
	Recursos Tecnológicos	Ciclo Ensino Remoto (Avançado)	12 h	-
	Diretrizes Retorno	Ed. Especial e Avaliação.	4h	462
	Diretrizes Retorno	Retorno Presencial	4h	623
	Recursos Avançados	Ciclo Trabalho Remoto	12h	129

³⁸ Informações com base no 3º Relatório Plurianual(PPA) 2021 (1º quadrimestre), da SEMED, p. 103-104. Tabela 86

GESTORES, PROFESSOR SUPORTE PEDAGOGICO	Ecoa Gestão (Mód. I).	Interação Urbana	19h	24
	Ecoa Gestão (Mód. III).	Interação Urbana	8h	21
	Programa DELP	Sequência Didática: Sarau Virtual	6h	61
	Trilhos Alfabetização	Apresentação Projeto e Parceiros	12h	1.065
	Língua Portuguesa	Ensino na Alfabetização	12h	893
	Interdisciplinaridade	Alfabetização	12h	893
TÉCNICOS SEMED / PROFS. 4º, 5º E 6º ANOS	Avaliação Aprendizagem	Parceria CENPEC (Curso)	12h	585
	Didática Língua Port.	Parceria CENPEC (Curso)	12h	539
	Ensino Matemática	Parceria CENPEC (Curso)	4h	285

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com dados da Superintendência da Área do Ensino Fundamental e suporte da Inteligência Artificial *Gemini (Google)*.

A radiografia das formações de 2021, no primeiro e segundo quadrimestres, propaga a universalidade da formação, expõe o que podemos classificar como uma engenharia estruturante dependente de parcerias externas. Enquanto o quadro 19 demonstra que houve formações, a análise dos dados do 2º quadrimestre, por exemplo, revela que professores de Língua Portuguesa e Matemática tiveram participações de 12h, 12h e 4h (CENPEC/Curso). Ao somarem meras 28 horas ao final do ciclo, esses profissionais são atingidos pela cláusula de barreira do Decreto de progressão (Resultado da Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional — 6.043/2008) configurado em uma tabela de intervalos com carga horária que se somam, ao final dos três anos, para atingir 10 pontos mínimos para qualquer validade funcional.

A carga horária para as formações de todos os professores da rede é extremamente importante. É por esse descritor que a Coapem faz a análise do Investimento na Qualificação Profissional em acordo com o Decreto supracitado. Tão relevante é a observação desse descritor que, se um professor apresentar um único certificado de 410h de formação continuada no interstício, ele atinge apenas 5,0 dos 10,0 pontos mínimos exigidos. Portanto, a construção dos certificados — levando em conta seu uso para a Progressão Horizontal — tem peso relevante no momento da escolha pelas formações.

Quadro 22 - Formação Realizada no Ensino Fundamental no III Quadrimestre - 2021³⁹

PÚBLICO ALVO	FORMAÇÃO / AÇÃO	CH(h)	PERÍODO	MAT	VESP	TOTAL
PROFESSORES	Prog. DELP: Sequência Didática (3º ao 5º ano)	2h	Set-Dez	-	-	07
	Habilidades SAEB/SIMAE: Língua Portuguesa 5º e 9º anos	2h	Out-Dez	99	109	208
	Habilidades SAEB/SIMAE: Matemática 5º e 9º anos	2h	Out-Dez	109	118	227
	LP e alfabetização e Ed. Inclusiva (1º ao 3º ano)	24h	Set-Dez	717	281	998
	Inst. Esporte & Ed.: Módulos 1 e 2 (Ed. Física)	120h	Out-Dez	52	105	210
PROFESSORES SUPORTE PEDAGÓGICO (COORDENADORES)	PSP: Desafios, aprendizagem do Adulto (Setembro)	8h	Set/21	238	182	440
	PSP: Desafios, adulto Professor (Outubro)	8h	Out/21	229	163	392
	PSP: Foco na Memória (Novembro)	8h	Nov/21	247	173	420
	Avaliação e Certificação das Formações	4h	Dez/21	97	80	177
	LP na alfabetização e Ed. Inclusiva (Eixo Suporte)	24h	Set-Dez	70	06	76
PROFESSORES APOIO PEDAGÓGICO	Ecoa Gestão: Interação Urbana - Módulo II	5h	Set-Out	8	4	12
	Ecoa Gestão: Interação Urbana - Módulo IV	2h	28/09	7	5	12
	Ecoa Gestão: Módulo II (Reoferta/Déficit)	10h	Nov-Dez	20	4	24
	Ecoa Gestão: Módulo II (12 Escolas)	4h	02/12	16	0	16
	LP na alfabetização e Ed. Inclusiva	24h	Set-Dez	07	0	07

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com dados da Superintendência da Área do Ensino Fundamental. .

³⁹ Informações retiradas do 3º Relatório Plurianual 2021 da SEMED, p. 105-106. No relatório o quadro não apresenta numeração.

Ao analisarmos os dados apresentados no Quadro 19.2 — 3º Relatório PPA 2021/III Quadrimestre — e confrontá-los com os dados anteriores do Quadro 19.1 referentes à formação dos professores dos anos 2020 e os dados posteriores, 2023 e 2024 (SEMED, 2023, 2024, no prelo), percebemos o mesmo delineamento na materialização da política de formação em todos os anos observados. Ao confrontar a Tabela 86 do PPA/2021 — I e II Quadrimestres — com o Art. 34 do PCCV, concluímos que a formação no Ensino Fundamental de São Luís é instrumental e insuficiente. A predominância de cursos com carga horária de 4h a 12h inviabiliza a ascensão funcional do docente, transformando o direito à valorização em uma barreira burocrática e jornada extensiva.

Além disso, a priorização da formação do Suporte Pedagógico para o acompanhamento do trabalho docente pode reforçar o caráter fiscalizatório do formulário de avaliação, distanciando-se do preceito de gestão democrática do Anexo I do PCCV. Dessa forma, entendemos que a Semed investe em ensinar o Coordenador a “ensinar o professor”, mas não investe com a mesma intensidade no Professor para “ensinar o aluno”. Isso reforça a estrutura de vigilância hierárquica que seu formulário de avaliação pode estar corroborando.

Sob outra perspectiva, observamos que a Semed delegou a formação de maior carga horária para a carreira — no caso da formação para os profissionais da Educação Física — a entes privados. O Art. 4.º do PCCV diz que a profissionalização é um dever do município. Se o professor não estiver inserido em seus projetos específicos, ele fica à margem da valorização, pois as formações da própria Semed continuam tendo peso irrisório de 20h a 2h.

Outro achado, na análise dos relatórios de planejamento da Semed para os exercícios de 2023 e 2024, revelou a inexistência do descritor “carga horária” nas tabelas de investimento na formação docente. A supressão desse dado compromete a verificação da eficácia da política de valorização, uma vez que impede a quantificação do tempo dedicado ao aperfeiçoamento profissional exigido para a PH de acordo com o Decreto — Resultado da Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional-36.043/2008. (SEMED, 2023, 2024, no prelo).

Como a gestão pode pontuar negativamente um servidor por não ter formação se as tabelas do Plano Plurianual (PPA) provam que a própria gestão não oferece cursos com carga horária suficiente para a progressão? Não entendemos, de toda forma, que a Secretaria de Educação cometeu um erro nos cálculos das cargas horárias de formação para os professores, o que subentendemos é uma política de contenção de gastos impulsionada pelas ausências do PCCV.

Com o advento da pandemia, surgem novos elementos na gestão da educação no município: houve um “desvio de finalidade” formativa. A gestão buscou soluções rápidas para uma crise sem precedentes, mas essas soluções, por serem pautadas em modelos de gestão gerencialista (foco no produto/resultados), acabaram gerando efeitos colaterais na valorização profissional (carreira/PCCV). Em vez de formar o professor para as complexidades da alfabetização em tempos de crise, a Semed focou em treinamento para que os dados do programa continuassem sendo alimentados. Os programas procuraram evitar o colapso do sistema de ensino.

O foco em resultados e metas manteve uma estrutura mínima de acompanhamento dos alunos, que, pedagogicamente, auxilia o professor a monitorar a evolução da turma. Embora a pedagogia do resultado tenha se sobressaído à pedagogia da formação, pudemos observar um fenômeno de "ambivalência administrativa" na Semed: de um lado, a tentativa de manter a rede viva e oferecer suporte, ainda que inicial; de outro, as limitações do modelo de gestão por resultados.

Ao analisarem o trabalho docente no contexto pandêmico, Sousa e Reali (2022) entendem que:

Nesse processo é fundamental oferecer condições de trabalho adequadas ao ensino remoto e ao contexto de pandemia; é inadmissível aceitar um trabalho que exige a realização individual de um conjunto de tarefas desconhecidas, sem apoio e sem diálogo com os pares (aquele que sozinho grava as aulas e as edita, disponibiliza aos estudantes, aquele que sozinho planeja as tarefas e edita o ambiente virtual etc.). Além disso, é necessário respeitar os horários de trabalho, ter cuidado com o excesso de burocratização, isto é, otimizar o registro das atividades realizadas. Ademais, o contexto analisado indica que o professor não pode ser responsabilizado pelas dificuldades enfrentadas no ensino remoto e nem pelos seus resultados (Souza; Reali, 2022, p. 22).

As autoras sustentam que a responsabilização do professor pelos resultados do ensino remoto deve ser precedida pela oferta de condições infraestruturais e suporte técnico contínuo. Confrontando esse referencial com os dados do Relatório Plurianual da Semed São Luís em 2021, localizamos uma assimetria na distribuição dos recursos formativos. Enquanto a Tabela 189 (Relatório Plurianual/2021), indica a capacitação de multiplicadores tecnológicos, os dados sugerem uma lacuna na universalização desse suporte para o professor regente, que assumiu a operacionalização direta das plataformas digitais.

Esse cenário de transferência de custos operacionais e limitações no alcance das políticas de auxílio financeiro (como o auxílio-internet) tensiona a aplicação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento (PCCV), uma vez que a avaliação de desempenho passa a incidir sobre um contexto de trabalho em que o suporte institucional e a infraestrutura tecnológica foram parcialmente providos pelo próprio servidor.

O executivo municipal, a partir da Semed, no entanto, pagou o Auxílio Conectividade — por um limitado período — para os professores de regência de sala de aula. Esse auxílio, no valor de R\$70,00 mensais, foi irrisório frente aos investimentos feitos pelos professores. Pressupomos que o município economizou milhares de reais por prédio escolar fechado. Oferecer R\$70,00 (e apenas por alguns meses) não é auxílio, é uma tentativa de legitimar o uso do patrimônio privado do professor por um valor simbólico que não cobre sequer a manutenção básica. Um plano de internet fibra ótica estável para videoaulas e *upload* de materiais, somado ao consumo de energia elétrica excedente e à depreciação do *hardware* (celular/PC), custa muito mais que o triplo desse valor. Desse modo houve a transferência de custos, porém a Secretaria não indenizou os professores pelos gastos extraordinários.

A suspensão das atividades presenciais resultou em uma desoneração dos custos de manutenção das unidades escolares pelo ente público, operando uma transferência do ônus infraestrutural para o docente. Este, ao buscar o aperfeiçoamento profissional em um cenário de ausência de suporte institucional, assume integralmente os custos financeiros e o desgaste laboral da autogestão formativa. Nesse contexto, o esforço para a capacitação profissional sem o devido suporte institucional revela uma contradição entre a exigência de qualificação e a efetiva garantia das condições para sua realização. A análise dialética dos dados contidos nos PPA 2020 e 20201 revela que a pandemia não foi apenas um desafio sanitário, mas um laboratório de precarização consentida.

4.3 Sugestões de mudanças nos critérios de avaliação de desempenho profissional para a progressão na carreira: dando voz aos professores!

A avaliação de desempenho docente tem raízes profundas no movimento norte-americano “*Back to Basics*” (de volta ao básico) — ler, escrever e calcular — e na publicação do relatório “*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*” (uma nação em risco: a necessidade imperativa de uma reforma educacional-1983). Para entender o relatório “*A Nation at Risk*” (1983) e o movimento “*Back to Basics*”, precisamos entender um pouco o contexto de crise de hegemonia dos Estados Unidos desde as décadas de 1950 a 1980. Esse documento não foi apenas um relatório educacional, mas um manifesto político-econômico que mudou o DNA (Ácido Desoxirribonucleico) da educação ocidental, influenciando inclusive o Brasil.

O Marco Zero de todas essas ações foi o lançamento do satélite artificial *Sputnik* (1957). Assim, o lançamento do satélite soviético em 1957 acendeu um alerta nos Estados

Unidos da América (EUA). Considerando-se atrás na corrida espacial, o currículo americano é “cientificizado”, objetivando formar engenheiros e cientistas para vencer a Guerra Fria. O *National Defense Education Act/NDEA* (Lei de educação para a defesa nacional/NDEA-1958), assinado pelo presidente Dwight D. Eisenhower, em 2 de setembro de 1958, foi uma das peças legislativas mais importantes da história da educação e uma resposta direta ao “choque do *Sputnik*”, ele promulga o *National Defense Education Act* (NDEA) ⁴⁰ que injetou vastos recursos na produção científica: escolas e universidades, alegando a educação ser questão de segurança nacional. Nesse sentido, o professor passou a ser vigiado como se “sua ineficiência” fosse uma traição ao desenvolvimento do país.

A educação passou a ser vista como uma questão de segurança nacional, em que a “mediocridade” do ensino era comparada a um ato de agressão externa (Gardner, 1983). Dessa forma, o Relatório afirmava que “se uma potência estrangeira hostil tivesse tentado impor aos Estados Unidos o desempenho educacional medíocre que existe hoje, poderíamos muito bem ter considerado isso um ato de guerra” ⁴¹ (Gardner, 1983, p. 5). Essa perspectiva, conforme analisa Afonso (2000), foi o pilar para a consolidação do Estado Avaliador, que deslocou o eixo da autonomia docente para o controle burocrático dos resultados (Bauer, 2013). Porém, enquanto o governo queria cientistas (STEM), as escolas e universidades dos anos 60 tornaram-se centros de protesto social e contracultura.

Nos anos 70, os Estados Unidos da América enfrentavam o que o presidente Jimmy Carter chamou de “crise de confiança”. O país sofria com a derrota na Guerra do Vietnã, o escândalo de Watergate, a crise do petróleo e, principalmente, a perda da supremacia industrial para o Japão e a Alemanha Ocidental. Com o escândalo de Watergate, a confiança no presidente americano Richard Nixon ficou abalada. Nixon renunciou após ser descoberto que ele espionava seus opositores políticos.

A partir de então, o governo precisou reagir criando uma “cortina de fumaça” para desviar o eixo das atenções: Se o Estado não era confiável, eram necessários mecanismos de *accountability* (prestação de contas) para vigiar tudo o que era feito com o dinheiro público — incluindo o trabalho do professor. A crise econômica dos anos 80 foi culpabilizada na “falência das escolas públicas”. As reformas educacionais do início dos anos 1980 logo deram mostras de que não alcançariam seus intentos e uma *segunda onda reformista* tomou lugar já

⁴⁰ *National Defense Education Act*-(NDEA). O governo Eisenhower foi quem criou o sistema de rodovias federais dos EUA e a NASA. Ele acreditava que, para um país ser forte, precisava de tecnologia e infraestrutura de ponta.

⁴¹ Trecho do Relatório: “I fanunfriendly foreign power had attempted to impose on America the mediocre educational performance that exists to day, we mightwellhaveviewed it asna acto fwar “(Gardner, 1983, p.5).

no final da década. Embora a educação estivesse no centro da discussão em 1983, a estratégia de reforma mudou radicalmente entre a primeira e a segunda onda.

Nos primórdios da cultura americana, sob o pretexto da qualidade, instituiu-se uma cultura de testagem e ranqueamento que, conforme destaca Gatti (2009), desloca o foco do processo educativo para o produto, utilizando a avaliação como instrumento de pressão e controle sobre o trabalho do professor. Bauer (2013), considera a avaliação de desempenho de professores como um dos pilares da gestão educacional na segunda onda de reformas. Para a autora:

Os pilares dessa nova etapa de reformas foram o modelo de gestão centrado nas escolas (e os estudos sobre a efetividade escolar alimentam esse modelo), a concretização de sistemas de escolhas educacionais (*charters schools* e *vouchers*) e a necessidade de reforçar o profissionalismo e o estatuto dos professores (Afonso, 2000), com um renovado interesse pela avaliação dos docentes. (Bauer, 2013, p.10).

Entender o contexto da reforma americana nos ajuda a compreender a gênese de determinados discursos de responsabilização e determinantes gerencialistas como a padronização curricular ou a testagem em larga escala que se enraizaram na educação nacional brasileira. No afã por excelência, o país americano elegeu a educação como a principal culpada pelos fracassos ante as tecnologias japonesa, alemã e soviética. A avaliação dos profissionais da educação e do ensino impôs um padrão de qualidade em prol de excelência sob a justificativa de falta de rigor e padrões no ensino.

O relatório americano recomendou explicitamente que as promoções e salários fossem baseados no desempenho⁴² (Gardner, 1983). Percebemos, então, um paralelo com o PCCV que, para a Progressão horizontal (e para a efetivação pós-estágio probatório), exige a Avaliação de Desempenho. O paralelo entre as recomendações do relatório “*A Nation at Risk*” (Gardner, 1983) e a estrutura da Lei n.º 4.931/2008 de São Luís reside na transposição da lógica de mercado para a gestão pública municipal. Enquanto o documento norte-americano inaugurou a retórica da urgência por resultados e a remuneração por mérito, o PCCV de São Luís institucionaliza a avaliação de desempenho como o fiel da balança para a progressão funcional.

A Avaliação de Desempenho Profissional dos professores da rede pública municipal de educação de São Luís está instruída por ordem de Indicadores num total de 06 indicadores: Assiduidade, Disciplina, Iniciativa, Produtividade, Responsabilidade e Formação Profissional. No corpo da Avaliação Especial de Desempenho Profissional — aquela instruída para os professores em Estágio Probatório, com fins de Progressão Horizontal (estabilização) — o

⁴² *performance-based*

Indicador “Formação Profissional” vem denominado “Investimento no desenvolvimento profissional”.

Ao analisar o ‘Anexo I — Avaliação de Desempenho Profissional’ — do Decreto n.º 36.043 de 05 de dezembro de 2008, notamos que a “maré de mediocridade” combatida nos EUA em 1983 encontra eco na fundamentação da lei ludovicense, que justifica o escalonamento da carreira não apenas como um direito social, mas como um mecanismo de indução à produtividade docente, sob o prisma do que Afonso (2000) nomeia de Estado-Avaliador.

A estrutura do documento avaliativo dos professores da rede pública municipal de educação de São Luís analisada sob a ótica de Afonso (2000), corrobora a visão sobre a regulação do trabalho docente, em que a assiduidade e a disciplina se tornam pré-requisitos para a progressão na carreira. Operando como mecanismo de controle do Estado-Avaliador, sob a mesma ótica, a avaliação em São Luís é uma obrigação constitucional para garantir a eficiência da administração pública.

Por outro lado, é imperativo analisarmos que a inclusão de descritores como assiduidade e disciplina na Lei 4.931/2008 não constitui meramente um aparato de controle, mas a institucionalização do compromisso ético-profissional. Como pessoa adulta e sujeito de um contrato administrativo, o docente assume o dever de zelar pela continuidade do serviço público. Sob essa perspectiva, a pontualidade e a disciplina nos horários de estudo são interpretadas como componentes da profissionalidade docente, garantindo que o direito do aluno ao tempo integral de aprendizagem seja preservado.

Ao contrário do relatório “*A Nation at Risk*”, que reduzia a função docente a resultados em testes, analisando paralelamente o Anexo I do Decreto 36.043/2008 “Avaliação de Desempenho Profissional” — formulário — com o Anexo I do PCCV de São Luís: “Descrição Sumária e Atividades do Professor na Função Docente: Descrição Sumária; ‘Descrição das Atividades na Função de Docente’” a Lei desenha um profissional multidimensional. Ele não é apenas um instrutor, mas um agente de transformação social.

O ponto de maior tensão entre a norma e a prática torna-se evidente ao confrontarmos o documento/formulário de Avaliação de Desempenho com as condições reais de trabalho. No referido documento, o critério “Produtividade” é definido pela capacidade de planejar e executar no tempo previsto. Todavia, surge aqui uma contradição lógica e funcional — de acordo com as respostas dos participantes na pesquisa, há sobrecarga do tempo de planejamento com avaliações e alimentação de sistemas. Quando a gestão (Semed) não

assegura na prática o período de planejamento previsto no Art. 4º, inciso V, da Lei 4.931/2008, a administração compromete a validade do processo avaliativo docente.

O formulário da Semed avalia a Produtividade sob a ótica do cumprimento de atividades no tempo previsto, por meio de uma escala que varia entre ‘SIM, ATENDE PLENAMENTE(S); ÀS VEZES(A) e NÃO ATENDE(N)’. Contudo, ao contrastarmos o Anexo I e o Art. 4º, III, 'h' — “Período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, para estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente” (São Luís, 2008a) — percebemos que o planejamento é elemento intrínseco à função docente.

A crítica estabelecida não nega a necessidade de avaliação na sua função de profissional, mas reside na tensão dialética entre o objeto (o que se avalia) e o método (como) da avaliação: ao focar prioritariamente no cumprimento de prazos — tempo previsto — e na execução dos conteúdos. Isso avalia o professor como um executor de tarefas burocráticas. Se o conteúdo foi ‘vencido’, a nota é ‘Sim’, sem questionar se a gestão ofereceu o tempo para que o planejamento e a execução do cronograma fossem plenamente exequíveis (Gardner, 1983).

Fazemos aqui o paralelo entre o Anexo I do Decreto 36.043/2008 (formulário de avaliação) e o Anexo I da Lei (PCCV):

- A Visão do Anexo I e Art. 4º: a lei define que a função do docente é planejar, avaliar e reformular. Reformular o ensino exige tempo e, muitas vezes, sair do ‘cronograma previsto’ para garantir que o aluno aprenda.
- A Contradição: se o professor gasta mais tempo para garantir a aprendizagem (conforme o item 33 do Anexo I — PCCV: recuperar alunos de menor rendimento), ele pode ser mal avaliado no formulário por não cumprir o ‘tempo previsto’ (Produtividade).

A lei o manda recuperar o aluno, mas o formulário pode ser punitivo se ele atrasar o cronograma para fazê-lo. O professor deve ser avaliado no exercício da função, mas de acordo com as condições reais pactuadas no contrato. A contradição existe porque o formulário ignora a Alínea ‘h’ do Art. 4º — PCCV (São Luís, 2008a, n.p.). Embora compreendamos que o professor deve exercer as funções intrínsecas ao cargo, é fundamental reconhecer que o vínculo empregatício possui natureza bilateral. Isso implica dizer que, para além do cumprimento dos deveres por parte do professor, cabe à administração pública assegurar as garantias e condições previstas no contrato de trabalho e no estatuto, estabelecendo um regime de responsabilidades compartilhadas.

Dessa forma, o dever do Professor segundo o Anexo I do PCCV é: planejar e ministrar aulas, participar de seminários, palestras, congressos... enquanto o dever da Gestão presente no Art. 4º, III, ‘b’ e ‘h’: prover condições e tempo de planejamento (São Luís, 2008a, n.p.; São Luís, 2008b, n.p.).

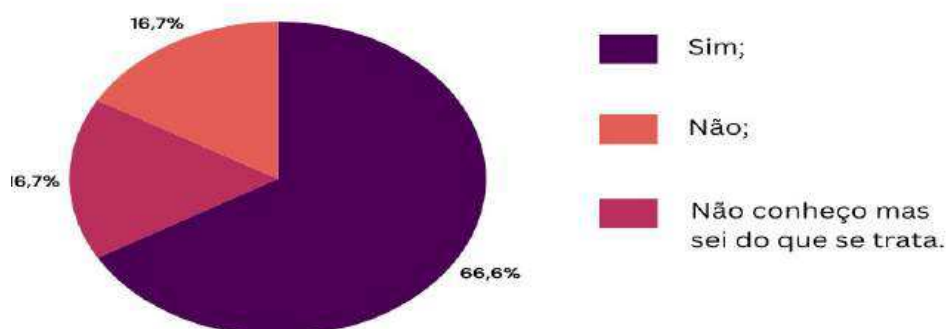
- A contradição: a Semed avalia o item 1 — dever do professor — como se o item 2 — dever da gestão — fosse cumprido perfeitamente. Se a gestão sobrecarrega o tempo de planejamento, ela está avaliando uma função que ela mesma impediu de ser exercida plenamente.
- A Falha na Avaliação: Para avaliar a Produtividade no tempo previsto, a gestão (Semed) teria que provar que garantiu ao professor o tempo real e necessário de planejamento dentro da jornada.
- Onde avaliar então? A avaliação deveria ocorrer na relação entre os meios e os fins. Em vez de perguntar apenas se “cumpriu o tempo”, a avaliação dialética (como propõe Almerindo Afonso, 2000) deveria perguntar, por exemplo: *“Dadas as condições de planejamento garantidas pela escola, como o professor mediou o conhecimento?”*

Neste momento da Dissertação, trazemos questionamentos que vão contemplar o objetivo maior da seção, que é a eficiência da Avaliação de Desempenho Profissional dos servidores sob o olhar dos professores e gestores. Esclarecimentos sobre o Plano e sobre os objetivos da pesquisa foram necessários a fim de diagnosticar a profundidade dos saberes dos sujeitos acerca do PCCV, da Avaliação de Desempenho, da formação inicial e continuada e dos direitos estatutários. Para que os participantes se sentissem mais confortáveis no decorrer da conversa, foi esclarecido que se tratava de uma pesquisa de Mestrado da Universidade Estadual do Maranhão sobre formação de professores da rede pública municipal de educação de São Luís na perspectiva da valorização do magistério e sua relação com o PCCV.

Os 6 participantes desta etapa do estudo foram identificados no quadro 2 da pesquisa como sujeitos admitidos entre os anos 2002 e 2020, que desenvolvem suas atividades em escolas localizadas nas zonas rural e urbana de São Luís nas funções de docência e suporte à docência. Após os sujeitos preencherem alguns dados, no formulário — que desenhava o perfil dos participantes — foi feito o primeiro questionamento sobre o conhecimento da Lei 4.931/2008.

Figura 1 - Primeiro questionamento sobre o conhecimento da Lei 4.931/2008.

10- VOCÊ CONHECE A LEI N.º 4931/2008(PCCV), PLANO DE CARGOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS?



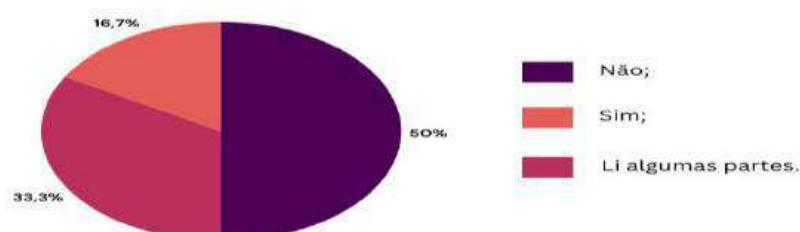
Entendemos como necessário o questionamento inicial pelo fato de que o desconhecimento da Lei fragiliza o princípio da valorização da dignidade e da profissionalização, pois o docente não consegue reivindicar as “condições adequadas de trabalho” previstas no Art. 4º, Inciso III, Alínea ‘b’ — dentre outros — tão pouco se apropria dos elementos fundantes dos seus deveres. Desse modo, o formulário de avaliação exige que o professor “cumpra as legislações vigentes”, mas a própria base legal da carreira (PCCV) não é plenamente dominada pela categoria como se constatou.

Como resultado, o gráfico mostra que 66% dos profissionais afirmam conhecer o PCCV com clareza. Os outros 34% dividem-se entre os que não conhecem, e os que apenas “ouviram falar”.

Complementarmente à questão inicial da pesquisa, foi feita a segunda pergunta a todos os participantes — mesmo àqueles que já haviam confirmado conhecer o PCCV— A pergunta 11 do *Forms* teve a finalidade de buscar a profundidade do envolvimento dos professores com seus direitos e deveres. Os dados revelam que, embora a carreira do magistério público municipal seja regida pelo PCCV, há uma lacuna significativa no domínio dessa legislação pelos profissionais.

Figura 2 - PCCV

11- VOCÊ JÁ LEU O PCCV?



Enquanto 66% confirmam conhecer o PCCV — Lei n.º 4.931/2008 — o cenário é mais crítico quando questionados sobre a leitura do documento: 50% nunca leram o PCCV e 33,3% leram apenas partes. Essa lacuna enfraquece a posição do profissional frente à gestão. No Art. 4º, Inciso III, as Alíneas ‘c’ e ‘h’ do PCCV estabelecem que a profissionalização pressupõe “condições adequadas de trabalho e garantia de período reservado ao professor, incluído em sua carga horária, para estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente” (São Luís, 2008a, n.p.). Sem o conhecimento da lei, o professor tem dificuldade em contestar um formulário que o avalia pela “Produtividade” sem que a gestão garanta as condições materiais e de tempo para tal.

É crucial, no entanto, a confrontação direta entre os dados apresentados nos Gráficos 10 e 11, que revelam uma nuance interpretativa fundamental para a compreensão da cultura institucional na rede municipal de São Luís. Ao serem questionados sobre o conhecimento da Lei nº 4.931/2008, uma maioria expressiva, como demonstrado — 66,6% dos participantes — afirma, de pronto, conhecer o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos (PCCV). No entanto, essa percepção de domínio normativo é tensionada e, em certa medida, desconstruída pela pergunta subsequente.

O Gráfico 11 atua como um "filtro de realidade" sobre a afirmação anterior: apenas 16,7% dos respondentes confirmam ter realizado a leitura integral do documento. O cruzamento desses indicadores traz à tona o que podemos classificar como conhecimento nominal ou de superfície. Na prática, o docente reconhece a existência do estatuto e compreende a sua importância política, mas não se apropriou do seu conteúdo técnico-jurídico. A resposta de 66,6% no primeiro gráfico parece refletir muito mais uma autopercepção do que o professor *deveria* saber, enquanto o segundo gráfico confessa a fragilidade desse saber na prática cotidiana.

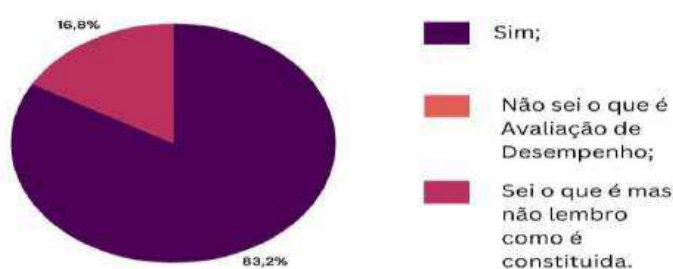
Sob a ótica dialética, essa contradição é o que justifica a urgência do Produto Educacional proposto nesta dissertação. Se o professor "sabe do que se trata", mas não "leu o que o rege", ele permanece em uma zona de vulnerabilidade perante a discricionariedade da gestão pública. O hiato identificado entre a ciência da lei e a leitura efetiva demonstra que a valorização profissional não depende apenas da existência da norma, mas da emancipação funcional do sujeito, que só ocorre quando o texto árido da lei é traduzido em saber prático e consciência de direitos.

Na intenção de perceber se os professores conhecem ou fazem críticas à Avaliação de Desempenho Profissional — ou pelo menos criticam parte dos seus Descritores — foram pensados os questionamentos 21, 23 e 25.

Enquanto a maioria (83,3%) afirma conhecer a Avaliação de Desempenho Profissional, os demais gráficos mostraram que apenas metade concorda com seus descritores. Isso reforça a tese de que a avaliação é vista como uma formalidade burocrática imposta — regulação — não como um processo de reflexão sobre a prática — emancipação. A percepção sobre o instrumento da avaliação demonstra um distanciamento entre o que se avalia e a prática cotidiana:

Figura 3 – Avaliação de Desempenho profissional

21- VOCÊ CONHECE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PROFISSIONAL E COMO ELA É CONSTITUÍDA?



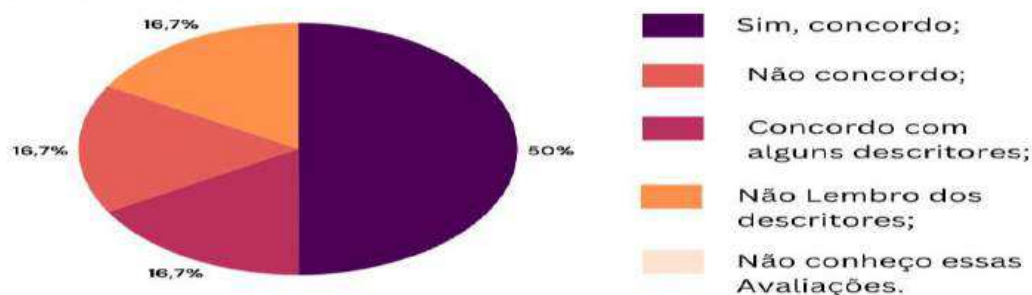
- **83,2%** responderam "Sim";
- **16,8%** responderam "Sei o que é mas não lembro como é constituída";
- **0%** de respostas para "Não sei o que é Avaliação de Desempenho".

O professor cumpre sua função (Anexo I do PCCV), mas o faz apesar do modelo de avaliação, e não por causa dele. A avaliação, tal como constituída, foca na disciplina e assiduidade, que são aspectos periféricos — controle —, negligenciando o apoio pedagógico e as condições de trabalho — obrigações da gestão — garantidas por lei.

À primeira vista, o índice majoritário de **83,2%** sugere uma rede amplamente consciente dos seus deveres normativos e sintonizada com os critérios de controle da gestão. Todavia, quando submetemos esse resultado ao cruzamento com os gráficos anteriores (18 e 19) e o tensionamos sob a lente dialética de Hipólito e Saviani, a contradição do gerencialismo na escola pública se aprofunda de forma nítida.

Figura 4 – Estrutura/Descritores das Avaliações especiais

23- VOCÊ CONCORDA COM A ESTRUTURA/DESCRITORES DAS AVALIAÇÕES ESPECIAL DE DESEMPENHO E DE DESEMPENHO PROFISSIONAL?



Aqui reside uma contradição com o Anexo I, Item 40 (São Luís, 2008a, n.p.), que exige a participação na Gestão Democrática. Se a maioria conhece o instrumento, mas metade o questiona ou ignora seus critérios, a avaliação deixa de ser um pacto pedagógico para tornar-se uma imposição burocrática. O formulário foca na “Disciplina” — cumprir normas. Para a gestão, “conhecer” a norma basta para ser avaliado. Para o profissional, à luz do Art. 4º, Inciso II — Dignidade — a avaliação só é legítima se houver concordância ética com o que está sendo medido.

figura 5 – Plataforma digital



Ante a complexidade do cargo de professor, descrita no Anexo I da Lei 4.931/2008, o professor deve “preparar para a cidadania” (Item 25) e “desenvolver a autoestima do aluno” (Item 27). O formulário pode estar reduzindo essa complexidade a indicadores como “aparência pessoal condizente” e “zelo pelo patrimônio”. A insatisfação demonstrada no gráfico (apenas 16,7% concordam plenamente com o atual modelo) pode estar ocorrendo porque o formulário da avaliação ignora o Art. 4º, Inciso III, Alínea ‘h’ — tempo de planejamento — (São Luís, 2008a, n.p.). Avalia-se o “comportamento” — Disciplina —, mas não se avalia o “processo” — Planejamento —, que é o coração da função docente no Anexo I (São Luís, 2008a, n.p.)

Ocorre, por outro lado, que os professores relatam não haver espaço para a vida pessoal e para o planejamento devido ao aumento de avaliações motivadas pela perseguição de metas impostas pela Lei do “novo” Fundeb/2020 e pela política da Semed, materializada na Lei n.º 7.686 — Educa São Luís —, que prima pelos resultados nas avaliações externas.

Enquanto 83,3% dos respondentes veem com bons olhos o uso de plataformas digitais para a avaliação (Questão 25), a crítica permanece no conteúdo. A Semed pode digitalizar o formulário para ganhar eficiência, porém, o digital não resolve a falta de *feedback*. Portanto, o formato pelo qual se avalia pouco diz sobre o que o profissional de fato é.

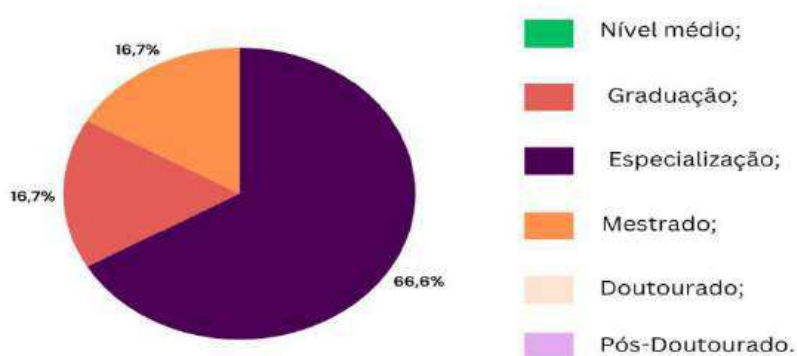
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo analisa a percepção dos profissionais da educação básica da rede municipal de São Luís, explicitando o descompasso entre a existência formal de políticas de valorização e sua efetiva operacionalização. Os dados qualiquantitativos, obtidos via formulários eletrônicos, revelam uma participação docente ativa, porém marcada por uma autogestão formativa e um desconhecimento crítico dos mecanismos que regem a carreira.

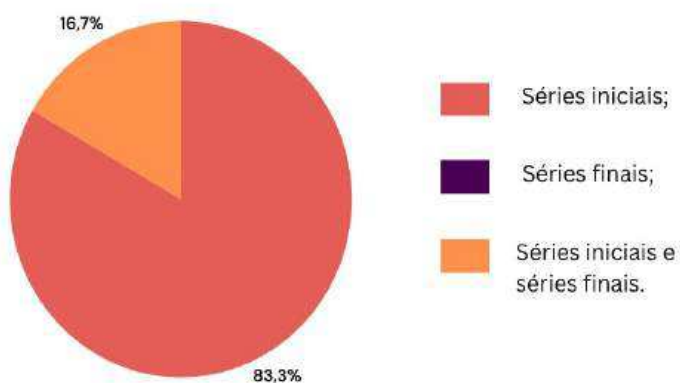
As primeiras perguntas foram elaboradas com a intenção de comprovar o perfil anteriormente selecionado dos participantes. Dados como nome, matrícula, *e-mail* institucional, local de trabalho, formação foram necessários, por conta da a intencionalidade da pesquisa. A representação das interlocuções com os sujeitos será apresentada pelos dados e gráficos a seguir:

Figuras 6 - Representação das interlocuções com os sujeitos

5- FORMAÇÃO



8- ETAPA COM A QUAL TRABALHA NO ENSINO FUNDAMENTAL?



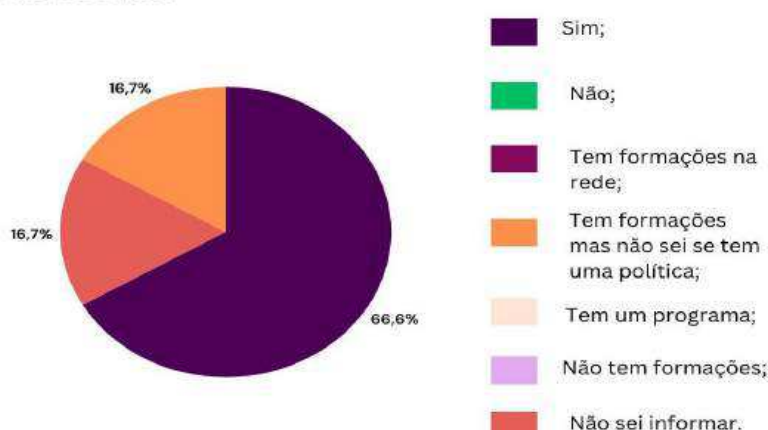
A apresentação dos resultados aqui delineados não pretende exaurir a totalidade dos dados coletados, mas destacar as recorrências e as dissonâncias mais significativas para a compreensão do objeto de estudo. Em observância aos preceitos éticos da pesquisa científica

e ao Termo de Compromisso de Ética firmado, optamos pela supressão de dados que pudessem, direta ou indiretamente, identificar os participantes ou expor informações sensíveis. Dessa forma, a seleção dos gráficos e tabelas subsequentes prioriza a integridade do anonimato, concentrando-se nos indicadores que mostram as lacunas entre a oferta formativa institucional e a efetiva percepção de valorização profissional pela categoria docente, objetivo desta pesquisa.

Dada a densidade do volume de informações obtidas, a análise procedeu por um recorte intencional, agrupando os dados que melhor ilustram as tensões entre a gestão administrativa e a carreira pedagógica. Em vez de uma descrição pormenorizada de cada variável isolada, os resultados serão apresentados de forma integrada, permitindo uma leitura transversal que correlaciona a participação dos professores com os entraves burocráticos e formativos da rede. Essa abordagem permite que o foco da análise recaia sobre os fenômenos estruturais da política de formação da Semed, resguardando a privacidade dos sujeitos e conferindo maior fluidez ao debate sobre o estado da valorização profissional em São Luís.

Figura 7- o estado da valorizaçãoprofissional em São Luís.

13- A REDE TEM UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES?



Conforme expresso no Gráfico (questão 13.), a maioria dos sujeitos pesquisados (**66,6%**) assinala positivamente a existência de ações formativas por parte da municipalidade. Em contrapartida, uma parcela significativa de **33,4%** dos docentes divide-se entre a percepção de que ocorrem apenas 'formações na rede' (**16,7%**) ou de que, embora existam cursos, não é possível identificar a presença de uma política institucionalizada e orgânica (**16,7%**).

O reconhecimento majoritário (**66,6%**) não pode ser dissociado da engenharia revelada nos Planos Plurianuais e nos Relatórios de Gestão da Semed. Nesses documentos

oficiais, a secretaria exhibe uma volumosa estrutura de metas atingidas, traduzida em quantitativos massivos de turmas e de participantes computados eletronicamente. Contudo, ao cruzar o otimismo estatístico da gestão com as respostas do terço restante dos entrevistados — dividido entre aqueles que enxergam apenas 'formatações isoladas' (**16,7%**) e os que desconhecem a organicidade de uma política (**16,7%**) —, desvela-se uma fratura entre a propaganda institucional e a fragmentação do cotidiano escolar.

As assertivas da questão não foram formuladas de maneira simplista; elas foram estruturadas para delimitar o conceito estrito de Política Pública: um ordenamento de Estado, com planejamento de longo prazo, metas pactuadas e continuidade institucional. No entanto, o cotidiano precarizado faz com que o professor chame de "política" qualquer portaria ou formação. Há uma redução conceitual operada pela própria realidade do trabalho.

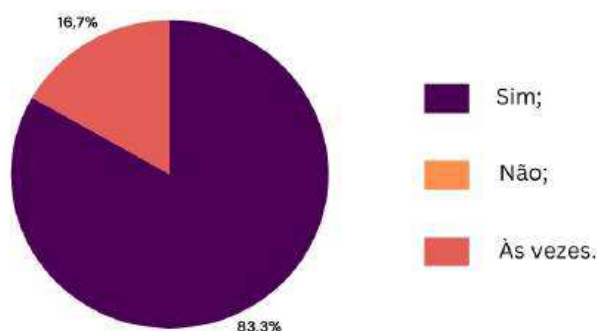
O professor reconhece a existência de uma 'política' porque consome suas práticas cotidianas e fragmentadas, mas o faz sem o instrumental teórico necessário para constatar que tais ações carecem de sustentação democrática e de planejamento estratégico de longo prazo. O dado estatístico, portanto, desvela a eficácia de um modelo gerencial que não apenas precariza a carreira, mas também ressignifica as categorias de análise dos sujeitos, convertendo o pragmatismo da rede em sinônimo de política pública institucional.

Observe o desenho metodológico da pesquisa e as assertivas dispostas no instrumento de coleta, a pergunta induzia a um entendimento rigoroso de política educacional: não como uma ação governamental efêmera, mas como um constructo institucional estruturado, corporificado em documentos norteadores com metas e continuidade. Contudo, a experiência empírica colhida no cotidiano da rede municipal de São Luís demonstra um fenômeno inverso: o professorado tende a nomear como 'política' toda e qualquer intervenção formativa isolada, desde reuniões pedagógicas pontuais até cursos aligeirados de fim de semana.

Essa dissociação entre a essência conceitual e a aparência fenomênica nos remete diretamente ao conceito de alienação profissional debatido por Saviani (2009, 2013). Para a pedagogia histórico-crítica, a alienação se consolida quando o trabalhador perde a visão de conjunto do processo em que está inserido. Ao rebaixar os espaços coletivos a repasses técnicos e instrumentais — dividindo gestores, coordenadores e professores de apoio em caixas ocupacionais estanques —, a SEMED oblitera a possibilidade de uma formação autorreflexiva sobre os rumos da escolarização, nos moldes defendidos por Imbernón (2000).

Figura 8 – Espaços formativos pela SEMED

18- VOCÊ PARTICIPA DAS FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SEMED DENTRO E FORA DA ESCOLA?



- **83,3%** dos respondentes, afirmaram que “**Sim**”, participam das formações;
- **16,7%** afirmaram que participam “**Às vezes**”;
- **0%** de respostas para a opção “**Não**”.

O dado prova que o docente está presente e inserido nos espaços formativos determinados pela gestão municipal. Esta unanimidade de participação (100% entre "Sim" e "Às vezes") desconstrói o senso comum que, por vezes, tenta atribuir o fracasso de índices educacionais a uma suposta resistência ou desinteresse do professorado em relação à sua formação/ profissionalização.

Entretanto, sob a perspectiva de Saviani (2009, 2013), essa participação massiva não deve ser lida, em um primeiro momento, apenas como interesse espontâneo pela elevação do saber. Na dialética do trabalho docente, confirmada nas falas do sujeito (S-02), essa presença é frequentemente compulsória e protocolar. O professor comparece porque a formação está atrelada à sua avaliação de desempenho, à obrigatoriedade de participação imposta pela Semed e sua relação com a Lei 11.738/2008.

Para além da dimensão estritamente pedagógica, as políticas de formação continuada devem estar intrinsecamente articuladas à estrutura de evolução funcional prevista no PCCV. Ao serem questionados sobre os objetivos das formações oferecidas pela Semed, professores sinalizam um descompasso entre os conteúdos ministrados e a oferta de carga horária compatível com as exigências para a Progressão Horizontal, fato comprovado na entrevista com a equipe responsável pelas formações da Secretaria.

Com foco na dualidade da Formação (Pedagógica vs. Funcional), a seguinte pergunta foi formulada:

Figura 9 – Carga Horária de Formações - Carreira Sentido Horizontal

19-COMO VOCÊ SE ORGANIZA PARA ATINGIR A CARGA HORÁRIA DE FORMAÇÕES PARA PROGREDIR NA CARREIRA NO SENTIDO HORIZONTAL?



A integração entre a oferta formativa e o sistema de progressão é um dever da administração pública para garantir a fluidez da carreira. Todavia, os depoimentos colhidos indicam que os objetivos das formações da rede, muitas vezes, negligenciam a dimensão funcional do docente. Notamos claramente que o corpo de professores não consegue carga horária suficiente para a Progressão Horizontal na carreira, participando apenas das formações ofertadas pela rede.

Sobre essa desconexão entre o fazer pedagógico e o direito à ascensão na carreira, um dos sujeitos (S-9) pontuou: R- *“Só curso não adianta, precisa de suporte na sala de aula. A gente faz o curso pela Semed e o certificado é limitado a tempo: e quando se chega no Centro de Formação, a carga horária não confere”*

Este é um ponto crucial da tese, pois toca na funcionalidade prática da formação. Para o professor, a formação tem uma natureza ambivalente: ela é um espaço de atualização pedagógica, mas é, também, o “combustível” legal para a sua ascensão salarial. Se a Semed oferece formações com carga horária irrisória ou desconectada dos requisitos da Progressão Horizontal (PH), ela esvazia o sentido do Plano de Carreira.

Confrontando a simetria estatística oculta entre a Questão 18 e a Questão 19, emerge desse cruzamento uma coincidência numérica rigorosa, mas que camufla uma contradição conceitual insolúvel na política educacional de São Luís. No Gráfico 18, a esmagadora maioria de **83,3%** dos docentes afirma que ‘Sim’, participa das formações ofertadas pela Semed dentro e fora do espaço escolar. Surpreendentemente, ao estratificar as respostas do Gráfico 19 — que mapeia a organização para atingir a carga horária da progressão horizontal — a soma exata dos professores que confessam a necessidade de transbordar os limites da rede redonda nos mesmos **83,3%** da amostra, sendo:

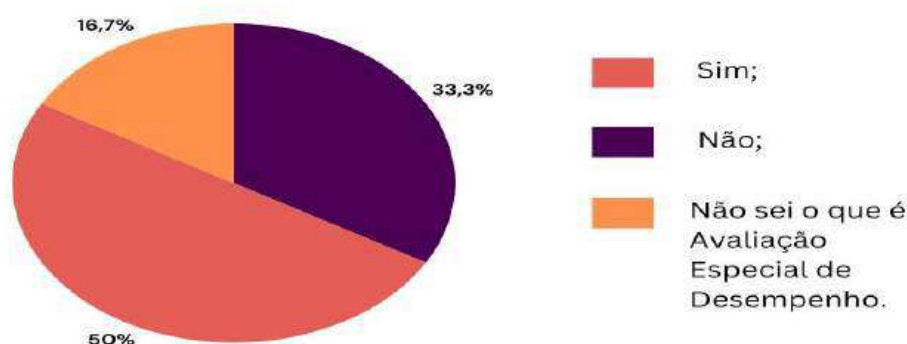
- **50%** (pela rede e em plataformas gratuitas) +;
- **16,7%** (pela rede e em plataformas pagas) +;
- **16,7%** (seminários e apresentação de trabalhos);
- **Total: 83,3%.**

Os números são rigorosamente coincidentes. O mesmo grupo massivo de **83,3%** que alimenta as estatísticas oficiais da Semed nos cursos internos (Gráfico 18) é o exato mesmo grupo de **83,3%** que confessa que a oferta institucional não basta, sendo obrigado a romper as fronteiras da rede para não ter a carreira congelada (Gráfico 19). Dessa forma, o professor participa da SEMED porque é um protocolo do cargo (Gráfico 18), mas, como a rede não oferece o volume ou a qualidade necessária para pontuar nas exigências do PCCV, ele é obrigado a trabalhar em dupla jornada formativa por fora (Gráfico 19).

A eficácia de um Plano de Carreira reside na exequibilidade de seus critérios. Nesse sentido, a análise das respostas revela uma preocupação recorrente quanto à insuficiência da carga horária das formações oficiais, o que acaba por dificultar a progressão dos profissionais.

Figura 10— Relação entre Avaliação especial

22- VOCÊ CONHECE A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO ESPECIAL DE DESEMPENHO, AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PROFISSIONAL, E PROGRESSÃO HORIZONTAL?



Os entrevistados discutem como a formação — ao ignorar a necessidade de acúmulo de horas para PH — perde parte de seu caráter de incentivo à qualificação.

Ao analisarmos a eficácia dos instrumentos de valorização profissional, torna-se imperativo confrontarmos a estrutura normativa com a percepção dos agentes que compõem a rede de ensino. As perguntas de n.º 23 e 24 do formulário aplicado a professores, gestores e profissionais de suporte pedagógico investigaram o nível de concordância e apropriação técnica em relação aos descritores contidos no Anexo I do Decreto de Avaliação de Desempenho Profissional.

A relevância destes questionamentos reside na premissa de que a avaliação não deve figurar apenas como um controle burocrático de metas externas, mas como um diagnóstico capaz de promover o desenvolvimento da carreira.

Todavia, evidências sugerem que a Avaliação de Desempenho em São Luís, embora institucionalizada conforme as metas do PNE opera em um vácuo de diálogo pedagógico, reforçando a hipótese de uma valorização que permanece latente no texto legal, mas ausente na prática cotidiana da gestão.

Referindo-nos à apropriação dos sujeitos do teor do Plano, os resultados sugerem que o conhecimento sobre os processos regulamentados pela norma não está igualmente disseminado entre os profissionais da rede, evidenciando a necessidade de maior divulgação e esclarecimento sobre os mecanismos que regulam a evolução funcional dos docentes. Considerando que a Avaliação Especial de Desempenho e a Avaliação de Desempenho Profissional produzem efeitos distintos na trajetória do servidor, o desconhecimento de suas finalidades e relações pode dificultar a compreensão dos requisitos vinculados à Progressão Horizontal.

Figura 11– Estrutura / Descritores Desempenho Profissional



Sintetizados os relatos logo acima, as respostas expressam um distanciamento crítico: de um lado, a denúncia da negligência com a dimensão psicoemocional do trabalhador; de outro, um desconhecimento generalizado dos critérios que regem a própria ascensão funcional.

24 - SE VOCÊ DISCORDA. QUAIS DESCRITORES VOCÊ MUDARIA NAS AVALIAÇÕES ESPECIAL DE DESEMPENHO E DE DESEMPENHO PROFISSIONAL? (se você desconhece ou concorda responda não conheço as avaliações ou concordo com os descritores)

Ao abrirmos o espaço para que os docentes falassem livremente sobre os descritores de desempenho (Questão 24), a frieza dos gráficos deu lugar a um cenário de contrastes reais.

Não estamos falando de um consenso, mas de um pequeno mosaico de percepções em que cada uma das 05 manifestações carrega um peso institucional diferente:

- Falta de preocupação com o psicoemocional dos professores.
- NÃO SE APLICA
- Não conheço os descritores
- Não mudaria.
- Não. (respostas dos participantes via entrevista *Meet* e pelo *Google Forms-Q*).

Ao analisarmos as respostas podemos inferir algumas situações: as respostas “Não conheço os descritores” e “Não se aplica” podem ser consideradas alarmantes quando vêm de profissionais que deveriam ser os principais interessados na Avaliação de Desempenho para fins de Progressão. O desconhecimento dos critérios de avaliação traz o alerta de que a Semed falhou na publicidade e na formação sobre o próprio PCCV, em desacordo com o Art. 22:

O processo de qualificação ocorrerá por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, mediante convênio ou por iniciativa do próprio Professor, cabendo ao Município atender prioritariamente:

I - Programa de Integração à Administração Pública: será aplicado a todos os Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público Municipal de São Luís para informar sobre a estrutura e organização da Secretaria Municipal de Educação, direitos, deveres e Plano Municipal e Nacional de Educação (São Luís, 2008a, n.p.)

Se o professor desconhece as regras, ele não consegue pleitear sua progressão. Isso mantém o mecanismo de valorização latente: ele existe no papel, mas é inacessível por falta de apropriação do servidor. Isso deixa claro porque não há busca por formações de longa duração na rede de ensino: o professor nem sequer associa sua prática diária aos descritores que permitiriam sua ascensão na carreira.

A resposta “Não mudaria” ou o silêncio também são dados consideráveis. Podem indicar três situações: ou o profissional está satisfeito, ou há uma naturalização da precarização pela superficialização da visão crítica, ou corrobora com a gestão por se sentir parte integrante dela. O professor está tão sobrecarregado com a sobrevivência no ensino que

a avaliação de desempenho é vista como “apenas mais um papel”, e não como um instrumento de luta por direitos.

O ponto que exige uma parada para reflexão é a queixa sobre a ausência do olhar psicoemocional. Quando um professor utiliza o espaço de uma pesquisa para registrar que o sistema de avaliação ignora seu estado mental, ele não está apenas sugerindo uma mudança técnica, ele está denunciando um modelo de gestão que enxerga o resultado, mas ignora o corpo que o produz. É o grito de quem se sente reduzido a um índice de produtividade dentro de uma rede que, como vimos, ainda engatinha na garantia de direitos básicos e suporte à saúde. A percepção de que há uma “falta de preocupação com o psicoemocional” corrobora os dados quantitativos da Tabela 184 (Formações realizadas pelo núcleo de educação e cultura (Anexo), demonstrando que a oferta de apenas duas horas anuais de formação voltada à saúde mental é insuficiente diante da pressão por resultados.

Ademais, o desconhecimento dos descritores por parte dos avaliados sugere uma falha na dimensão pedagógica da gestão, mantendo os mecanismos de progressão previstos no PCCV em um estado de inacessibilidade prática para a base da rede. Em contrapartida, o corpo docente manifesta uma acentuada divergência quanto à estrutura vigente, questionando a validade dos descritores e a metodologia empregada nas avaliações. O desconhecimento, somado às respostas que validam o sistema atual sem ressalvas, desenha o perfil de uma categoria que ora se adapta por sobrevivência, ora se retrai por falta de informação, mas que, quando provocada, deixa claro: a régua que mede o ensino em São Luís ainda é indiferente à saúde de quem ensina.

Para os professores, o modelo atual carece de aderência à realidade prática, gerando um descompasso entre o que é medido e a complexidade do trabalho educativo. Sobre as inconsistências percebidas no sistema de avaliação, obtivemos o seguinte posicionamento:

A banca é muito pessoal. Professores com algumas faltas foram bem avaliadas. Na hora da avaliação a régua não é nossa. Ficamos nos avaliando por baixo por causa das falas dos gestores, na autoavaliação. (...) Tanta coisa que se cobra, não poderia ter um carinho maior pra isso? Por não saber, a gente perde um monte de coisas. A gente não é informado(a) (S-09, 2025).

No âmbito da gestão e do suporte à docência, a avaliação de desempenho é apresentada não apenas como uma exigência legal, mas como um instrumento imprescindível de autorreflexão e regulação do serviço público. Para um desses sujeitos:

Elas são necessárias e são importantes sim. Para ele entender que ele não pode fazer o que ele quer.” (...) “tem que ter um zelo pelo seu trabalho” (...) “Porque tem hora que a gente tem que dizer: Professor, isso é sua obrigação (S-06, 2025).

Para este grupo de entrevistados, a institucionalização de novos critérios e a implementação de plataformas digitais para o envio de dados à Coapem seriam passos fundamentais para conferir maior objetividade e transparência ao processo.

A lei diz que o professor tem direito à Progressão Horizontal. A Semed, porém, oferece formações de apenas 2h ou 84h anuais⁴³. Apenas 16,7% dos profissionais conseguem organizar-se utilizando exclusivamente as formações fornecidas pela rede (escola e Semed). Como a lei exige certificados de carga horária robusta, o município bloqueia o direito sem precisar revogar a lei.

26 - O QUE VOCÊ ACRESCENTARIA OU MUDARIA QUANTO À OBRIGATORIEDADE DAS FORMAÇÕES PARA PROGRESSÃO HORIZONTAL?

A formação- curso obrigatório de primeiros socorros e psicoemocional
NÃO MUDARIA

Deveria ser durante a semana

Mudaria a pontuação de investimento na qualificação docente, minimizaria para 5 pontos, priorizando a formação da rede.

É necessário que as avaliações aconteçam

A forma de calcular as pontuações é muito rígida. Ainda mais que os certificados referentes as formações da SEMED não são recebidos em tempo hábil. Sabe-se que é necessário estudar e ter a disponibilidade para cursos e formações inerentes a formação e melhoria das práticas pedagógicas mais acessíveis. Com horários flexíveis, não obrigando o servidor a participar de cursos presenciais, somente. Não se limitar a certificação e sim disponibilizar uma equipe maior de suporte de sala de aula, por exemplo. As turmas estão cada vez maiores e mais neurodivergentes, a sensibilidade com o público como um todo vai além da obrigatoriedade presencial de ir ao curso ou de ter que apresentar certificação (Respostas dos Sujeitos Q da pesquisa, 2025).

O encerramento da coleta de dados, por meio das respostas abertas à pergunta 26, descortina o “nó” crítico da política de formação da Semed: a tensão entre a obrigatoriedade institucional e as condições reais de exercício da profissão. Ao analisar os depoimentos à luz do referencial teórico, emergem três dimensões de precarização.

A crítica à rigidez das pontuações e à morosidade na entrega de certificados dialoga com o que Gatti (2010) aponta como o caráter fragmentário das políticas de formação no Brasil. Quando o professor afirma que o modelo “*não se limita à certificação*”, ele ecoa Saviani (2009), o qual já denunciou a formação que prioriza o aspecto formal em detrimento da densidade teórica e prática. A formação, aqui, deixa de ser um direito para tornar-se o que Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) descrevem como um instrumento de controle e conformação às agendas gerencialistas.

As queixas sobre salas “*cada vez maiores e mais neurodivergentes*” e a necessidade de suporte psicológico revelam o fenômeno da multifuncionalidade discutido por Hypólito

⁴³ Dado inferido a partir das respostas de um (a) entrevistado(a) da unidade administrativa da Semed.

(2010). O docente é sobrecarregado com demandas que extrapolam o ensinar, sofrendo o que Oliveira (2021) caracteriza como um “ataque ao trabalho docente”. A exigência de cursos obrigatórios em horários rígidos, sem considerar o esgotamento do servidor, ratifica a tese de Jacomini e Penna (2016) sobre como a desvalorização está intrinsecamente ligada à precarização das condições de trabalho.

A dificuldade em converter certificados em progressão real, mencionada nos depoimentos, reflete a análise de Grochoska (2015) sobre como os Planos de Carreira podem se tornar dispositivos de exclusão em vez de valorização. O Estado, no contexto da mundialização, descrito por Osorio (2014), exerce seu poder ao burocratizar o acesso a direitos conquistados. A valorização em São Luís permanece, portanto, em estado de latência porque o direito existe no PCCV, mas o empenho limitado da gestão e a rigidez administrativa impedem que o investimento na qualificação se transforme em ascensão funcional.

Ao avançar no escrutínio dos Gráficos 22 e 23, a tensão dialética entre o “declarar saber” e o “compreender o processo” torna-se ainda mais nítida, revelando camadas de uma cultura institucional que merece reflexão. No Gráfico 22, metade dos respondentes (50%) afirma conhecer a intrincada relação entre a Avaliação Especial de Desempenho (AED), a Avaliação de Desempenho Profissional (ADP) e a Progressão Horizontal (PH). Contudo, essa segurança declarada é imediatamente colocada à prova quando o questionamento mergulha na operacionalização técnica desses institutos. Surge um dado sintomático: 16,7% dos participantes admitem desconhecer especificamente a Avaliação Especial de Desempenho (AED).

O que nos é lícito depreender dessa análise é um fenômeno de naturalização do desconhecimento. Notamos que, no Gráfico 23, embora 50% dos sujeitos manifestem concordância com a estrutura e os descritores das avaliações, o restante das respostas denuncia uma fragmentação preocupante do saber: 16,7% admitem concordar apenas com “alguns descritores”, enquanto outros 16,7% confessam, com honestidade, sequer recordá-los. Sob um prisma dialético, emerge a indagação: como é possível validar plenamente uma estrutura cujos critérios de avaliação não estão retidos na memória ou são conhecidos apenas de forma episódica?

Distinta de uma apropriação crítica, essa “concordância por adesão” sugere que o corpo docente, por vezes, absorve os ritos burocráticos da SEMED como uma incontornável fatalidade administrativa, destituída de seu caráter de direito estatutário. Quando 16% dos participantes — mesmo sendo uma parcela mínima dos respondentes — confirma não

conhecer a Avaliação Especial de Desempenho, este ponto é nevrálgico, pois a AED constitui o rito fundamental de estabilidade e ingresso definitivo na carreira. O desconhecimento de uma parcela dos docentes sobre esse instrumento específico denuncia um vazio de letramento funcional, que é a base da trajetória profissional, e seus impactos na carreira permanecem em uma zona de penumbra informativa.

Em suma, os depoimentos finais dos participantes ratificam a tese desta dissertação: a política de formação em São Luís opera sob uma lógica de formalismo excessivo. O professor reconhece a importância do estudo, mas se sente encurralado por uma estrutura que exige certificação sem garantir a entrega tempestiva dos documentos e que impõe obrigações sem considerar as demandas de uma sala de aula cada vez mais complexa. Como bem sintetizam Saviani (2013) e Gatti (2010), sem uma política que articule formação, condições de trabalho e carreira, o que se tem é a manutenção do “mínimo vínculo”, em que a progressão deixa de ser um horizonte de valorização para se tornar uma corrida de obstáculos burocráticos.

6 PTT – GUIA EXPLICATIVO DO PCCV DIRIMINDO AS PRINCIPAIS DÚVIDAS SOBRE AS PROGRESSÕES HORIZONTAL, VERTICAL E ADICIONAL POR TITULAÇÃO.

A proposta do Produto Técnico-Tecnológico é um manual no formato *e-book*, elaborado pela pesquisadora com a contribuição dos sujeitos da pesquisa. No *e-book* constarão os principais pontos de dúvidas dos professores que procuram a Coapem diariamente e os demais pontos que surgirem durante as entrevistas com os sujeitos da pesquisa sobre as progressões e adicional por titulação. No primeiro momento será explicitado sobre o documento PCCV como instrumento diretivo e as demandas de formação para os professores. O questionário buscará verificar com os professores quais suas necessidades formativas para melhoria na qualidade dos trabalhos tanto em sala como de suporte à docência, para que possa materializar uma seção com esse escopo.

Dentro do dever constante social, as tecnologias da informação e comunicação — TIC, estão alterando o comportamento humano e, por conseguinte, trazem novas exigências à educação. *E-book* é uma proposta de produção escrita em formato de mídia digital. Para Azevedo (2012, p. 28): “A linguagem contida nesta ferramenta deverá ser uma linguagem simples e intuitiva de modo a facilitar a leitura e a compreensão dos temas abordados”. Nessa ferramenta, serão compiladas as contribuições dos profissionais envolvidos nos trabalhos de desenvolvimento e conclusão da pesquisa, buscando justamente uma linguagem clara para que o objetivo de dar acesso aos professores seja alcançado. A linguagem jurídica da lei cria uma barreira entre o professor e seu direito, este guia utiliza a “Linguagem Cidadã” (ou design instrucional) para democratizar o acesso à informação.

Está materializada no PCCV a relação da valorização com a formação intermediada pelo investimento na carreira, um movimento legal, que se demonstra em formato resumido pela seguinte sequência: Formação → Novos Conhecimentos → Progressão na Tabela → Valorização Real.

Nesse cenário relacional, foi possível constatar, durante as investigações, as seguintes inferências, demonstradas na tabela abaixo:

Quadro 23 - O Direito e a Concessão nas Práticas da SEMED

Aspecto Analítico	O Direito e a Norma (PCCV/2008)	A Prática (Semed)
Recursos para a FIC	Exigência de rubrica orçamentária robusta e contínua para custear cursos, materiais e deslocamentos.	Fragmentação Orçamentária: Verba insuficiente e dependente de repasses federais (FNDE/MEC) ou programas pontuais.
Adicional por Titulação	Principal motor de valorização e ganho real por Especialização, Mestrado e Doutorado.	☐ ☐ Crise de Confiança: O custo da qualificação é do docente, mas o benefício é negado sob alegação de "limites orçamentários".
Tempo e Jornada ☐	Valorização do tempo de planejamento e estudo como parte integrante da jornada docente.	Esvaziamento do Tempo: O Estatuto não garante a materialidade do tempo para formação, empurrando o ônus para o tempo livre.
Mecanismo de Progressão	Fluxo de carreira dinâmico e ascendente, baseado na titulação e no mérito.	☐ ☐ Judicialização: A progressão deixa de ser um direito administrativo automático e torna-se um objeto de litígio judicial.
Corpo de Formadores	Existência de um quadro permanente e qualificado para assegurar a continuidade pedagógica.	Precarização via vínculos temporários e desvios de função, gerando descontinuidade na formação. ☐ ☐
Materialidade Bibliográfica	Acesso institucional a bibliotecas, periódicos científicos e materiais de estudo.	Privatização do Conhecimento: O professor arca individualmente com o custo da bibliografia para se qualificar.
Infraestrutura e Logística	Centro de Formação ☐ estruturado com suporte tecnológico e físico adequado.	☐ Espaços improvisados e ausência de logística digital, dificultando o acesso universal à FIC.
Afastamento Stricto Sensu	Garantia de licença remunerada para pós-graduação como investimento no sistema.	☐ Negativa baseada na "substituição", priorizando o fluxo imediato em detrimento da qualificação sistêmica.
Efetividade da Carreira	Promoção da dignidade profissional e melhoria da qualidade do ensino.	Cabo Desconectado: O PCCV funciona como um instrumento de contenção e não de incentivo real à categoria.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com suporte da Inteligência Artificial *Gemini* (Google).

Dentro dessa perspectiva de valorização e sob múltiplas análises, o PTT irá possibilitar melhor engajamento com o PCCV. Esse Guia é o resultado de um estudo sobre a política de formação e valorização da Semed de São Luís. Durante a pesquisa, percebemos que muitos direitos previstos na Lei n.º 4.931/2008 (PCCV) permanecem "adormecidos" ou de difícil acesso devido à complexidade burocrática e à falta de informação sobre os descritores e prazos.

O objetivo deste material é oferecer a professores, gestores escolares, gestor municipal e representante sindical uma bússola para a navegação na carreira. Procuramos traduzir o texto legal em caminhos práticos, demonstrando que a valorização não é um favor da gestão, mas um direito conquistado, que exige estratégia e conhecimento técnico para ser alcançado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, germinada no terreno fértil de São Luís e amadurecida no ambiente de excelência da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), representa mais do que um marco acadêmico; é o reflexo de uma trajetória de inquietações e anseios por justiça funcional. O percurso no Mestrado Profissional foi sustentado pelo suporte rigoroso de um corpo docente de alta intelectualidade, cujas orientações foram fundamentais para transformar dúvidas em evidências científicas.

É imperativo registrar que a materialização desta pesquisa não se deu por um caminho linear ou isento de percalços. Pelo contrário, o trajeto foi marcado por momentos de difícil superação, nos quais a rigidez das liberações burocráticas da Semed muitas vezes colidiu com a urgência dos prazos acadêmicos da UEMA. A conciliação entre o rigor exigido pela universidade e a morosidade dos fluxos institucionais exigiu um exercício constante de resiliência.

Somaram-se a esses fatos a escassez de tempo e a complexa disponibilidade de professores, gestores escolares e coordenadores da rede, cujas rotinas, já sobrecarregadas, impuseram limites severos à coleta de dados. Por se tratar de uma investigação envolvendo seres humanos, a passagem pelo olhar criterioso do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foi uma etapa indispensável, porém densa e desafiadora, adicionando uma camada extra de exigência normativa a um processo em que tudo era novo.

Organizar tantas frentes — a ética, a técnica e a administrativa — sem um amparo institucional mais robusto, tornou este trabalho uma prova de resistência pessoal e profissional, reafirmando que fazer ciência na rede pública é, antes de tudo, um ato de persistência.

As motivações deste trabalho encontram suas raízes na minha atuação na Secretaria Municipal de Educação (Semed) de São Luís, especificamente na Coapem. Foi ali, no palco das decisões administrativas e pedagógicas, que a lacuna entre a norma escrita e a realidade docente se fez visível.

A formação continuada, muitas vezes reduzida a uma exigência protocolar no Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento (PCCV), parece ter adormecido sob o peso da burocracia. Observamos que a valorização do magistério, embora celebrada em papel, raramente se materializa na vida do professor como uma experiência de crescimento contínuo e reconhecimento tangível.

Dialeticamente, a educação é colocada no centro das incertezas contemporâneas. Como bem pontua Alarcão (2022), a escola é frequentemente responsabilizada por resolver

dilemas que a própria sociedade criou, mas nem sempre recebe o investimento correspondente na profissionalização de quem a sustenta.

Nesse cenário, a pós-graduação deve ser compreendida não como um privilégio, mas como um investimento estratégico na qualidade do ensino e na autoestima do docente. A presença de mestres e doutores no quadro efetivo eleva o prestígio da própria instituição em que o docente atua: valorizar o professor ultrapassa a dimensão pecuniária, é uma medida imensurável de respeito social.

Historicamente, como asseveram Imbernón (2010) e Saviani (2009), o ato de ensinar e aprender é intrínseco à experiência humana, mas sua formalização na modernidade trouxe novos desafios. Se, por um lado, a LDBEN/96 e o PNE/2014 trouxeram avanços, por outro, deixaram um rastro de metas pouco executáveis e amarras políticas que prendem os Planos Municipais e os Planos de Cargo e Remuneração à discricionariedade dos governos locais. Diante dessas incertezas pelas quais o país caminha, este trabalho buscou clareza para ampliar direitos.

Este trabalho não se encerra em si mesmo, mas se propõe a ser um elo de conscientização. Ao convocar os pares à urgência do saber sobre as normas que regem sua vida profissional, tentamos romper com o “analfabetismo burocrático” que imobiliza a categoria. Nessa imersão nas normas, conseguimos desvelar a estrutura do PCCV de São Luís, confrontando-a com as reais oportunidades — ou falta delas — de formação oferecidas pela rede. Identificamos que a avaliação de desempenho, longe de ser um instrumento punitivo, deve ser resgatada como aliada da gestão e da autoavaliação docente, fornecendo subsídios para a transformação da prática.

Entendemos que é a partir do saber e da compreensão sobre si, que se constroem os direitos. E, mais impactante, foi identificar que muitas são as barreiras impostas pelos próprios sujeitos que deveriam suavizá-las.

Ao concluir esta investigação, podemos constatar que o objetivo geral foi plenamente atingido ao desvelar a complexa relação entre as políticas de formação da Semed e o PCCV de São Luís. A pesquisa demonstrou que, embora exista uma estrutura normativa (Lei 4.931/2008), a prática formativa ainda opera sob uma lógica de inclusão burocrática, muitas vezes dissociada das necessidades pedagógicas reais e as de progressão dos docentes.

Os capítulos teóricos e documentais permitiram identificar que o fomento à formação, registrado nos relatórios plurianuais de 2021 e 2024, carece de uma articulação técnica que garanta a valorização profissional em sua plenitude, exemplificando o que a literatura denomina como gerencialismo educacional.

Por meio das escutas realizadas com os sujeitos desta pesquisa, ficou nítido que a abrangência do conhecimento sobre o PCCV é fragmentada, o que justifica a materialização do Produto Técnico-Tecnológico (PTT) como uma ferramenta de empoderamento e mediação entre o direito e o exercício funcional.

Os objetivos específicos foram alcançados de forma integral, culminando em um guia que não apenas informa, mas que se propõe a ser um instrumento de resistência contra o achatamento da carreira e o esvaziamento da identidade profissional do magistério ludovicense.

Em suma, os objetivos desta pesquisa foram plenamente contemplados quando discutimos as categorias de valorização, carreira e formação no contexto brasileiro, utilizando autores como Coimbra (2020), Hypólito (2020) e Peroni (2013) para estabelecer a base crítica necessária. A partir das entrevistas (S) e questionários (Q), investigamos o que foi proposto: o nível de conhecimento dos docentes sobre direitos estatutários, a contemplação das exigências de progressão do PCCV pelas formações ofertadas pela Semed, e as sugestões de transformações necessárias, nas avaliações, para melhorar o trabalho dos professores.

Este estudo entrega à rede de educação de São Luís não apenas um diagnóstico a ser repensado, mas um instrumento de navegação para que o professor, sujeito visível deste cenário de incertezas, possa reconhecer-se como protagonista de seus direitos e arquiteto de sua própria excelência profissional. Esperamos que a formação passe a ser vivenciada com novos olhares, para além de um certificado isolado, mas um momento de múltiplos significados, pleno e portador de valorização.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. E-book. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2022. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Professores_reflexivos_em_uma_escola_ref/R9yaEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=professores+reflexivos&pg=PT36&printsec=frontcover. Acesso em: 10 out. de 2024.

ALBUQUERQUE, S. V. **Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA: Uma análise das contribuições para a qualificação do trabalho docente**. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0486.pdf>. Acesso em: 09 de mar. de 2025.

ALBUQUERQUE, S. V. **Formação continuada de professores nas políticas educacionais no Brasil do século XXI**. Curitiba: Appris, 2021.

AMARAL, Manoel Francisco do. **Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica**. Dossiê. Filos. e Educ., SP, v.14, n.1, p.65-91, jan./abr.2022–ISSN 1984-9605. Campinas, 2022.

ANADON, S.B.; SILVA, S.G. **Políticas de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial**. Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul. Educar em Revista, Curitiba, v. 39, e 88029, 2023.

ANCHIETA, Elinete Machado dos Santos. **Avaliação de Desempenho no Estágio Probatório: uma análise sobre o processo de avaliação dos profissionais do magistério na Prefeitura de São Luís (MA)** 184p. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

AVANCINI, Marta. Education at a Glance 2024, da OCDE, aborda equidade como tema central. **Jeduca**, São Paulo, 10 set. 2024. Disponível em: <https://jeduca.org.br/noticia/education-at-a-glance-2024-da-ocde-aborda-equidade-como-tema-central>. Acesso em: 15 de ago. 2025.

AZEVEDO, Luís Manuel Durão. Ebook vs. **Livro tradicional como ferramenta educativa**. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências. Porto, 2012. Disponível em: Acesso: 17 de nov. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acessado em: 22 nov. 2022.

BARROS, Cléber. **A avaliação de desempenho profissional para fins de progressão na carreira dos professores da Rede Municipal de Educação de São Luís: desafios e possibilidades** (2021). Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

BAUER, Adriana. **Avaliação de Desempenho de Professores: Pressupostos e Abordagens**. Autores associados, 2013. Disponível em: <file:///F:/mestrado/avaliacao-de-desempenho-de-professores-pressupostos-E-abordagens-%20Bauer,%20Ler.pdf>. Acesso em: 13 de set. de 2025.

ABMES. **Fies cai ao menor número de beneficiários em 11 anos**. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2020. Disponível em: <https://www.abmes.org.br>. Acesso em: 9 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (CF/ 1988)**. Niterói: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei 11494 de 20 de junho de 2007**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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 n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 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.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 28 de maio de 2009a. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 9/2009**, de 2 de abril de 2009b. Estabelece Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2009/pceb009_09.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010**. Altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES. Brasília, DF: Presidência da República, [2010].

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 387, de 10 de maio de 2016**. Institui a Rede de Assistência Técnica dos Planos de Carreira e Remuneração. Diário Oficial da União: seção

1, Brasília, DF, n. 89, p. 38, 11 maio 2016. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/arquivos/portaria_387_2016_rede_pcr.pdf. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. PNE 2014 - 2024. **Plano Nacional de Educação**- Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria - Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º14113, de 25 de dezembro de 2020b**. 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.

CABRAL, Maria Thereza. **Escritos, Saberes e Memórias**: Fragmentos da história da SEMED/São Luís. Agenda temática em comemoração aos 50 anos da SEMED. São Luís: SEMED, 2020.

CANTOS, Priscila Kelly. **A Educação na Companhia de Jesus**: Um Estudo Sobre os Colégios Jesuítcos. Dissertação(mestrado), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2009. Disponível em: <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=1122:a-educacao-na-companhia-de-jesus-um-estudo-sobre-os-colegios-jesuisticos&catid=8>. Aceso em: 15 de ago. de 2024.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Financiamento da Educação do FUNDEF ao FUNDEB**-Repercussões da Política de Fundos na Valorização Docente da Rede Estadual do Pará- 1996 a 2009. 267p.Tese de doutoramento. Programa de Pós- Graduação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: http://observatorioderemuneracaodocente.fe.usp.br/FABRICIO_AARAO_FREIRE_CARVALHO.pdf. Acesso em: 20 de jul. de 2024.

CELLARD, André. Análise documental. IN: POUPART, Jean et. al. (Orgs.). **A Pesquisa qualitativa–enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CERQUEIRA, Lindalva do Remedio Oliveira. **Alfabetização e Letramento no Plano de Intervenção Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Luís**: com a palavra, as professoras! (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2022.

COIMBRA, Camila Lima. **Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica**: quem formamos? Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 de abril de 2023.

CONSÁLTER, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **A formação continuada de professores a partir de três perspectivas**: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. Educação em Perspectiva / Education in Perspective DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i.7121. Artigo. Submetido em: 14 nov. 2018 - Aceito em: 01 jul. 2019 - Publicado em: 29 dez. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/otavi/Downloads/gsantos3,+7121_Art+BR.pdf. Acesso em 12 de nov. de 2024.

COSTA, Lúcia Cortes da. **O Governo FHC e a Reforma do Estado Brasileiro**. Revista Puc. PESQUISA & DEBATE, SP, volume 11, número 1 (17), 49-79. São Paulo, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/11922/8632>. acesso em: 10 de nov. de 2024.

COSTA, Marciane Martins. **Formação Continuada de Professores da Rede municipal de São Luís: uma análise sobre o programa educar pra valer**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2025.

COSTA NETO, Pedro Leao da. **Karel Kosik e o marxismo no Leste Europeu: notas introdutórias**. Novos Rumos, Marília, v. 49, n. 2, p. 93-104, Jul.-Dez., 2012. Disponível em: [revistas.marilia.unesp.br › index › novosrumos](https://revistas.marilia.unesp.br/index/novosrumos). Acesso em: 23 de jun. de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB**. 2018. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out./dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684862>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB**. PUC Minas, 2018. Disponível em : <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pec-015-15-torna-permanente-o-fundeb-educacao/documentos/audiencias-publicas/FinanciamentoEBCarlosRobertoJamilCury.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

DALE, Roger. Tradução de António M. Magalhaes. **Globalização e Educação: Democratizando a Existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou Localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”?** 2004. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004 423 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

COSTA, Marciane Martins. **Formação Continuada de Professores da Rede municipal de São Luís: uma análise sobre o programa educar pra valer**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Tradução Mariana Echalar. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: A Redenção da Educação Básica?** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006. Campinas, 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Tradução Mariana Echalar. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 36. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2023. Disponível em: https://www.academia.edu/128948950/Direito_Administrativo_Maria_Sylvia_Zanella_Di_Pietro_edi%C3%A7%C3%A3o_36a. Acesso em: 22 de abr. de 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 de out. de 2024.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. ANPED, Revista Brasileira de Educação. Minas Gerais, 2001.

DUARTE, Newton. **O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas**. In, MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007, 531.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Profissional Docente**. In. Oliveira, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: https://gestrado.net.br/dicionario_verbete/profissionalizacao-docente/. Acesso em: out. 2025.

FALKEMBACH, E. M. F. **“Diário de campo: um instrumento de reflexão”**. Ijuí: Contexto Educação, vol. 2, n.7, p. 19-24, 1987.

FNDE. **Dados da Inadimplência do FIES 2023**. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2023. (Relatório via Lei de Acesso à Informação).

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Campinas, 5. ed. Editora Autores associados, 2018.

FREITAS, Luis Carlos de. **OS Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de abr. de 2026.

FREITAS, Luis Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida A Lógica do Mercado**. Campinas, Revista *Educ. Soc.*, vol. 24, n. 82, p. 93-130. 2003.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/77e2ec74-3617-4401-b74a-57014e29ceb8/content>. Acesso em 10 de jul. de 2025.

FREITAS, Luis Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação:** Nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação:** uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/77e2ec74-3617-4401-b74a-57014e29ceb8/content>. Acesso em 10 de jul. de 2025.

GARDNER, David P. (Org.). **A Nation at Risk:** the imperative for educational reform. Washington: National Commission on Excellence in Education, 1983. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED226006.pdf>. Acesso em: 06 de jan. de 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação da educação e a questão do professor.** Campinas: Autores Associados, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como preparar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GROCHOSKA, Márcia Aparecida. **A valorização dos professores:** o que dizem os Planos de Carreira e Remuneração. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 191-210, mar. 2015.

GROCHOSKA, Márcia Aparecida. **Valorização do Professor:** a Trajetória das Legislações que Regulamentam a Carreira dos Professores de Educação Básica no Município de São José dos Pinhais. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR- Curitiba/Paraná. 2016.

GURGEL, Rogério Fernandes. **Trabalho Docente:** Políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas público de ensino. Tese (doutorado)- Universidade Federal da Paraíba- UFPB. João Pessoa, 2012.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Políticas de carreira, trabalho docente e multifuncionalidade.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1351, dez. 2010.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente e o Novo Plano Nacional de Educação:** Valorização, formação e condições de trabalho. HYPOLITO, Álvaro Moreira. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relação de gênero.** 2ª ed. e-Book. São Paulo: Oikos, 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **IBGE-Cidades e Estados**. 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 20 de jul. de 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel de Monitoramento do PNE**. Brasília, DF: Inep, 2020. Atualizado em: 29 jul. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 10 abr. 2025.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel de Monitoramento do PNE**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pne/painel-de-monitoramento>. Acesso em:

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 77ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. Tradução: Sandra TrabuccoValenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica P.; CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica: uma abordagem a partir de planos de carreira, vencimentos, composição remuneratória em 2010**. UFRGS. Porto Alegre: Fineduca. Revista de Financiamento da Educação, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/51386>> Acesso em: 10 de nov. 2023.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional**. UNICAMP - Faculdade de Educação. São Paulo: SciELO–ScientificElectronic Library Online, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTzB4Sfv7NqVgTTp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 de mar. De 2024.

KLEIN, Luiz Fernando, SJ. **Trajetória da educação jesuítica no Brasil**. Ciclo de Debates 2016 - Pateo do Colletio - São Paulo, 2016. Disponível em: <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=926:trajetoria-da-educacao-jesuitica-no-brasil&catid=8>. Acesso em: 04 de mar. de 2025.

KUSZNERIK, C.; SCHNECKENBERG, M. **Formação inicial e continuada como fator de valorização da carreira docente nas políticas públicas educacionais**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 12, n. 1. janeiro de 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa :o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LESSARD, Claude. **A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mz8wyGtn6r8C5pNBXqVFkbH/>. Acesso em 10 de nov. de 2024.

LIMA, Márcio Alexandre Barbosa. AZEVEDO, Alexandre Ramos de. **Os impactos dos planos de carreira na valorização dos professores da educação básica pública municipal.** Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Estratégias do Plano Nacional de Educação II. 2022. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5381>. Acesso em: 23 de ago. de 2025.

LINHARES, Célia. Políticas públicas e valorização do magistério: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 251-267, maio/ago. 2010.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Sísifo. Revista de Ciências da Educação, Espanha. 08, p. 7-22. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 10 de jun. de 2025.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARTINS, André Silva. A Direita para o Social: **a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo.** Educação e Sociedade, v. 2, n 117, p. 1011-1029, out/dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/yjdFsBdJWQCvcFzGVVdmsKc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 de fev. de 2026.

MARTINS, Carlos Eduardo. **Consenso de Washington.** Portal Contemporâneo da América Latina e Caribe. s/d. Disponível em: <https://sites.usp.br/portallatinoamericano/espanol-consenso-de-washington>. Acesso em 20 de maio de 2025.

MARTINS, Regina Sheila Bordalo. **O FUNDEB e a Valorização do Magistério Público Municipal de São Luís (2007-2013):** contradições, avanços e limites. Dissertação apresentada à Universidade Federal do Maranhão para Obtenção do título de Mestre em Educação. São Luís, 2014.

MASSON, Gisele. **Materialismo histórico e dialético:** uma discussão sobre as categorias centrais. Paraná, 2007. Práxis Educativa. Ponta Grossa, v.2, n.2, p.105-114, jul-dez.2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viwe/312/320>. Acesso: 20 de nov. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização Salarial dos Professores: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública.** Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. Campinas, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296827954.pdf>. Acesso em: 10 de nov. de 2024.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1992. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 30 mar. de 2024.

NÓVOA, António. O passado e o Presente dos professores. p. 13-34. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/523013515/O-Passado-e-o-Presente-dos-Professores-A-Novoa>. Acesso em: 20 nov. de 2024.

NUNES, Cláudio Pinto. OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa**. Educação Pesquisa. São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** 2024. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 04 maio 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento**. Repositório da Universidade Federal de Minas Gerais/UFGM. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/52019?locale=es>. Acesso em: 20 de mar. de 2025.

OSORIO, Jaime. **O Estado no Centro da Mundialização: a sociedade civil e o tema do poder**. São Paulo: Outras expressões, 2014.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; NAKANO, Yoshiaki. **A Origem Política dos Problemas Econômicos**. Revista de Economia Política, vol. 15, nº 2 (58), pp. 163-178, abril-junho/1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/7XJmDLtPDFnNjYXRhW65XrQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 de mar. de 2024.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1-58 p) MARE: Brasília, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor**. In: Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (Organizadoras) **Redefinições das Fronteiras Entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação**. RS: Oikos, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Estado e Terceiro Setor: As novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRYkScyQK57qF4NtpkPQk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de mar. de 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA Selma Garrido; GHENDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.** *E-book*. 1ª ed. São Pulo: Cortez, 2022. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Professor_reflexivo_no_Brasil/iVSbEAAAQB-AJ?hl=ptBR&gbpv=1&dq=pimenta+e+ghedin+2022&pg=PA1&printsec=frontcover. Acesso em: 10 de out. 2024.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social.** 846 Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 145, p.846-869, out.-dez, 2018.

PORTAL DO MUNIM. **Prefeito de São Luís Implanta Direitos Estatutários de Professores de São Luís.** Portal do Munim. 4 de agosto de 2005. Disponível em: <https://portaldomunim.com/prefeito-de-sao-luis-implanta-direitos-estatutarios-de-professores-de-sao-luis/>. Acesso em: 20 de fev. de 2026.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. **Formação de professores e desenvolvimento profissional.** Rev. educ. PUC-Camp, Campinas, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente.** 1ª ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

RUIVO, João; TRIGUEIROS, António. **Avaliação de Desempenho de Professores.** Portugal: RVJ, editores, 2009.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do Trabalho Docente e Seus Efeitos Sobre as Práticas Curriculares.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de nov. de 2024.

SÃO LUÍS. **Lei nº 4615 de 19 de junho de 2006.** Dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos do município de São Luís, e dá outras providências.

SÃO LUÍS. **Lei nº. 4749 de 03 de janeiro de 2007.** Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal de São Luís, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2007/4749>. Acesso em: 30 de out. 2023.

SÃO LUÍS. **Lei nº 4931, de 07 de abril de 2008a.** Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimento dos profissionais do magistério público municipal de São Luís, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2008/493/4931>. Acesso em: 30 de out. 2023.

SÃO LUÍS. **Decreto nº 36.043 de 05 de dezembro de 2008b.** Dispões sobre a regulamentação da Progressão Funcional dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís, na forma da Lei 4931 de 07 de abril de 2008.

SÃO LUÍS. **Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015.** Institui o Plano Municipal de Educação de São Luís - PME, e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São

Luís -MA - DOM. Ano XXXV. São Luís, quarta-feira, 18 de novembro de 2015 Nº 214 - 16 Páginas.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n.º 390 de 27 de dezembro de 2017**. Restabelece a Avaliação de Desempenho Profissional para fins de Progressão Funcional no sentido Horizontal.

SÃO LUÍS. Diário Oficial do Município - DOM- de São Luís/MA. **Contrato 13/2018**. Contratação de Instituição Especializada para Oferecer 10 Vagas em Curso de Pós Graduação Strictu Sensu de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Educacional Pública. 2018.

SÃO LUÍS. Diário Oficial do Município- DOM- de São Luís/MA. **Contratação de Instituição Especializada para Oferecer 15 Vagas em Curso de Pós-Graduação Strictu Sensu de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Educacional Pública**. 2019.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Política de formação continuada da secretaria municipal de educação**: Programa Educar Mais: Juntos no direito de aprender. São Luís: SEMED, 2020.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Sistemática de Avaliação da Aprendizagem da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís**. São Luís: SEMED, 2022.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de gestão – 2021**. São Luís: Semed, 2021. No prelo.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de gestão – 2024**. São Luís: Semed, 2024a. No prelo.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de gestão – 2024**. São Luís: Semed, 2023. No prelo.

SÃO LUÍS. **Lei nº 7.686, de 18 de outubro de 2024**. Institui o Programa Educa São Luís, e dá outras providências. Diário Oficial do Município: Edição nº 815/XLIV, São Luís, MA, ano 44, 18 out. 2024. Disponível em: <https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/documento/view/26751>. Acesso em: 3 maio 2025. São Luís, SEMGOV, 2024b.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. (2004, set./dez.). **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação e Sociedade, 25 (89), 1203-1225. Retirado em 21 de agosto de 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/>. Acesso em: 23 de ago. de 2024.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação [on line] v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324782007000100012&lng=pt. Acesso em 12 mar. de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Autores associados: Campinas, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: História e teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Educando_o_profissional_reflexivo/mXKBDDeUKc2kC?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=professores+reflexivos&printsec=frontcover. Acesso em 20 jul. 2024.

SENADO. ORG. Senado Federal. [Artigo]. Novo Fundeb será maior e terá caráter permanente. **Senado Notícias**, 25 ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/25/novo-fundeb-sera-maior-e-teracarater-permanente>. Acesso em 23 de mar. de 2025

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA Olinda. **A Mística da Profissionalização Docente**. Revista Portuguesa de Educação. Ano/vol. 16, n. 002, p. 7-24. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, A. M.; MOTTA, V. C. **O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público**. Roteiro[E-book]. Joaçaba: Unoesc, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305>. Acesso em: 26/10/2024.

SILVA, Solange Pereira da. **A regulação da formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil**. Revista HISTEDBR Online, v. 21, p. 1-22, abr. 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8658491. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8658491>. Acesso em: 10 de maio de 2024.

SILVA, Soraya Mendonça. **Formação docente: instrumento de progressão funcional e qualidade de gestão pedagógica**. 186p. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

SINDEDUCAÇÃO. **Em Plenária do Sindeducacao, professores (as) decidem manter luta pela gratificação de difícil acesso e defesa da educação na zona rural**. São Luís, 2025. Disponível em: <https://sindeducacao.org/em-plenaria-do-sindeducacao-professores-as-decidem-manter-luta-pela-gratificacao-de-dificil-acesso-e-defesa-da-educacao-na-zona-rural>. Acesso em: 20 de fev. de 2026.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; RALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Construção de Práticas Pedagógicas na Educação Básica em Tempos de Pandemia**. Revista Práxis Educacional • 2022 • v. 18, n. 49: e9099 Recebido: 14 de julho de 2021| Aprovado: 31 de janeiro de 2022 |Publicado: 10 de fevereiro de 2022. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v18n49/2178-2679-apraxis-18-49-e9121.pdf>. Acesso em 05 de jan. de 2026.

SOUZA, Vitória Raquel Pereira de. **O Aprisionamento da Escola:** críticas à formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública de ensino do município de São Luís, Maranhão. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2025.

STÊNICO, Joselaine Andréia de Godoy; ADAM, Joyce Mary. **Da qualificação às competências:** o papel atribuído à educação na formação do trabalhador. Textura Canoas v. 19 n.40 p.237-251 maio/ago. 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Ofício de ser professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução, Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e Formação Profissional.** Tradução, Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários:** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. N. 13.Revista Brasileira de Educação. 2000.

TAVARES, Cristina Zukowski. **Formação em Avaliação:** a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. Tese de doutoramento apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP. São Paulo, 2008. disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/tform_av_aprendizagem.pdf. Acesso em: 12 de nov. de 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien 1990.Unesdoc digital library, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 20 de jan. de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (UFMA/PPPG). **Edital PPPG nº 22/2013:** Processo seletivo para ingresso no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil - CEDEI. São Luís: UFMA, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (UFMA/PPPG). **Edital PPPG nº 29/2015:** Processo seletivo para ingresso na 2ª turma e 3ª turma do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil - CEDEI. São Luís: UFMA, 2015.

VIANA, Jeane dos Santos Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. **Centralidade do Professor nas Políticas Educacionais.** Imagens da Educação, v. 8, n. 2, e41810, 2018.

ZYMANSKI, Heloísa (org.); DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia de Almeida. **A Entrevista na Pesquisa Educação:** A prática reflexiva. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: JUCINEIDE SILVA SCRIMA
ORIENTADORA: DRA. ANA PAULA RIBEIRO DE SOUSA

PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO

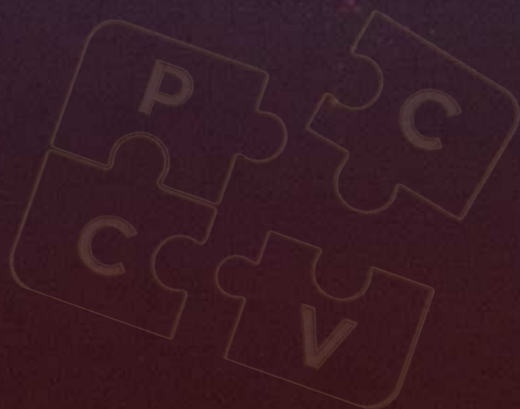
PCCV DO MAGISTÉRIO PÚBLICO
MUNICIPAL DE SÃO LUÍS:
GUIA EXPLICATIVO

SÃO LUÍS
2026

JUCINEIDE SILVA SCRIMA
ANA PAULA RIBEIRO DE SOUSA

PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO

PCCV DO MAGISTÉRIO PÚBLICO
MUNICIPAL DE SÃO LUÍS:
GUIA EXPLICATIVO



JUCINEIDE SILVA SCRIMA
ANA PAULA RIBEIRO DE SOUSA

PCCV DO MAGISTÉRIO PÚBLICO
MUNICIPAL DE SÃO LUÍS/MA:
GUIA EXPLICATIVO

Produto Técnico-Tecnológico apresentado
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação do Curso de Mestrado
Profissional em Educação da
Universidade Estadual do Maranhão,
como requisito para obtenção do título
de Mestra em Educação.

Orientadora: Dra. Ana Paula Ribeiro de
Sousa

SÃO LUÍS
2026

Scrima, Jucineide Silva

PCCV do magistério público municipal de São Luís/MA: guia explicativo / Jucineide Silva Scrima. – São Luís, MA, 2026.

93 f

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, 2026.

Orientador: Profa. Dra. Ana Paula Ribeiro de Sousa.

1.PCCV. 2.Professores. 3.Avaliação. 4.Progressão na carreira. 5.Valorização. I.Título.

CDU: 37.014.5(812.1)

Elaborado por Cássia Diniz - CRB 13/910

“É forte, respeitada e não tem medo do futuro. [26] Fala com sabedoria e delicadeza” (Provérbios, 31:25-26).



Mensagem da Autora

A cidade de São Luís construiu-se a partir do encontro e do conflito entre diferentes povos e funções sociais.

Povos indígenas originários, especialmente os Tupinambás, habitavam o território antes da chegada europeia. Após a fundação francesa, o domínio português introduziu a arquitetura colonial, os palácios, as igrejas e a organização urbana que ainda marcam o Centro Histórico. A presença forçada de populações africanas ajudou na sustentação da economia e deixou marcas profundas na cultura, no trabalho e na identidade local. Religiosos, nativos, africanos, comerciantes, proprietários rurais, intelectuais e agentes do poder público moldaram a paisagem arquitetônica, política e simbólica da cidade. Dessa sobreposição de origens, funções e tempos emerge São Luís: diversa, contraditória e profundamente marcada pela história.

Cursar um Mestrado em uma universidade pública é aceitar um convite ao tempo longo: o tempo do estudo, da escuta e da permanência.

Na Universidade Estadual do Maranhão, esse percurso se faz entre a história e o presente, entre a sala de aula e o compromisso coletivo com a educação pública. A UEMA, profundamente ligada ao território maranhense, forma, pesquisa e resiste, mantendo viva a função social da universidade pública.

Este Produto Técnico-Tecnológico nasce do encontro entre a pesquisa acadêmica e a realidade vivida pelos professores da Educação Básica do município de São Luís do Maranhão.

A Lei nº 4.931/2008, que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento do Magistério Público Municipal mais do que números e normas, fala de pessoas, de trajetórias e de uma cidade que se constrói diariamente nas escolas, nos bairros, nas margens e no centro da história.

Essa normativa foi aqui compreendida não apenas como Lei, mas como expressão de lutas, expectativas e direitos construídos ao longo do tempo.

Os professores, muitas vezes silenciosos em sua resistência cotidiana, sustentam a escola pública com gestos repetidos e firmes. Entre salas cheias, vozes múltiplas e rotinas exigentes, permanecem ensinando e, ao fazê-lo, mantêm viva a cidade em sua dimensão mais essencial.

São Luís, cidade de marés, memórias, sujeitos, contrastes e permanências, abriga uma educação que se constrói entre o patrimônio histórico e os bairros periféricos, entre o peso da história e a abertura pro futuro.

Uma educação que se faz entre o passado que permanece e o presente que insiste em ensinar. Entre o patrimônio de pedra e a sala de aula viva. É nesse espaço, atravessado por história, beleza e desafios, que este trabalho se inscreve. Uma cidade onde o passado não se apaga e onde o presente continua a ensinar.

Este trabalho se oferece, com cuidado, sensibilidade e respeito, à Academia, aos gestores públicos, aos professores e à sociedade ludovicense. Que o conhecimento aqui sistematizado contribua para reflexões mais sensíveis, políticas mais justas e caminhos capazes de reconhecer, na educação, um gesto contínuo de construção humana.

Mensagem da orientadora

Orientar um trabalho acadêmico em uma universidade pública é partilhar de um percurso percorrido no tempo, marcado pelo estudo atento, pelo diálogo permanente e pelo compromisso com a educação como bem coletivo. Na Universidade Estadual do Maranhão, essa trajetória se inscreve na relação entre pesquisa, território e as demandas reais da sociedade maranhense.

Este Produto Técnico-Tecnológico, fundamentado na Lei nº 4.931/2008, que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de São Luís, resulta de um processo investigativo cuidadoso, atento às normativas, mas também às experiências concretas e aos desafios vividos pelos professores da Educação Básica.

Ao tratar de carreira, direitos e valorização docente, o trabalho reconhece o professor como sujeito histórico, cuja atuação cotidiana sustenta a escola pública e contribui, de modo persistente, para a formação humana e social da cidade.

É nesse cotidiano, frequentemente atravessado por limites e resistências, que a educação pública se afirma.

São Luís, com sua história plural, seus contrastes e permanências, constitui o cenário em que este trabalho se ancora. A cidade, marcada por memórias indígenas, europeias e africanas, revela-se também nas escolas, nos professores e nos processos educativos que se renovam a cada geração.

A Universidade Estadual do Maranhão, ao acompanhar e orientar esta produção, reafirma seu compromisso com a formação de professores, com a pesquisa aplicada e com a construção de políticas educacionais mais sensíveis, justas e comprometidas com o desenvolvimento humano.

Este trabalho é apresentado à sociedade ludovicense com respeito e serenidade, como parte de um esforço coletivo que reconhece, na educação pública, um caminho contínuo de construção social.

APRESENTAÇÃO

13

COMO UTILIZAR ESTE GUIA

14

CAP. 1- CONCEITOS FUNDAMENTAIS

INGRESSO E ESTÁGIO PROBATÓRIO

15

O QUE ACONTECE NOS 3 PRIMEIROS ANOS?

17

ESTRUTURA DE CARGOS E SALÁRIOS NO PCCV

18

PROGRESSÃO FUNCIONAL NA CARREIRA

21

GRATIFICAÇÃO DE DIFÍCIL ACESSO

22

AS PROGRESSÕES HORIZONTAL E VERTICAL

23

ADICIONAL POR TITULAÇÃO

25

CAP. 2- A PROGRESSÃO NA CARREIRA E A AVALIAÇÃO

A GESTÃO DA CARREIRA E A VALORIZAÇÃO DO SERVIDOR

28

AVALIAÇÃO ESPECIAL DE DESEMPENHO (ESTÁGIO PROBATÓRIO)

29

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PROFISSIONAL (PERIÓDICA)

32

CAP. 3-O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA PRÁTICA

O PAPEL DAS COMISSÕES DE AVALIAÇÃO	37
AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA COMISSÃO	39
CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO	40
A AVALIAÇÃO NA PRÁTICA	49

CAPÍTULO 4- DIREITOS E RECURSOS

DIREITOS E RECURSOS	62
PRAZOS E FORMULÁRIOS	65
O QUE FAZER EM CASO DE RESULTADO INSATISFATÓRIO/ INDEFERIMENTO?	77
COMO PROTOCOLAR PROCESSOS ADMINISTRATIVOS	82

CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
-----------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	88
--------------------	-----------

Goteje a minha doutrina como a chuva,
destile o meu dito como o orvalho,
como chuvisco sobre a erva e como
gotas de água sobre a relva
(Deuteronômio, 32:2).





APRESENTAÇÃO

Este Guia Prático é o resultado de um processo de investigação científica que buscou compreender as políticas de formação e valorização docente na rede pública municipal de educação de São Luís/MA. Ele se constitui como o Produto Técnico-Tecnológico (PTT) derivado de uma pesquisa de mestrado que analisou a efetividade das políticas de carreira frente à realidade institucional.

Ao longo do estudo, identificamos um distanciamento crítico entre as prerrogativas do PCCV (Lei 4.931/2008) e os fluxos administrativos cotidianos como obstáculos operacionais para sua plena implementação.

Este material foi estruturado para servir como um instrumento de consulta e orientação técnica. Nosso objetivo é decodificar a estrutura normativa, simplificar a compreensão dos trâmites junto à Semed e oferecer aos profissionais da educação subsídios para o monitoramento e a gestão de suas próprias trajetórias funcionais.

A valorização profissional não se submete à discricionariedade da gestão; ela é um direito subjetivo consolidado. Compreender os mecanismos de progressão é imperativo para assegurar que o desenvolvimento profissional e a qualificação acadêmica se traduzam, efetivamente, em evolução na carreira.

Esperamos que esta ferramenta contribua para o fortalecimento da autonomia e da segurança jurídica e no sentido da efetivação da valorização docente em São Luís/MA.

Jucineide Scrima
Ana Paula de Sousa, 2026



COMO UTILIZAR ESTE GUIA

Para otimizar a consulta e destacar informações de relevância institucional, este *e-book* **utiliza sinalizações específicas** que orientam a leitura dos módulos e facilitam o acesso.

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

[ACERVO NORMATIVO]: Indica o acesso direto a leis, decretos e dispositivos do PCCV, apresentados de forma segmentada para agilizar a conferência legal.

⚠️ [ALERTA ADMINISTRATIVO]: Destaca prazos, inconsistências burocráticas recorrentes e pontos de atenção que podem impactar o deferimento de processos.

💡 [SUBSÍDIO TÉCNICO]: Traduz conceitos complexos da administração pública e do direito administrativo para uma linguagem direta, conectando a norma à prática funcional.

📋 [FIQUE SABENDO]: explicações relacionadas.

📱 [RECURSO INTERATIVO]: Utiliza QR Codes para direcionar o profissional a formulários oficiais, repositórios de documentos e tabelas de vencimentos atualizadas.



Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

CAPÍTULO 1- CONCEITOS FUNDAMENTAIS

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

INGRESSO E ESTÁGIO PROBATÓRIO

O acesso ao cargo público de provimento efetivo no magistério de São Luís é pautado pelo rigor constitucional e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). Conforme o Art. 67 da referida Lei Federal, o ingresso na carreira docente ocorre prioritariamente por meio de concurso público de provas e títulos. Esse modelo garante que a seleção dos profissionais seja baseada no mérito acadêmico e na competência técnica, assegurando a qualidade do corpo dos profissionais do magistério e da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de São Luís.

APONTE A CÂMERA PARA ACESSAR:

Art. 67 LDBEN 9394/96



Cap. IV PCCV(seção I e II)



JUCINEIDE SILVA SCRIMA



Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

O QUE ACONTECE NOS 3 PRIMEIROS ANOS ?

 **Efetividade:** é um atributo do cargo. Inicia no dia da sua posse e entrada em exercício. Você já é titular de um cargo público.

Estabilidade: É o direito de não ser exonerado, exceto por infração disciplinar ou sentença judicial. Esse direito você só conquista após ser aprovado no Estágio Probatório.



Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

DURANTE O TRIÊNIO INICIAL, TANTO OS PROFISSIONAIS DE DOCÊNCIA QUANTO OS PROFISSIONAIS DE SUPORTE PEDAGÓGICO ENCONTRAM-SE EM UMA FASE DE “MONITORAMENTO FUNCIONAL”. É IMPORTANTE COMPREENDER QUE, EMBORA JÁ SEJAM SERVIDORES EFETIVOS (POIS JÁ INGRESSARAM VIA CONCURSO PÚBLICO), ELES AINDA NÃO SÃO ESTABILIZADOS.

ESTRUTURA DE CARGOS E SALÁRIOS NO PCCV

 **Denominação e Atribuição:** Embora o cargo seja único (Professor), sua atuação na Semed dá-se pela função exercida (Docência e Suporte Pedagógico) e pela habilitação apresentada no ato da posse. É essa combinação que define sua área de atuação.

De acordo com o Art. 7º do PCCV, a carreira é estruturada sobre um Cargo Único de provimento efetivo de Professor. O inciso II do Art. 8º protege o direito dos profissionais com formação em Licenciatura Curta, assegurando-lhes o exercício das funções de magistério, conforme permitido pela legislação vigente à época de sua habilitação. Isso garante a segurança jurídica para os profissionais que ingressaram na rede sob ordenamentos anteriores.



Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

APONTE A CÂMERA PARA ACESSAR:

 **Art. 7º e 8º do PCCV**;  **Cap. VI PCCV**;  **Cap. VII PCCV**



JUCINEIDE SILVA SCRIMA





Diferença entre Cargo e Função: O Cargo é a unidade de ocupação no serviço público (Professor), com nome e atribuições fixadas em lei. A Função refere-se à atividade específica desempenhada pelo servidor dentro de seu cargo (ex.: Intérprete, docente, Suporte). Independentemente da função, os direitos à progressão seguem as regras do cargo de origem.

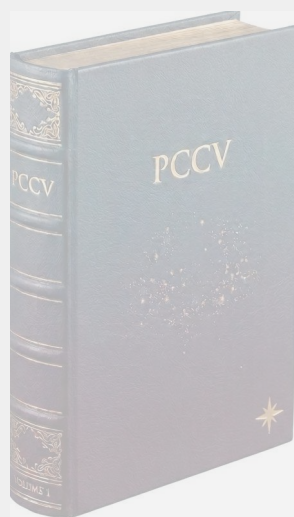
Vencimento e Remuneração:

O vencimento-base é estabelecido proporcionalmente à jornada de trabalho do servidor e ao padrão de vencimento (PNM e PNS). O PCCV prevê três modalidades de carga horária:

20 Horas Semanais: Jornada padrão de ingresso para diversas áreas.

24 Horas Semanais: Jornada específica conforme a organização curricular das séries iniciais e necessidade da rede.

40 Horas Semanais: Destinada aos profissionais que optaram pela ampliação de carga horária, conforme os critérios de conveniência da administração e disponibilidade orçamentária.



Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)



A administração pública só pode fazer o que a lei autoriza. Como o PCCV é a lei que rege a vida funcional do servidor estatutário, e nele não constam as 30 horas, o servidor efetivo permanece vinculado estritamente às jornadas de 20h, 24h ou 40h. A criação de vagas de 30h, via seletivo, é uma decisão discricionária que atende a uma necessidade imediata, mas que não se comunica com a estrutura da carreira.

Embora a ampliação para 40 horas seja uma opção para muitos profissionais que querem concentrar sua carga horária em um único vínculo, é preciso atenção à matemática da proporcionalidade.

Ao migrar da jornada de 24h para a de 40h, o professor passa a cumprir dois turnos de trabalho. Mas o escalonamento previsto no PCCV segue o cálculo de proporcionalidade, isso resulta em uma menor valorização real da hora trabalhada em comparação à ocupação de dois cargos de 24h.



Embora o último Edital de Concurso Público para Professores da Semed, Edital n°002/2024, tenha ofertado vagas diretas para 40h semanais, é fundamental observar que o PCCV (Lei 4.931/2008) estabelece a jornada de 20h, 24h como referência dentro dos padrões de vencimento, prevendo a ampliação para o máximo de 40h como um processo de transição na carreira.

Essa discrepância entre o Edital e a Lei de Carreira suscita debates sobre a hierarquia das normas e o direito à ampliação para os servidores já efetivados. O professor deve estar atento à fundamentação do seu contrato e aos reflexos previdenciários dessa jornada.

PROGRESSÃO FUNCIONAL NA CARREIRA

A promoção admite que o servidor público efetivo passe de um nível para outro imediatamente superior em uma mesma carreira, quando atendidos os requisitos legais (desenvolvimento vertical). Já a progressão, tal como prevista em boa parte dos estatutos funcionais, não implica mudança de níveis, visto que é a passagem do servidor do grau em que se encontra para o grau subsequente, no mesmo nível da carreira a que pertence (desenvolvimento horizontal) (Carvalho, 2019. n.p.).



APONTE A CÂMERA PARA ACESSAR:

Art. 18; 19; 20 PCCV



JUCINEIDE SILVA SCRIMA



A Transição de Professor nível médio (PNM) para Professor nível superior (PNS): Ao concluir a Licenciatura Plena, o professor que ingressou como Nível Médio tem o direito à Progressão Vertical. Esse é um dos saltos mais significativos na carreira, pois além da mudança de padrão, o servidor pode ter acesso aos níveis de pós-graduação, que são calculados sobre a tabela de nível superior.



Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

GRATIFICAÇÃO DE DIFÍCIL ACESSO

A Gratificação de Difícil Acesso é um direito voltado aos profissionais que enfrentam desafios geográficos para exercer sua missão de ensinar. No entanto, sua aplicação passou por mudanças importantes.

Enquanto a Lei n.º 4.931/2008 estabeleceu o direito, o Decreto n.º 48.778 de 11/01/2017 trouxe uma nova perspectiva: a gratificação agora foca na solução para o deslocamento do servidor. Ou seja, não basta apenas estar lotado em uma área remota; é necessário que o professor comprove que o exercício de suas funções exige um deslocamento excepcional em relação a sua residência.



A Lei n.º 4.931/2008, Art. n.º 37, cria a gratificação e o Decreto 48.778 de 11 de janeiro de 2017 define critérios de residência e deslocamento: *o foco agora é o deslocamento do servidor.*

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

Docs. necessários para solicitação da Gratificação de Difícil Acesso:



APONTE A CÂMERA:



JUCINEIDE SILVA SCRIMA



Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)



AS PROGRESSÕES HORIZONTAL E VERTICAL

A Progressão Horizontal é o avanço entre as referências (letras), ocorrendo a cada 03 (três) anos de efetivo exercício, desde que o servidor seja aprovado na Avaliação de Desempenho. No entanto, o PCCV de São Luís apresenta um limitador temporal na tabela: as referências vão apenas da letra **A** até a letra **I**.

Esse desenho da carreira gera uma distorção temporal, especialmente após as mudanças nas regras previdenciárias:

Professores (Docência e Suporte): Com a aposentadoria especial, muitos se aposentam com 25 anos de efetivo exercício. Ao chegar à letra I (o que ocorre por volta dos 24-25 anos de carreira), o docente atinge o limite de PH.

O "Gargalo" dos 30 anos: Para os professores (homens) e antigos especialistas que se aposentam com 30 anos de serviço, o cenário é de perda real. Eles atingem a letra I anos antes de poderem se aposentar, permanecendo "congelados" na última referência sem novos acréscimos de 6%, apesar de continuarem em pleno exercício.

Avaliação de Desempenho Profissional:

APONTE A CÂMERA:

JUCINEIDE SILVA SCRIMA





O Teto da Carreira: Ao atingir a Referência I, o servidor chega ao chamado "topo da carreira" no que diz respeito ao tempo de serviço. A partir desse ponto, os únicos aumentos salariais possíveis são os decorrentes de reajustes gerais anuais (data-base, anuênio até o limite de 30 anos para mulheres e 35 para os homens ou da obtenção de novos adicionais por titulação, já que a Progressão Horizontal por tempo se encerra.

2. A Perda pela Inflação (Poder de Compra):

Sem os 6% de incentivo por tempo, o servidor fica dependente exclusivamente dos reajustes anuais da data-base e anuênio.

Se a prefeitura não conceder reajuste (o que é comum em crises), o salário na letra I diminui de valor real todo mês.

Os 6% da progressão funcionavam como um "seguro" contra a inflação que o servidor perde ao atingir o teto precocemente.

1. Cálculo da Estagnação Nominal:

O professor atinge a Referência I ao completar 24 anos de serviço (considerando 8 progressões de 3 anos: A→B, B→C, C→D, D→E, E→F, F→G, G→H, H→I).

Para a Professora (25 anos): Ela fica apenas 1 ano estagnada. A perda é pequena, pois a aposentadoria chega logo após o topo.

Para o Professor/Suporte Antigo (30 anos): Ele fica 6 anos, em média, estagnado na letra I.

Nesse período, ele deveria (o que o PCCV não permite) ter direito a mais 2 progressões (Referência J e K, se existissem).

A perda nominal é de, no mínimo, 12,36% (6% de J + 6% sobre J para chegar em K) sobre o vencimento-base que ele teria ao se aposentar.



Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

ADICIONAL POR TITULAÇÃO



A Natureza do Adicional: O Adicional por Titulação é uma vantagem pecuniária que visa a incentivar a educação continuada. Enquanto a Progressão Vertical altera sua posição na tabela (seu Padrão), o Adicional por Titulação é um percentual que se soma a seu vencimento-base em razão da sua maior qualificação (Especialista, Mestre, Doutor e Pós-doutor).

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

Uma vez que o professor já está no padrão de Nível Superior (PNS), a obtenção de novos títulos acadêmicos não gera uma nova progressão vertical, mas sim o direito ao Adicional por Titulação ou à Progressão Horizontal.

Diferente de redes que utilizam "níveis" escalonados, o sistema de São Luís foca na aplicação de percentuais sobre o vencimento para quem possui pós-graduação. Ao progredir com títulos de especialista, mestre ou doutor, o professor garante o reflexo financeiro direto em seu vencimento.

UM PLANO DE CARREIRA
SÓLIDO É O COMPROMISSO
DO MUNICÍPIO COM QUEM
EDUCA; VALORIZAR O
SERVIDOR É INVESTIR NO
FUTURO DA CIDADE.



Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)

APONTE A CÂMERA PARA ACESSAR:

 Art. 32,33 e 34 PCCV:



JUCINEIDE SILVA SCRIMA



Saiba que não existe nenhuma norma que confirme que o professor não tem direito à licença para estudos por estar cursando Mestrado Profissional, “apenas por ele ser Profissional” e não Mestrado Acadêmico. Isso ‘ é MITO’ !

JUCINEIDE SILVA SCRIMA



O Pós-Doutorado: é estágio de pesquisa e não um grau de pós-graduação (como são o Mestrado e o Doutorado). No entanto, para fins de valorização no magistério municipal, o legislador de São Luís “optou” por incluí-lo como o teto dos incentivos à qualificação.



Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)



Regra de Não cumulatividade: O professor deve estar atento às regras de cumulatividade dos adicionais previstas no PCCV. O adicional de maior titulação absorve o anterior (ex: ao receber o adicional de Mestrado, o de Especialização deixa de ser pago, prevalecendo o percentual maior), mantendo a lógica de incentivo ao próximo degrau acadêmico.

JUCINEIDE SILVA SCRIMA



Progressão Vertical (O Eixo da

Formação): É a passagem do padrão PNM (Professor Nível Médio) para o PNS (Professor Nível Superior).



Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

CAPÍTULO- 2 A PROGRESSÃO E A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

A Gestão da carreira e a valorização do servidor

A Gestão de Carreira no serviço público é o conjunto de políticas e ações planejadas para conciliar as metas da Secretaria Municipal de Educação (Semed) com as expectativas de crescimento do educador.

A valorização prevista no PCCV de São Luís vai além do aspecto financeiro; ela é um fator determinante para a saúde do sistema educacional. Valorizar o servidor através da progressão de 6% a cada 3 anos e movimentação na carreira é fundamental por vários motivos:

Reconhecimento do Mérito: A Avaliação de Desempenho e a formação continuada transformam a dedicação em sala de aula e o suporte à docência em recompensas tangíveis.

Retenção de Talentos: Profissionais valorizados e com perspectivas de crescimento tendem a permanecer na rede, acumulando experiência e gerando continuidade pedagógica.

Motivação e Engajamento: O sentimento de justiça na carreira impacta diretamente no clima organizacional da escola e, consequentemente, no índice de aprendizagem dos alunos.



Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

A AVALIAÇÃO ESPECIAL DE DESEMPENHO (ESTÁGIO PROBATÓRIO)

Conforme a Seção II do PCCV, o estágio probatório não é apenas um período de espera, mas uma etapa ativa de avaliação trienal (a cada 8 ou 10 meses). O Art. 17 do PCCV faz a ponte direta com o Estatuto dos Servidores do Município de São Luís (Lei 4.615/2006), criando o que chamamos de "vínculo de legalidade".

1. Definição e Foco (Caput do Artigo) O estágio compreende os primeiros 03 anos de efetivo exercício.

O objetivo é mensurar:

Aptidão: O professor possui as habilidades necessárias?

Capacidade: O profissional consegue entregar o desempenho esperado?

2. Restrição de Atuação (Art. 15): Diferente dos servidores estáveis, o professor em estágio probatório possui uma restrição legal: não pode exercer funções fora do âmbito do magistério.

3. A Avaliação Especial de Desempenho (Art. 16/PCCV): A estabilidade não é automática por tempo. Ela é condicionada à aprovação na Avaliação Especial de Desempenho.

Obrigatoriedade: Sem a avaliação da Comissão Central, o processo de estabilidade não se conclui.

Regulamentação: O Parágrafo Único reforça que essa avaliação segue as legislações pertinentes do Sistema de Ensino público Municipal de São Luís.

4. O Efetivo Exercício e Suspensões (Art. 17)

Este é o ponto em que o RH e a Comissão Setorial precisam de máxima atenção:

Regra Geral: Contam-se as ausências permitidas pelo Art. 75 da Lei 4.615/2006 (Estatuto do Servidor) e o Estatuto do Magistério, Lei 4749/2007 Art. 45 §1º E §5º. O tempo já trabalhado é preservado, mas o servidor só volta a contar o tempo para a estabilidade e para a Referência B após o retorno à função.

Para o Estágio Probatório: SUSPENSÃO APÓS 30 DIAS,
Estatuto do Magistério, Lei 4749/2007 AT. 45 §1º E §5º



Situação Funcional	Impacto na Estabilidade	Base Legal
 17 Licença que não ultrapasse 30 (trinta dias)	Não suspende o Estágio Probatório	Art. 45 § 1º e 5º (Lei nº 4749/2007)
 Avaliação Especial de Desempenho	Obrigatória: Condição essencial para a efetivação e mudança para a Referência B.	Art. 16 (Lei 4.931/2008)
 Licença Saúde (dentro dos limites)	Efetivo exercício: Não atrasa a progressão, desde que respeitados os prazos dos Estatutos.	Art. 75 (Lei 4.615/06) e Est. Magist.
 Licença para Assuntos Particulares	Suspende a contagem: O "relógio" do triênio para até o servidor retornar ao cargo.	Art. 17, § 1º (Lei 4.931) e Est. Magist.
 Exercício fora do Magistério	Vedado: Não é permitido ao professor em estágio probatório atuar fora da área.	Art. 15 (Lei 4.931) e Est. Magist.

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)



APONTE A CÂMERA PARA ACESSAR:
Probatório (Art. 15, 16 E 75 da Lei 4.615/2006 e Art. 17 PCCV)



JUCINEIDE SILVA SCRIMA

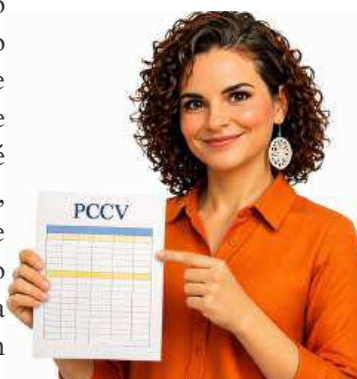


Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

Após a Reforma administrativa de 1998 a EC 19 deixou claro no Art. 41, Parágrafo 4º: como condição para a aquisição da estabilidade, é obrigatória a avaliação especial de desempenho por comissão instituída com essa finalidade

A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PROFISSIONAL (PERIÓDICA)

A Progressão Horizontal é o mecanismo de valorização funcional estabelecido pela Lei Municipal n.º 4.931/2008, que possibilita ao profissional do magistério o avanço entre referências dentro do seu nível de habilitação. Para o educador da rede municipal de São Luís, esse avanço é regido pelo interstício trienal, garantindo o direito à mudança de referência a cada três anos de efetivo exercício. Além do tempo de serviço, a progressão exige a aprovação em processo formal de avaliação de mérito e desempenho, resultando em um ganho salarial de 6% sobre o vencimento-base a cada nova etapa alcançada (como a passagem da Referência A para a B).



*Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)*

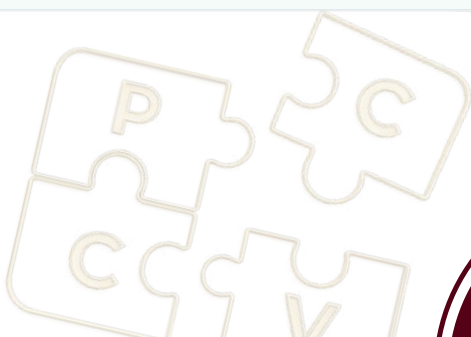


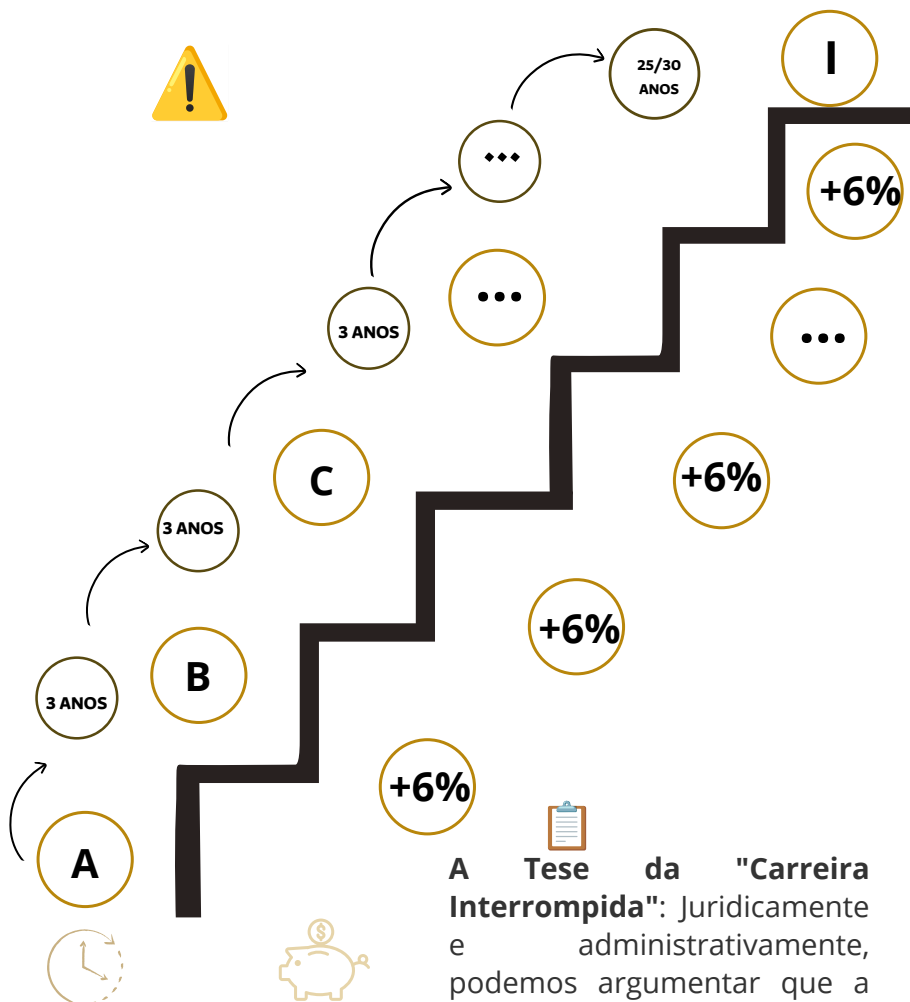
APONTE A CÂMERA PARA ACESSAR:

Seção III Art. 18; 19 § 1.º e § 2.º PCCV.



JUCINEIDE SILVA SCRIMA





A Tese da "Carreira Interrompida": Juridicamente e administrativamente, podemos argumentar que a tabela de A a I fere o princípio da progressividade funcional. Uma carreira saudável deve prover estímulos pecuniários até a véspera da aposentadoria. O "congelamento" nos últimos 5 ou 6 anos de serviço desestimula o servidor no período em que ele é mais experiente.

Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)



Após a estabilidade, a correlação passa a ser de evolução e mérito.

A Avaliação: Torna-se periódica. A cada ciclo, o processo de solicitação de avaliação, do Professor de Suporte ou Regente é submetido à análise da Comissão Central.

A Progressão: Respeitando o interstício de 3 anos (conforme a regra de São Luís), o servidor avança para as referências seguintes (C, D, E...).

O Ganho: Novo salto de **6%** a cada triênio vencido com avaliação positiva



Para que a Progressão Horizontal se materialize no contracheque, o ciclo deve ser completado sem interrupções:

Desempenho (O Fazer): O professor docência ou suporte pedagógico atua na função do magistério durante o triênio.

Habilitação (O Validar): O RH compila os dados do dossiê (licenças, faltas e penalidades dos Estatutos).

Avaliação (O Medir): O Chefe imediato mensura os resultados do trabalho. A Comissão Central, analisa, mensura e valida a avaliação.

Progressão (O Receber): Publicação da mudança de referência e implantação do percentual de 6%.

CAPÍTULO 3 - O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA PRÁTICA

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

Historicamente, a Avaliação de Desempenho (AD) no Brasil ganhou força com a Reforma do Aparelho do Estado na década de 1990. O objetivo era transitar de uma administração puramente burocrática para uma gestão gerencial.

No serviço público, a AD deixou de ser apenas um registro de "bom comportamento" para se tornar uma ferramenta de eficiência. Ela foi constitucionalizada pela Emenda 19/1998, que inseriu a "Eficiência" como princípio da Administração Pública e tornou a avaliação periódica obrigatória para a aquisição da estabilidade e para o desenvolvimento na carreira.

APONTE A CÂMERA PARA ACESSAR:



EC n.19/1998

Decreto 28.197/2005):



JUCINEIDE SILVA SCRIMA



A Avaliação **não** termina no preenchimento dos relatórios. Suas consequências são diretas na vida funcional:

Estabilidade: No caso do estágio probatório (Decreto nº 28.197/2005), a aprovação é o que garante a permanência definitiva no cargo.

(Esse decreto é válido para o processo dos professores efetivos da Prefeitura de São Luís-MA).

JUCINEIDE SILVA SCRIMA



Decreto n.º 36.043/2008 (Progressão Funcional Horizontal)

Este decreto regulamenta a Avaliação de Desempenho Profissional para os servidores estáveis, visando à mudança de referência e ao ganho de 6% sobre o vencimento-base.



APONTE A CÂMERA PARA ACESSAR:

 Decreto 36043/2008



JUCINEIDE SILVA SCRIMA



Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)

É fundamental destacar que a avaliação é um processo coletivo. Cabe ao gestor, ao suporte pedagógico e aos demais garantirem que os relatórios reflitam a realidade cotidiana, evitando que o professor seja prejudicado por falta de orientação sobre como registrar sua produtividade.



O PAPEL DAS COMISSÕES DE AVALIAÇÃO

1. As Instâncias de Avaliação e seus Papéis

A avaliação não é um ato isolado, mas um processo mediado por diferentes comissões:

Comissão Setorial: Atua na unidade de ensino ou no setor de trabalho do avaliado. É quem conhece a realidade do professor e atribui os conceitos qualitativos iniciais.

Chefia Imediata (Gestor): Na avaliação periódica, é o responsável direto por atestar o desempenho funcional e pedagógico.

Comissão Central (Coapem): Instância técnica que valida o Dossiê, calcula a pontuação final e emite o parecer conclusivo para a progressão.

2. Estágio Probatório: O Rito da Estabilização (A para B)

Baseado no Decreto n.º 28.197/2005, este ciclo é o portal para a estabilidade.

Autoavaliação e Av. Setorial: Enquanto a Autoavaliação é um instrumento de reflexão do servidor (caráter consultivo), a Avaliação da Comissão Setorial é a que gera os efeitos para a nota.



Para o Relatório Conclusivo, a COAPEM transforma os conceitos em valores numéricos para verificar se o servidor alcançou os requisitos



APONTE A CÂMERA:

Relatório
Conclusivo da
AED:



JUCINEIDE SILVA SCRIMA

3. Avaliação Periódica Trienal (Estabilizados)

Ao completar 03 anos de efetivo exercício, o professor faz juízo à progressão horizontal nos termos e condições estabelecidos no Decreto, nº 36.043/2008.

Avaliação Direta/ Rito Simplificado: Feita pelo Chefe Imediato através de formulário com 06 indicadores.

Transparência: O servidor deve tomar ciência do resultado, podendo registrar observações no campo de "Informações Adicionais".



Regra da tríplice

aprovação: não há compensação entre as etapas. Se o professor tiver nota máxima no desempenho e no dossiê, mas somar apenas 9 pontos em cursos, por exemplo, a progressão será indeferida

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

4. Entendendo a Lógica da Pontuação

• A Soma dos Indicadores:

Como são 04 descritores para cada indicador, se o professor recebe "S" em todos, ele atinge a pontuação máxima daquela categoria.

Na Progressão Horizontal (Periódica), para que os 6% de aumento sejam implantados, o servidor precisa obrigatoriamente vencer três filtros simultâneos:

1. **Desempenho Profissional:** Atribuído pelo gestor/chefe na unidade de ensino ou setor.
2. **Avaliação do Dossiê:** Validação do RH sobre o "Efetivo Exercício" (ausência de licenças ou faltas que suspendam o interstício) e processos administrativos.
3. **Investimento (Qualificação profissional):** Alcançar o mínimo de 10 pontos em certificados (graduações, pós-graduações e cursos de formação continuada).



AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA COMISSÃO SETORIAL



Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)

Instrumento	 Autoavaliação do Servidor	 Avaliação da Comissão Setorial
Natureza	Consultiva e Reflexiva	Deliberativa e Quantitativa
Objetivo	O professor analisa sua própria conduta e prática pedagógica.	A escola/setor atesta o desempenho técnico e funcional do servidor.
Poder de Nota	Não gera pontos diretos para a média final.	Avaliado a partir dos conceitos (<u>SE</u> , <u>AE</u> , <u>AD</u> , <u>AN</u>), que somam pontos.
Peso no Relatório	Serve de base para o diálogo com a gestão.	Compõe 50% da nota final do Estágio Probatório.
Periodicidade	Realizada em ciclos (ex: 10, 20 e 30 meses).	Realizada em ciclos concomitantes à autoavaliação.

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)



CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO

Analizando os Descritores da Avaliação Especial de Desempenho na Prática:

Cada indicador (Assiduidade, Disciplina, etc.) possui 5 enunciados indicando os pontos nos quais o professor será avaliado(descritores). A Comissão vai marcar “S” (Sim) ou “N” (Não) para cada uma delas.

Exemplo: Indicador 4 – Produtividade (Peso 3,0)

O Foco dos Descritores:

- *Eficiência no Planejamento*: racionalização, ou seja, fazer mais em menos tempo (S/N);
- *Mediação de Conhecimento*: colaboração técnica, essencial para o ambiente institucional. (S/N);
- *Clareza na Comunicação*: comunicação que favorece a compreensão e o engajamento, visando à otimização. (S/N);
- *Resiliência Produtiva*: consistência, mostrar que o rendimento não diminui com as dificuldades.(S/N);
- *Organização e Prioridade*: gestão de prioridades, saber o que deve ser feito primeiro.(S/N).

JUCINEIDE SILVA SCRIMA



Antes de continuar é fundamental compreender o que cada conceito da sua Avaliação Setorial representa. Essas siglas são o reflexo da sua atuação e indicam o seu nível de adaptação e evolução no serviço público – **SE, AE, AD, AN**:

JUCINEIDE SILVA SCRIMA



Conceito Qualitativo	Significado do Nível	Descrição
 SE	Supera a Exigência	O professor apresenta um desempenho de excelência, indo além das atribuições de rotina e contribuindo de forma excepcional para a unidade.
 AE	Atende às Expectativas	O professor cumpre plenamente todos os requisitos, prazos e responsabilidades esperados para o cargo com eficácia.
 AD	Aproxima-se do Nível Desejado	O desempenho é satisfatório, mas apresenta pontos que necessitam de ajuste ou maior atenção para atingir a plenitude esperada.
 AN	Abaixo do Nível Desejado	O desempenho atual não atende aos requisitos mínimos. Este conceito indica a necessidade imediata de acompanhamento e reorientação da prática.

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)



Avaliação do Dossiê (a soma que resulta em mais 10 pontos)

Aqui a análise é direta, baseada nos registros de RH:

Disciplina no Dossiê: Até 5,0 pontos.

Assiduidade (Faltas): Até 5,0 pontos:

Doze faltas(12): Ganha 3,75 (Conceito AE);

Menos de 12 faltas: Ganha os 5,0 (Conceito SE);

De 13 a 21 faltas: Ganha 2,50 (Conceito AD);

Mais de 21 faltas: Ganha apenas 1,25 (Conceito NA).

Atenção, Professor!

Muita gente entende que tirar um 'Não' em 'Iniciativa' é igual a tirar um 'Não' em 'Produtividade'. Não é. No relatório da Coapem, se você não atende à Produtividade, você perde 3,0 pontos de uma vez só na sua média setorial. Já a infrequência(Assiduidade) na escola custa 1,0 ponto. O Estágio Probatório é uma balança de pesos diferentes. O 'S' em Produtividade vale por três 'S' em Disciplina!



*Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)*



Lembre-se: a nomenclatura ilustrada abaixo é utilizada especificamente na sua Avaliação Especial de Desempenho. Compreender onde você se posiciona em cada indicador é o primeiro passo para construir uma carreira sólida e garantir sua estabilidade com segurança.

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

Indicador	SE	AE	AD	NA
Assiduidade de 	1	0,75	0,5	0,25
Disciplina 	1	0,75	0,5	0,25
Iniciativa 	1	0,75	0,5	0,25
Produtividade 	3	2	1	5,0
Responsabilidade 	1	0,75	0,50	0,25
Invest. no desenv. da carreira 	3	2	1	0,50

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)

APONTE A CÂMERA:

Formulários:
AED-AutoAval.



AED-Aval. Com. Setorial



JUCINEIDE SILVA SCRIMA



Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)



É importante destacar que o documento de orientações deixa claro: para cada indicador há 5 descritores.

Isso significa que a avaliação é cumulativa. O professor não é avaliado pelo olhar subjetivo da direção, mas sim pelas exigências da função e do cargo. Se a gestão marcar "Não" em dois descritores de Produtividade, o professor automaticamente perde o conceito 'SE' e sua nota 'cai'.

Analizando a Avaliação de Estágio Probatório (Comissão Setorial), a estrutura é binária e direta: ou atende(S), ou não atende(N). Não há meio-termo ou "Às vezes" para quem busca a estabilidade.





O Comparativo com a Periódica (ADP):

Na Avaliação Periódica (Decreto 36.043), a lógica muda: Aqui não se fala mais em "pesos decimais" para atingir a estabilidade.

Agora o foco são os 10 pontos fixos de Títulos/Investimento, o mínimo de 42 pontos da Avaliação de Desempenho (Chefe imediato) e a avaliação do Efetivo Exercício (Dossiê/ RH), então vejamos:

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

Conceito Qualitativo	Significado	Conversão em Pontos
 [S] Sim	Atende Plenamente: O professor demonstra o critério de forma constante e autônoma em sua prática.	2,50 p.
 [A] Às Vezes	Atende Parcialmente: O critério é observado com intermitência ou ainda necessita de mediação.	1,25 p.
 [N] Não	Não Atende: O critério avaliado não foi verificado ou cumprido no triênio da avaliação.	0,00 p.

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)



Diferente da avaliação de estágio probatório, na ADP o olhar da chefia é focado na constância do seu trabalho pedagógico e administrativo.

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

Sigla	Conceito	O que significa na prática?	Postura Esperada
S	Sim, atende plenamente	O professor cumpre o requisito de forma integral, constante e sem necessidade de cobranças.	Excelência e autonomia na função.
A	Às vezes	O professor cumpre o requisito de forma intermitente ou precisa de avisos/ajustes frequentes.	Necessidade de melhoria e atenção.
N	Não atende	O professor negligencia o requisito ou não apresenta as evidências do cumprimento da tarefa.	Alerta crítico de desempenho.

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)



O Mapa da Evolução: Progressão Periódica (B → C...)

Aqui, o jogo muda. O professor já é estável. O foco não é apenas "passar", mas acumular investimento.

A Ficha de Desempenho: Aqui sim aparecem os conceitos **S** (Sim), **A** (Às Vezes) e **N** (Não).

O Grande Alerta: O professor pode ter todos os "S" do mundo, mas se não atingir os 10 pontos no Quadro de Investimento (Anexo III) e as regras do Efetivo Exercício (Dossiê) a progressão é indeferida.

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

APONTE A CÂMERA PARA ACESSAR:

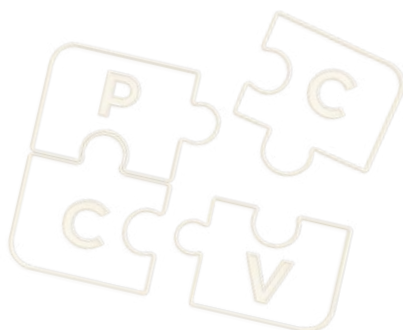
Relatório Conclusivo da Avaliação de Desempenho Profissional.



 Docs para Solicit. PH.



JUCINEIDE SILVA SCRIMA



Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)

Mapa de Responsabilidades: Quem decide sua Progressão?
Para não haver confusão, entenda o papel de cada
"personagem" no fluxo da sua ADP.



JUCINEIDE SILVA SCRIMA

Instância	Função Técnica	O que ela entrega?
 RH (O Cartório)	Registrar	O Dossiê: Um relatório bruto e factual com datas de faltas, licenças, Processos Administrativos e tempo de serviço.
 Chefe Imediato (O Observador)	Avaliador	O Formulário: A percepção pedagógica e disciplinar traduzida nos conceitos S, A ou N .
 COAPEM (O Juiz)	Analisar e Validar	O Veredito: Cruza o Dossiê com o Formulário e o investimento, decide se você atingiu os requisitos do Decreto 36.043.

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)

A AVALIAÇÃO NA PRÁTICA

Quadro Real: Como sua nota é construída (Estágio Probatório)
No Estágio Probatório, o "S" não vale a mesma coisa em todos os lugares. Ele depende da importância que a Semed dá ao indicador.

Avaliação Setorial (A soma que resulta em 10 pontos)
A Coapem pega os seus 'S' e 'N' da escola/setor e aplica estas tabelas de conversão:

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

Sigla	Significado Oficial	Critério de Pontuação (Descritores)	Impacto na Nota Final	
SE	Supera a exigência do cargo	Atende aos 5 descritores do indicador.	Nota Máxima (Ex: 1,0 ou 3,0)	
AE	Atende às expectativas	Atende até 4 descritores do indicador.	Nota Parcial (75% do peso)	
AD	Aproxima-se do nível desejado	Atende até 3 descritores do indicador.	Nota Alerta (50% do peso)	
NA	Abaixo do nível desejado	Atende 2 ou menos descritores.	Nota Crítica (25% do peso)	
Indicador	SE (100%)	AE (75%)	AD (50%)	NA (25%)
Assiduidade 	Até 12 faltas 5,0	Até 12 faltas 3,75	13 a 21 faltas 2,5	+ de 21 faltas 1,25
Disciplina 	5, 0	3, 75	0, 25	1, 25

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)



Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)

Imagine este Cenário: Professor
"X" (Estágio Probatório)

Perfil: Dá ótimas aulas, mas faltou
22 vezes no triênio (sem justificativa
legal) e possui atritos com a equipe,
ignorando normas da escola.

Simulação de Risco:

Se o professor recebe 5 "S", ele é
'SE' e ganha 3,0 pontos.

Se o professor recebe 2 "S" e 3 'N',
ele cai para 'NA' e ganha apenas 0,5
pontos.

O prejuízo: Ele perdeu 2,5 pontos
em um único indicador!

 Bloco de Avaliação	 Situação Real Comissão Setorial	 Pontuação COAPEM
Avaliação Setorial (Escola/setor)	Recebeu "N" em Disciplina e Iniciativa (devido à postura).	7,0 (de 10,0)
Dossiê - Disciplina	Registro de processos administrativos .	1,25 (de 5,0)
Dossiê - Assiduidade	22 faltas acumuladas (Conceito NA).	1,25 (de 5,0)
SOMA TOTAL	Setorial (7,0) + Dossiê (2,5)	9,5 pontos
MÉDIA FINAL	9,5 ÷ 2	4,75 pts.

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)

Diferente da Avaliação Especial (AED), em que o foco é a aptidão inicial, a ADP é o instrumento para a progressão na carreira do professor já estável. Da mesma forma que na AED, na Avaliação de Desempenho Profissional (ADP), o Dossiê não pontua; o Dossiê comprova.

Ele é um documento de constatação. É como um extrato bancário: ele não decide se você é rico ou pobre, ele apenas mostra o saldo. Quem vai "dar o veredito" sobre esse saldo, à luz das regras do PCCV, é a Coapem.

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

Quem faz o quê?	Papel no Processo	O que produz?
RH (Recursos Humanos)	Informante	O Dossiê : lista de faltas, licenças e tempo de serviço, processos administrativos.
Chefe Imediato	Avaliador de Campo	O Formulário : conceitos S, A ou N baseados na rotina.
COAPEM (Comissão)	Julgadora e Compiladora	O Relatório Final : transforma os dados do RH e do Chefe imediato em nota.

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)



Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)





Note que o RH fornece informações, o Chefe avalia, mas ambos são fornecedores de informações. A Coapem é a inteligência que processa esses dados à luz do PCCV para transformar seu esforço em evolução na carreira.

É fundamental que o professor acompanhe de perto os registros que compõem o seu histórico. Como o Dossiê é uma das fontes de dados brutos para a Coapem, qualquer inconsistência pode travar o seu processo de progressão.

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

APONTE A CÂMERA PARA ACESSAR:

Docs necessários para a solicitação da PV



JUCINEIDE SILVA SCRIMA



Docs necessários para a solicitação do Ad. Titulação



No formulário de ADP, o chefe imediato avalia 24 descritores divididos em indicadores como Assiduidade, Disciplina, Iniciativa, Produtividade, Responsabilidade e Formação Profissional. A Coapem converte essas marcações em pontos usando uma escala de valores para ‘S’, ‘A’, ‘N’:

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

Conceito	Sigla	Valor por conceito
Sim, atende plenamente	S	2,50 pts
Às vezes	A	1,25 pt
Não atende	N	0,00 pts

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)



Meta de Desempenho: Para ser considerado apto nesse pilar, o professor deve atingir o mínimo de 42 pontos na avaliação da chefia.

Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

Composição do Relatório Final da ADP:



O Relatório Final não é apenas a nota do chefe. A Coapem compila três fontes distintas para chegar ao resultado que define a progressão:

1. *Avaliação da Chefia (60 pts)*: Baseada no formulário de 24 itens (S/A/N).
2. *Investimento na Qualificação (10 pts)*: Soma de pontos por títulos e cursos (Mestrado = 10 pts, Especialização = 5 pts, etc.), formação continuada de acordo com a carga horária, conforme a tabela do Decreto 36.043/2008.
3. *Dossiê do RH / Efetivo Exercício* : Referente à vida funcional (assiduidade e disciplina registradas no sistema administrativo).



Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

Atenção, colega! A ADP não é uma média simples. Se você atingir a pontuação máxima em títulos (Investimento) mas 'descuidar' do compromisso diário com a escola, resultando em uma nota da chefia inferior a 42 pontos, sua progressão será indeferida pela Comissão.

Simulação de Reprovação: O "Poder" do Dossiê

Vamos imaginar um professor que é brilhante em sala de aula, mas o Dossiê do RH aponta 15 faltas injustificadas no período ou 25 meses de licença.

O Chefe pode até avaliar "S" (Sim, atende) em quase tudo pelo bom desempenho dele.

O Dossiê do RH chega na Coapem com o número "15" no campo de faltas.

A Coapem abre o Decreto 36.043/2008 e vê que 15 faltas e 25 meses de licença cortam a pontuação do Efetivo Exercício no interstício.

Resultado da Simulação:

Avaliação da Chefia: 50 pontos (Aprovado, pois > 42).

Investimento: 10 pontos (Aprovado).

Efetivo Exercício (análise do Dossiê): sem efetivo exercício no interstício.

SOMA TOTAL: 60 pontos.

RESULTADO FINAL: Sem direito à Progressão Horizontal, devido à análise no Dossiê.



Tanto na AED, quanto na ADP, o Dossiê é o fato; a análise da Coapem é o enquadramento legal.

A "Nota" que sobra: As "únicas" pontuações quantitativas reais que o professor "persegue" é a da Avaliação da Chefia (mínimo 42 pts) ou da Comissão Setorial e o Investimento . O restante é o cumprimento da vida funcional que o Dossiê apenas atesta.

PARA ENTENDER MELHOR:

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

✓ **Simulação de Indeferimento (Cenário Realista) na ADP: O Peso da "Verdade do Dossiê"**

Imagine que a Coapem recebe dois documentos:

Formulário do Chefe Imediato: Nota 60 (Tudo "S" - Sim).

Dossiê do RH: Registra 30 dias de falta injustificada.

O que a Coapem deve fazer? Ela invalida a progressão. O dado do RH (Dossiê) serviu de prova de que o requisito de "Efetivo Exercício" do PCCV foi violado.



NESTE CASO, o
Dossiê "falou" mais
alto que a
AVALIAÇÃO do
chefe imediato.



Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)

ENTENDA: "Não espere que o RH te dê uma nota 10. O RH não avalia ninguém. Ele apenas informa à Coapem se você estava presente, se teve faltas ou se sofreu punições. Se o seu Dossiê estiver com "impeditivos" como faltas injustificadas, a Coapem usará essa informação para dizer que você não cumpriu o Efetivo Exercício, independentemente da nota do chefe imediato.

✓ Simulação de Aprovação (Cenário Realista) na ADP:

Perfil do Professor: Assíduo, participativo, mas que teve pequenos atrasos ou falhas pontuais (gerando alguns conceitos "A", mas nenhum "N").

1. Avaliação da Chefia (O olhar do cotidiano)

O professor possui 24 itens que foram assim avaliados:

-20 itens com conceito "S" (Sim): $20 \times 2,50 = 50,0$ pontos.

-04 itens com conceito "A" (Às vezes): $4 \times 1,25 = 5,0$ pontos.

-Total da Chefia: 55,0 pontos (Aprovado, pois superou os 42,0).

2. Investimento (A busca pelos títulos)

Apresentou certificados de cursos da Semed e fora da Semed que somaram 19,50 pontos.

Total de Investimento: 19,50 pontos (Contribui para a nota final e para o crescimento na carreira).

3. Análise do Dossiê pela Coapem (A vida funcional)

Dados do RH: Zero faltas injustificadas, nenhuma penalidade disciplinar.

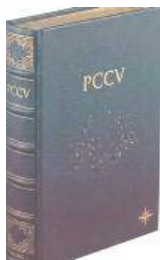
Conclusão da Coapem: O professor cumpriu o Efetivo Exercício. Os dados comprovam que ele é elegível para a progressão.



Professor, o momento da assinatura da ADP é um ato administrativo. Se você não concorda com algum conceito 'N'=0,0 p. ou 'A'=1,25 p. atribuído, você tem o direito de dialogar com sua chefia ou registrar sua observação antes de assinar. O conhecimento das regras é sua maior proteção.

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)



Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)

Nesse cenário simulado(hipotético), o professor não corre riscos. Mesmo que a Coapem desconsiderasse algum certificado por inconsistência de data, ele ainda teria "folga" na pontuação de Investimento. Além disso, a hígidez do seu Dossiê no RH garantiu que seu processo não fosse travado por questões de assiduidade. Este é o modelo de organização para a sua carreira

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

 Tipo de Formação	Quantidade	Cálculo (Decreto 36.043)	Subtotal
Semed (80h)	3	3 x 1,5 pts	4,5 pts
Semed (10h)	3	3 x 1,0 pts.	3,0 pts.
Fora da Semed (10h)	2	2 x 0,5 pts.	1,0 pt.
Fora da Semed (120h)	2	2 x 1,5 pts.	3,0 pts.
Fora da Semed (240h)	1	1 x 3,0 pts.	3,0 pts.
2ª Pós-Graduação	1	Valor fixo (Não usada no adicional)	5,0 pts
TOTAL ACUMULADO	12		19,5 pts

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)

Resumo da Aprovação (Visão Geral da Simulação)

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

Pilar de Análise	Status do Professor	Veredito COAPEM
 Dossiê (RH)	Regularidade Plena: Sem faltas injustificadas, sem proces. Adm.	 CONFORMIDADE
 Desempenho (Chefe)	Nota 55,0: (20 itens "S" e 4 itens "A").	 APROVADO
 Investimento (Títulos)	Nota 19,5: Superou mínimo de 10.	 APROVADO

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)

Nesta simulação, o professor superou todas as metas. Ele garantiu a hígidez do seu Dossiê, foi bem avaliado pela chefia e construiu um portfólio de títulos robusto durante o interstício de 3 anos.



Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)



O professor do exemplo acumulou 19,5 pontos usando formações continuadas, dentro e fora da Semed, e pós-graduação. Observe que este professor utilizou uma segunda Pós-Graduação para somar 5,0 pontos na ADP. **Fique atento:** se você já usou seu título de Especialista ou Mestre para receber o Adicional por Titulação no contracheque, esse mesmo título não pode ser contado novamente como ponto de Investimento na ADP. Para a carreira, títulos diferentes geram benefícios diferentes.

JUCINEIDE SILVA SCRIMA



APONTE A CÂMERA PARA ACESSAR:

Quadro de investimento (Decreto n.º36.043/2008);



JUCINEIDE SILVA SCRIMA



Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)

O Impacto no seu Patrimônio Funcional:

Embora o foco da ADP seja a progressão na carreira, é vital compreender que os registros do seu Dossiê são compartilhados para a concessão de outros direitos, como a Licença-Prêmio por Assiduidade.

Podemos assim resumir o fluxo da evolução na carreira:



Característica	 Estágio Probatório (A p/ B)	 Progressão Periódica (B, C, D...)
 Foco da Avaliação	Aptidão, Integração e Ética	Evolução Profissional e Resultados
 Interstício	03 anos (obrigatório)	03 anos (obrigatório)
 Poder de Decisão	Comissão Central/Comissão Setorial / RH	Chefe Imediato(gestor, superintendente,...) / RH
 Documento Base	Relatório de Avaliação Especial	Relatório Conclusivo (Dec. 36.043)
 Critério de Corte	40% de pontos (Decreto 28.197)	Mínimo de 10 pt. em Qualificação/ 42 pt. mínimos na Avaliação de Desempenho/Dos siê
 Consequência	Mudança de Referência +6%	Mudança de Referência + 6%

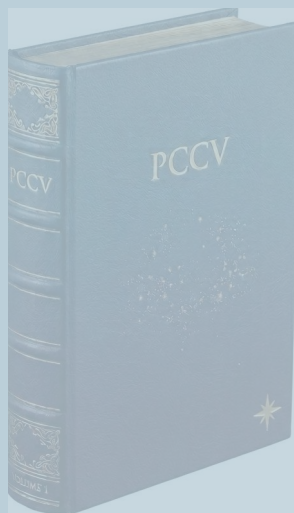
Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)



CAPÍTULO 4- DIREITOS E RECURSOS

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

Os direitos dos professores da rede pública municipal de educação de São Luís, previstos na LDB, nos estatutos locais e na Lei nº 4.931/2008 (PCCV), estruturam a carreira do magistério e asseguram garantias como vencimentos, progressões, gratificações, licenças e férias. Entretanto, o reconhecimento formal desses direitos não é suficiente: para requerê-los e efetivá-los, é essencial conhecer os caminhos administrativos a serem percorridos. Este último capítulo apresenta, de forma objetiva, procedimentos e recursos necessários para assegurar o cumprimento de garantias da carreira docente Em São Luís.



JUCINEIDE SILVA SCRIMA

Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

Nesta seção, dialogamos sobre os direitos dos professores de requererem gozo por meio do protocolo das Secretarias Municipais, como a Semed e a Semad. Para os profissionais da educação concursados e lotados na Semed, o caminho normal para formalizar solicitações é através do protocolo da Secretaria de origem, com encaminhamento dirigido ao(a) Secretário(a) Municipal de Educação.

JUCINEIDE SILVA SCRIMA



Os Processos Administrativos seguem um rito definido, que inclui:

1. **Instrução** – organização e ordenação dos documentos necessários;
2. **Solicitação** – o interessado requer o direito via Sistema Eletrônico de Informações (SEI)– sistema de produção e gestão de documentos e processos digitais – ou pessoalmente no setor do Protocolo.
3. **Tramitação** – deslocamento entre setores e chefias competentes;
4. **Deferimento/ Indeferimento** – despacho pelo setor ou chefia responsável;
5. **Portarias** – caso seja deferido;
6. **Finalização** – o servidor toma ciência no RH.



Ao final do processo, o servidor deve ser notificado, de modo a se dirigir ao Setor de Recursos Humanos para tomar ciência do resultado, seja deferimento ou indeferimento do pedido.

A decisão administrativa não é necessariamente definitiva. Caso o despacho final seja pelo indeferimento, o servidor possui o direito legal de contestar a decisão.

O Recurso Administrativo: Diante de uma negativa, é possível interpor um recurso fundamentado, solicitando a reavaliação do pedido pela autoridade superior ou pelo próprio setor que emitiu o parecer.

Juntada de Documentos: A qualquer momento do processo, ou especificamente no ato do recurso, o servidor pode realizar a juntada de novos documentos. Essa é uma ferramenta poderosa para contrapor os argumentos da decisão anterior, corrigir falhas na instrução inicial ou apresentar provas complementares que corroborem o direito pleiteado.



Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

PRAZOS E FORMULÁRIOS

Aqui serão abordados os prazos e formulários necessários para a solicitação das progressões/movimentação na carreira, detalhando como proceder em caso de indeferimento ou resultados insatisfatórios. Por fim, será apresentado o caminho correto para protocolar recursos, garantindo que o servidor possa exercer plenamente seus direitos de forma organizada, transparente e fundamentada:

Antes da solicitação da PH é importante a checagem:

- Verifiquei se meu Dossiê no RH está atualizado?
- A instrução documental está correta?
- Todos documentos estão assinados?
- Os títulos estão dentro do interstício?
- Meus certificados somam os 10 pontos de investimento?
- Li os 24 itens 'do meu chefe' antes de assinar?

JUCINEIDE SILVA SCRIMA



Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)

Na Progressão Horizontal no Estágio Probatório



Durante o Estágio Probatório, o servidor, seja professor docente ou de suporte, deve estar atento ao período de três anos de efetivo exercício.

Ao longo desse período, os servidores estão sujeitos a três Avaliações Especiais de Desempenho, que ocorrem aproximadamente a cada 8 a 10 meses (interstícios), permitindo acompanhar o desenvolvimento profissional e o cumprimento dos critérios necessários para a Progressão Horizontal.



*Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)*

PH no Estágio Probatório (3 anos): Procedimentos, Prazos e Documentos



Etapas	Prazo / Interstício	Formulário / Documento
Avaliação 1	8–10 meses do início/ingresso	 Avaliação Especial de Desempenho(AED) da Comissão Setorial  Autoavaliação AED
Avaliação 2	8–10 meses após a primeira	 AED Comissão Setorial  Autoavaliação AED
Avaliação 3	8–10 meses após a segunda	 AED Comissão Setorial  Autoavaliação AED
Interrupção do efetivo exercício	Se houver afastamento	 Interstício suspenso e reiniciado quando o efetivo exercício retorna 
Recurso / Indeferimento	Após notificação	 Solicitação de Revisão da AED;  Juntada de doc. ;  Solicitação de cópia integral do processo

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)

Na Progressão Horizontal Periódica (Após Estágio Probatório)



A Progressão Horizontal (PH) é um direito assegurado ao servidor público como forma de valorização e reconhecimento pelo tempo de efetivo exercício e pelo desenvolvimento profissional na carreira. Ela ocorre dentro do mesmo nível de escolaridade, respeitando o interstício estabelecido em lei e os critérios previstos no Estatuto do Servidor e no PCCV. Diferentemente da etapa do Estágio Probatório, a PH periódica exige iniciativa do próprio servidor para sua solicitação. Por isso, compreender os prazos, documentos e procedimentos é fundamental para garantir o exercício pleno desse direito.

 A Progressão Horizontal Periódica não é automática. A iniciativa e organização documental são de responsabilidade do professor.



Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

PH no pós-Estágio Probatório: Procedimentos, Prazos e Documentos

Aspecto	Informação Essencial
 Período	Ocorre a cada 3 anos de efetivo exercício, contados após a efetivação no cargo (referência B).
 Avaliação	Realizada pelo chefe imediato da unidade de exercício. Em caso de cessão formal, avalia o chefe do órgão em que o servidor estiver cedido.
 Condição obrigatória	Estar em efetivo exercício do cargo ou função; ser aprovado na ADP; atingir o mínimo de 10p. no investimento da carreira.
 Iniciativa	A solicitação é de responsabilidade do servidor. Não ocorre automaticamente.
 Documentação necessária	Requerimento padrão da Semed; Avaliação de Desempenho Profissional; último contracheque; Declaração de Efetivo Exercício atualizada; Títulos obtidos no interstício.
 Em caso de indeferimento	É assegurado o direito à revisão, com possibilidade de juntada de documentos complementares.

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)

Referências atualizadas (2025), dos professores, de acordo com o enquadramento na Lei 4.931/2008 (PCCV).

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

 Ano de Admissão	 Referência Atual (2025)
2002	PNS/M-I
2003	PNS/M-I
Até 31/03/2004	PNS/M-I
Após 31/03/2004	PNS/M-H
2005	PNS/M-H
Até 31/03/2006	PNS/M-H
Após 31/03/2006	PNS/M-G
2008/2009/2010	PNS/M-F
2011/2012/2013	PNS/M-E
2017/2018/219	PNS/M-C
2020/2021/2022	PNS/M-B
2023/2024/2025	PNS/-A

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)



Referência Atrasada

O professor com referência atrasada pode regularizar sua situação sem aguardar novo interstício de 3 anos, desde que siga o rito normal da Progressão Horizontal (avaliação, títulos no novo interstício e efetivo exercício).

Após a implantação de uma Progressão, poderá solicitar a seguinte, de forma sucessiva.

Contudo, se o atraso decorrer de reprovação na Avaliação de Desempenho ou do descumprimento de requisitos legais, o interstício é considerado perdido e não pode ser recuperado.

Tabela de
Vencimentos 2026:
APONTE A CÂMERA



JUCINEIDE SILVA SCRIMA



*Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)*

Na Progressão Vertical



Mudança de Nível

A Progressão Vertical na Rede Municipal de Educação de São Luís ocorre exclusivamente quando o professor ingressa no cargo com formação de Nível Médio (PNM) e, posteriormente, conclui curso de Graduação em Licenciatura. Nessa situação, o servidor pode requerer a mudança de nível, passando da condição de PNM para Professor Nível Superior, conforme previsto no PCCV.

Trata-se de alteração de nível de escolaridade no cargo, e não de mudança de referência dentro do mesmo nível.

A efetivação depende de requerimento formal do servidor e da comprovação da conclusão do curso superior.



*Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)*



A Aposentadoria encerra
o direito a novas

Progressões e Adicionais.

Os proventos passam a
ser vinculados ao IPAM
não mais ao Fundeb.

Progressão Vertical (PNM → PNS) — Procedimentos, Prazos e Documentação

Etapas	Prazo / Momento	Documento / Observação
Solicitação da PV	 17 março e abril	 Requerimento do Servidor
Comprovação Funcional	No ato da solicitação no protocolo	 Contracheque atual  Declaração de Efetivo Exercício
Comprovação Acadêmica	No ato da solicitação	 Certificado de Licenciatura Plena (original e cópia)  Histórico Acadêmico (original e cópia)
Requisito Legal	Antes da solicitação	 Aprovação na AED
Análise e Tramitação	Após protocolo	 Análise pela Semed
Implantação	Exercício financeiro seguinte	 Ato do Prefeito 
Retroativo	Após implantação	 Pago desde a data da solicitação

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)

No Adicional por Titulação

O Adicional por Titulação (AT) constitui importante mecanismo de valorização profissional no âmbito da carreira do magistério, reconhecendo o investimento contínuo do docente em sua formação acadêmica e aperfeiçoamento profissional. Amparado por normativas nacionais e locais, esse direito fortalece a qualificação do trabalho educativo e contribui para a melhoria da qualidade da educação pública. Nesta seção, apresentam-se as orientações gerais, o rito administrativo e os documentos necessários para a solicitação do benefício no município de São Luís.



No município de São Luís, o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos (PCCV) assegura o pleito desse direito mediante abertura de solicitação por meio de Processo Administrativo, **somente** nos meses de março e abril.

Após protocolado, o pedido segue trâmite próprio nos setores competentes da Secretaria Municipal de Educação, obedecendo aos procedimentos administrativos estabelecidos.



*Fonte: Acervo pessoal da autora,
adaptado digitalmente (2026)*

Adicional por Titulação — Procedimentos, Prazos e Documentação

Etapa	Prazo / Momento	Documento / Observação
Solicitação do AT	 Março e Abril	 Requerimento do Servidor (modelo Semed)
Comprovação Funcional	No ato da solicitação da abertura do Processo Administrativo	 Contracheque atualizado  Declaração de Efetivo Exercício
Comprovação Acadêmica	No ato da solicitação da abertura do Processo Administrativo	 Certificado e Histórico da Pós-Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado ou Pós-Doutorado)  Curso deve ser na área da Educação
Análise do Processo	Após protocolado	 Avaliação da compatibilidade da titulação
Implantação	Exercício financeiro seguinte	 Ato do Chefe do Executivo
Retroativo	Na implantação	 Pago desde a data da solicitação

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)



 Percentuais do Adicional por Titulação sobre o vencimento

 Especialização → +10%

 Mestrado → +20%

 Doutorado → +30%

 Pós-Doutorado → +40%

 O percentual incide sobre o vencimento do professor e aparece de forma destacada no contracheque.

 Importante: o Adicional por Titulação não se incorpora imediatamente ao vencimento-base.

A incorporação ocorre apenas na aposentadoria.

Na Gratificação de Difícil Acesso

A Gratificação de Difícil Acesso, amparada pelo PCCV (Lei 4.931/2008), é uma vantagem pecuniária de natureza transitória que compõe a remuneração mensal do docente enquanto durar a condição especial de trabalho. Como parte das estratégias de valorização profissional, o benefício visa a compensar o ônus do deslocamento para áreas remotas, sendo o seu pagamento interrompido imediatamente, caso o servidor deixe de atuar em unidades constantes na lista oficial de difícil acesso.

Documento legal	Referência	Conteúdo e aplicação
 Lei nº 4.931/2008	Art. 37 (PCCV)	Estabelece o direito à gratificação .
 Decreto nº 48.778/17	Regulamentador	Define as normas gerais e critérios.
 Portaria nº 84/2021	Regulamentador	Define os locais.
 Lei 4.931/2008	COAPEM	Instrução documental

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)

O QUE FAZER EM CASO DE RESULTADO INSATISFATÓRIO/INDEFERIMENTO ?

Diante de um resultado insatisfatório, a melhor resposta é uma defesa tecnicamente fundamentada na base legal, na jurisprudência, com prova documental. Onde houver um 'não' da gestão, deve haver um recurso baseado no seu direito .



Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

 É importante lembrar que a Coapem tem-se mostrado disponível ao diálogo. Antes de qualquer decisão converse com a Coapem!

Em caso de indeferimento das Progressões

Onde houve a falha?	Motivo do Indeferimento	O que o Professor deve fazer?	Órgão / Setor Responsável
Gestão / Chefia	Avaliação de desempenho negativa ou subjetiva.	Diálogo com o chefe e, se não resolver, recurso à Superintendência.	Unidade de Ensino / Superintendência
Investimento / Títulos	Pontuação mínima não atingida em formação continuada.	Justificar com certificados não computados.	Coapem (Análise de Investimento)
Dossiê / RH	Falta de documentos ou erro na contagem de tempo/assiduidade.	Solicitar conferência do Dossiê.	Coapem (Análise de Dossiê)
Regras da Comissão	Contestar descumprimento das regras	Denunciar a irregularidade e solicitar a nulidade da avaliação.	Comissão Central de AED

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)

Em caso de indeferimento da Solicitação do Adicional por Titulação e da Progressão Vertical

Motivos de Indeferimento (O que impede o seu direito)	Caminho Administrativo (O que fazer na Semed)	Caminho judicial (Quando a via administrativa falha)
Instituição/MEC: Título emitido por faculdade não credenciada ou curso não autorizado.	Solicitar cópia do processo e juntar comprovante do e-MEC que ateste a validade na data da emissão.	Necessário se a Semed ignorar a prova de validade do Ministério da Educação.
Desvio de Área: Curso sem relação direta com a Docência ou Gestão Escolar.	Apresentar Defesa Fundamentada provando a interdisciplinaridade e o ganho para o ensino municipal.	Ação judicial com foco no desvio de finalidade ou interpretação restritiva da lei.
Efetivo Exercício: Licenças que suspendem a contagem do tempo (Ex: LIP).	Conferir a Ficha Funcional. Se o erro for da Coapem , pedir retificação com base no Estatuto.	Mandado de Segurança ou Ação Ordinária se houver contagem errônea de tempo.
Retroatividade Cortada: Pagamento apenas a partir de janeiro, ignorando o ano do protocolo.	Solicitar via Protocolo a revisão da data inicial, citando o Direito Adquirido no ato do requerimento.	Caminho Principal: Após a implantação, ingressar com ação de cobrança para receber o retroativo total (TJMA).

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)

Em caso de indeferimento da Solicitação da Gratificação do Dificil Acesso

Motivo do indeferimento	A barreira da gestão	Procedimento de contestação
Documentação Incompleta	 Alegação de falta de Memorando de Lotação .	Solicitar ao RH a via assinada.
Residência no Bairro	 Indeferimento porque o professor reside no mesmo bairro ou optou por área de difícil acesso.	Provar que a gratificação compensa a natureza do acesso .
Escola "Fora da Lista"	 Argumento de que a unidade escolar não consta nas portarias ou decretos antigos da gestão.	Citar o PCCV como lei superior. A inércia do Prefeito em não atualizar a lista não anula a realidade física do difícil acesso.
Inércia do Protocolo	 O processo foi aberto, mas a Semed não responde e não implanta o benefício há anos.	Se não houver resposta, o protocolo serve como prova para a cobrança judicial .
Falta de Comprovante	 Indeferimento por comprovante de residência antigo ou falta de declaração de domicílio.	Apresentar contas de consumo recentes. Em caso de aluguel ou moradia informal, juntar declaração de residência.

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)



A gestão atual segue uma interpretação restritiva, muitas vezes ignorando o que diz o Plano de Carreira.

O primeiro passo é o Pedido de Revisão de Indeferimento, fundamentando que a natureza do Dificil Acesso é a compensação pelo ônus do deslocamento, e isso não mudou.



ALERTA: Não perca seu retroativo!



O que a prefeitura faz: Implanta seu Adicional (AT) ou Progressão (PV) e pode estar pagando o retroativo apenas a partir de janeiro do ano atual.



O que a justiça diz (TJMA): O pagamento deve ser feito desde a DATA DO PROTOCOLO. Se você solicitou em março do ano anterior, você tem direito aos meses que ficaram para trás!



Como agir: Verifique a data do seu protocolo original. Confira se recebeu os meses anteriores a janeiro. Se não recebeu, o caminho é a Ação Judicial de Cobrança.

"A demora da gestão não pode anular o seu direito financeiro. O protocolo é o seu marco inicial!"

COMO PROTOCOLAR RECURSOS E PROCESSOS ADMINISTRATIVOS

Muitos acreditam que o recurso é apenas uma "reclamação" após um indeferimento, mas, tecnicamente, ele é o motor que impulsiona o Processo Administrativo. No serviço público, a forma como você protocola sua defesa determina o sucesso da sua demanda. Nesta seção, desmistificamos a porta de entrada do seu pedido na Semed.

O Rito Universal: Como Solicitar seus Direitos

Independente se o seu pedido é para Progressão, Difícil Acesso ou Licença, o caminho do sucesso segue sempre estes 5 pontos fundamentais:

 *A montagem:* reúna o requerimento padrão da Semed (Requerimento do Servidor) + documentos específicos para cada caso (contracheque atual, declaração da gestão/chefia, certificados, laudos...).

 *A fundamentação:* Objeto do requerente, anote a sua solicitação. No campo "observação", não use apenas emoção. Cite o artigo da Lei ou do PCCV que garante o seu direito. Seja direto!

 *O protocolo:* Entregue no setor responsável e exija o comprovante. Esse número é o seu "CPF" dentro da prefeitura.

 *O acompanhamento:* Não espere "passivo". Após 15 dias, verifique em qual setor/secretaria o processo se encontra (Coapem, Semad, Inspeção, ATP, Jurídico...).

 *A resposta:* Tome ciência no RH ou Coapem (se for o caso). Recebeu um "não"? Você tem o direito de receber a cópia do parecer para saber exatamente o que contestar em caso de recurso.



O Protocolo é sua Garantia Real! No serviço público, o que não está no papel não existe. Para evitar o "não" automático guarde seus protocolos!

JUCINEIDE SILVA SCRIMA

As ações	Para que serve?	Regra de ouro
Protocolo	É o registro oficial da sua solicitação na Semed.	Nunca entregue documentos sem receber seu comprovante com data e número.
Processo	Corpo documental instruído no protocolo	Organize-se antes da solicitação
Trâmite	É o caminho que seu pedido percorre pelos setores.	Acompanhe o trâmite para evitar morosidade.
Recurso	É a sua contestação técnica contra um "não".	Deve ser feito por escrito, combatendo ponto a ponto o motivo do indeferimento.

Fonte: Elaborado pela autora com suporte da Inteligência Artificial Open Ai(2026)



Dica de Ouro: O Processo Administrativo é um documento com "início, meio e fim". Se ele travar em algum setor por mais de 30 dias sem justificativa, protocole um Pedido de Celeridade ou procure a Superintendência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este *e-book* nasce do percurso formativo e investigativo vivido no Mestrado Profissional em Educação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. Durante dois anos, a pesquisa foi sendo tecida com sobriedade e escuta, em diálogo constante com o cotidiano das escolas, com os espaços institucionais da Secretaria de Educação, com gestores, professores e autores que pensam, constroem a educação em suas múltiplas dimensões, bem como com o conjunto de normas que organiza a educação em âmbito nacional e local.

Desse movimento investigativo emergiram, de forma indissociável, a Dissertação e o Produto Técnico-Tecnológico, sustentados pela contribuição sensível de educadores que compartilharam experiências, inquietações e saberes.

A travessia realizada por este trabalho não se limita ao campo acadêmico.

Ela se desenha também na paisagem concreta da cidade: sobre rios e marés, pelas margens sombreadas dos manguezais e pelas areias cálidas das praias ludovicenses. É, sobretudo, travessia pelas lutas cotidianas que atravessam a vida docente — embates silenciosos, decisões difíceis, resistências persistentes, algumas perdas, sorrisos que permanecem, pequenas e grandes vitórias que, somadas, sustentam a cidade educadora.

O Produto Técnico-Tecnológico aqui apresentado buscou reunir dúvidas recorrentes de professores e gestores e respondê-las de modo ético, crítico e responsável, à luz do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal.

Ao fazê-lo, procurou evidenciar que caminhar entre o desconhecimento e o conhecimento dos próprios direitos pode produzir perdas

profundas, mas também ganhos duradouros na trajetória profissional, na saúde e na vida pessoal dos educadores.

Conhecer, nesse contexto, torna-se gesto de cuidado consigo, com o trabalho e com a própria escola pública.

Assumir a construção deste produto significou também correr riscos: questionar práticas estabelecidas, tensionar silêncios institucionais e propor caminhos mais acessíveis para lidar com direitos e deveres que, muitas vezes, se apresentam envoltos em burocracia e incerteza. Ainda assim, manteve-se como horizonte a profissionalidade docente — marca comum aos professores que, mesmo diante das dificuldades, continuam sustentando a educação pública com altivas responsabilidade e dignidade.

Houve distâncias, limites institucionais e desafios próprios do fazer científico em contextos em que a pesquisa nem sempre é plenamente reconhecida em seu valor social. Mas houve também encontros, partilhas, memórias recuperadas e aprendizagens mútuas que reafirmam o sentido coletivo da produção do conhecimento.

Nesse percurso, o próprio Produto se fez caminho: construiu-se enquanto construía novas possibilidades de compreensão e ação.

É nesse cenário de contrastes sociais, econômicos e geográficos que este trabalho se apresenta. Oferece-se de forma simples, sóbria e didática, com o propósito de ser instrumento prático de consulta e de esclarecimento, capaz de contribuir para que professores, gestores e sociedade caminhem com maior segurança entre normas, processos e decisões que atravessam a vida profissional.

Encerrar estas páginas não significa concluir a travessia. Significa apenas reconhecer que o caminho da educação pública permanece aberto, exigindo presença contínua, consciência de direitos e compromisso coletivo. Se este e-book puder acompanhar, ainda que discretamente, o percurso de quem ensina, já terá cumprido sua tarefa mais essencial: permanecer como gesto de cuidado com a docência e com a cidade que se constrói, todos os dias, dentro das escolas.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica regimes e normas estabelecidos na Constituição Federal relativos à administração pública e a servidores públicos civis e militares. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm. Acesso em: 2 fev. 2026.

CARVALHO, Raquel. Promoção e progressão: instrumentos de desenvolvimento e profissionalização na carreira pública. [site] Direito Administrativo para Todos. 2019. Disponível em: <https://direitoadministrativoparatodos.com/promocao-e-progressao-instrumentos-de-desenvolvimento-e-profissionalizacao-na-carreira-publica/>. Acesso em: jan. 2026.

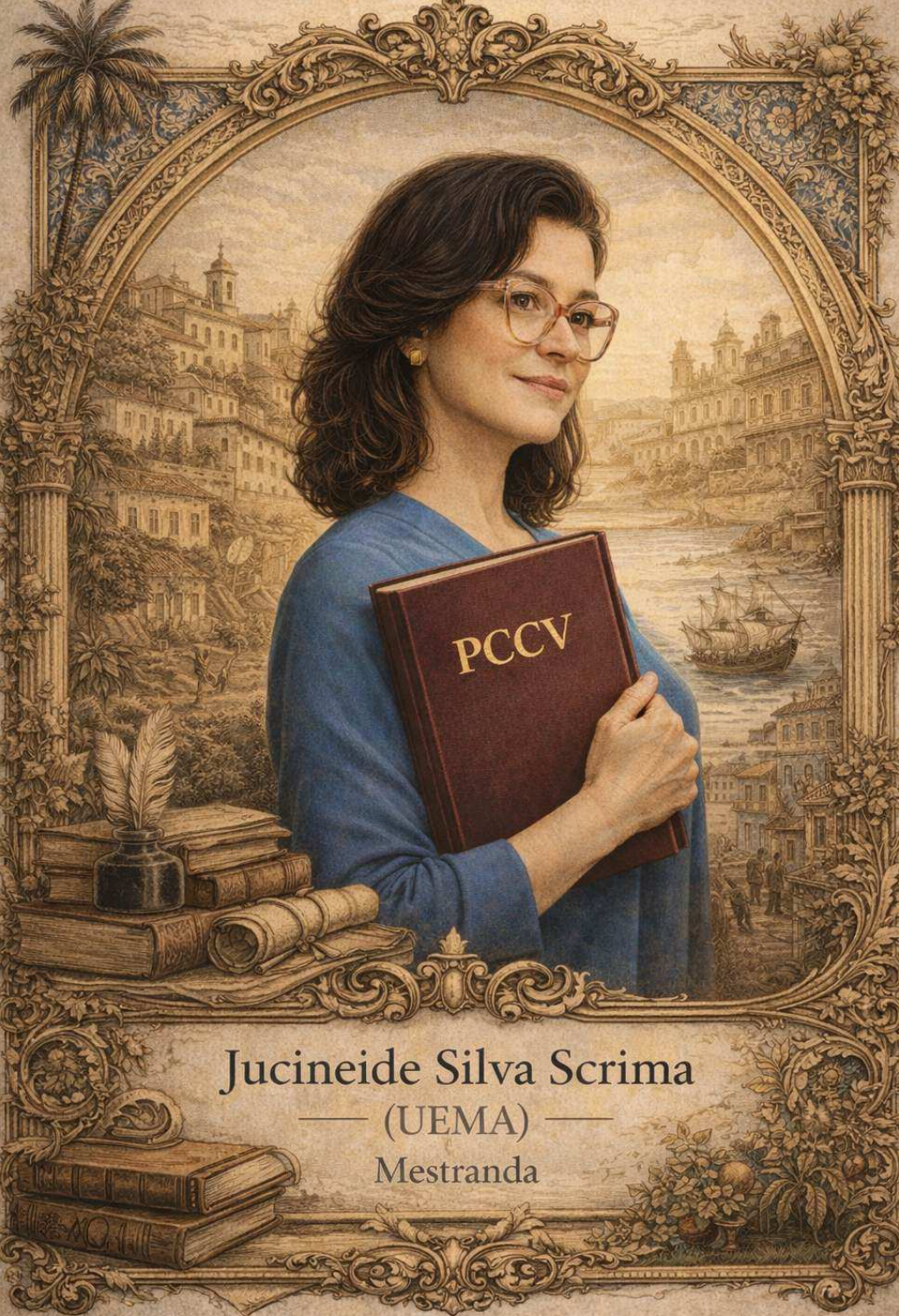
OPENAI. ChatGPT. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em : 06 de jan. de 2026.

SÃO LUÍS. Lei nº 2728 de 30 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o estatuto do magistério do município de São Luís, e dá outras providências. SÃO LUÍS. Decreto nº 28.197 de 15 de julho de 2005. Regulamenta a Avaliação Especial de Desempenho dos Profissionais da Carreira do Magistério em Estágio Probatório.

SÃO LUÍS. Lei nº 4615 de 19 de junho de 2006. Dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos do município de São Luís, e dá outras providências. SÃO LUÍS. Lei nº. 4749 de 03 de janeiro de 2007. Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal de São Luís, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2007/4749>. Acesso em: 30 de out. 2023

SÃO LUÍS. Lei nº 4931, de 07 de abril de 2008a. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimento dos profissionais do magistério público municipal de São Luís, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2008/493/4931>. Acesso em: 30 de out. 2023.

SÃO LUÍS. Decreto nº 36.043 de 05 de dezembro de 2008b. Dispões sobre a regulamentação da Progressão Funcional dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís, na forma da Lei 4931 de 07 de abril de 2008.



Jucineide Silva Scrima
— (UEMA) —
Mestranda

Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

Sobre a Autora Jucineide Silva Scrima:

Pesquisadora vinculada à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA). Especialista em Gestão Pública e Pedagoga pela Universidade Estadual do Maranhão. Professora da Educação Básica, possui forte atuação institucional como membro da COAPEM e do Fórum Municipal de Educação (FME). Integra os grupos de pesquisa FORPRAXIS (Formação Docente, Políticas e Práticas de Ensino de História) e GEPGEFOP (Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente).





Dra. Ana Paula Ribeiro de Sousa
(UEMA)

Orientadora

Fonte: Acervo pessoal da autora, adaptado digitalmente (2026)

Sobre a Orientadora Dra. Ana Paula Ribeiro de Sousa:

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA) e professora da UEMA. Possui consolidada experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais e Formação de Professores. Desenvolve pesquisas sobre Ensino Médio, Trabalho Docente, Reformas Curriculares e Licenciaturas Interdisciplinares.



“Ensinar nesta cidade é permanecer onde ela mais precisa: entre ruas e marés, salas de aula e pessoas; como gesto consciente de cuidado e justiça, trabalho cotidiano que afirma direitos e sustenta a dignidade da educação pública” (Jucineide Scrima).

“Combati o bom combate, acabei a carreira, guardei a fé” (2Timóteo 4:7).



Um guia explicativo para maior segurança jurídica dos professores da rede municipal de educação de São Luís/MA.

Este *e-book* nasce do encontro entre a pesquisa acadêmica e a vida concreta das escolas públicas de São Luís. Vinculado ao percurso formativo do Mestrado Profissional em Educação, constitui desdobramento de uma investigação dedicada a compreender caminhos, direitos, deveres e processos que atravessam a carreira docente, reunindo orientações construídas à luz da experiência, da escuta e do compromisso com a educação pública.

Destina-se a professores, gestores e a todos aqueles que caminham diariamente pelos espaços da escola, oferecendo um material de linguagem simples, sóbrio e acessível, pensado para esclarecer dúvidas recorrentes e fortalecer a consciência profissional. Mais do que responder perguntas, busca reconhecer a docência como trabalho de permanência, responsabilidade e construção coletiva, realizado muitas vezes em silêncio, mas essencial à vida da cidade.

Resultado do diálogo respeitoso entre orientadora e mestranda, este trabalho carrega a marca das instituições e das comunidades escolares de onde surgiu. Nele permanece a mão que orienta, o cuidado ético com o conhecimento produzido e a confiança depositada na formação que se constrói em universidades públicas e nas salas de aula. Que estas páginas sigam como companhia discreta para quem ensina, sustentando, com serenidade, o direito de aprender e de continuar.



