

## (Des)Valorização do Trabalho dos(as) Professores(as) de 1946 até 1996: uma Análise dos Movimentos de Sentidos

### (De)Valuation of the Teachers' Work from 1946 to 1996: an Analysis of the Senses Movements

Luiza da Silva Braido<sup>\*a</sup>; Liliana Soares Ferreira<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. RS, Brasil.

\*E-mail: luizasbraido@gmail.com

---

#### Resumo

A fim de compreender os sentidos da (des)valorização do trabalho dos professores de 1946 até 1996, foi realizada pesquisa, com base na Análise dos Movimentos dos Sentidos. Em decorrência do estudo são apresentados os sentidos evidenciados a partir das seguintes políticas públicas: a) Constituição Federal de 1946; b) Constituição Federal de 1967; c) Constituição Federal de 1988; d) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de 1961; e) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 1971; f) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996. Observou-se que a desvalorização está sempre entrelaçada à valorização, portanto, pode-se afirmar que diversas vezes as próprias políticas legalizam a desvalorização dos professores. Constatou-se que as políticas públicas não conceituam o que denominam valorização. Desse modo, apenas citam como esta categoria se expressa, o que representa uma inconsistência, porque se percebe a necessidade de valorizar os professores, entretanto, não se define esta valorização. Do mesmo modo, quando há a necessidade de valorização, é porque já está desvalorizado, pois no capitalismo se preza o lucro, e isso requer a intensificação e superexploração dos trabalhadores como um todo.

**Palavras-chave:** Pesquisa em Educação. História da Educação. Legislações Educacionais.

#### Abstract

*In order to understand the meanings of the (de)valuation of the teachers' work from 1946 to 1996, a research was carried out, based on the Analysis of the Senses Movements. As a result of the study, the meanings evidenced from the following public policies are presented: a) Federal Constitution of 1946; b) Federal Constitution of 1967; c) Federal Constitution of 1988; d) Law of Guidelines and Bases of National Education, nº 4.024 of 1961; e) National Education Guidelines and Bases Law No. 5.692 of 1971; f) Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9.394 of 1996. It was observed that devaluation is always intertwined with valuation, therefore, it can be said that several times the policies themselves legalize the teachers' devaluation. It was found that public policies do not conceptualize what they call valorization. Thus, they only mention how this category is expressed, which represents an inconsistency, because the need to value teachers is perceived, however, this valuation is not defined. Likewise, when there is a need for valorization, it is because it is already undervalued, because, in capitalism, profit is valued, and this requires the intensification and overexploitation of workers as a whole.*

**Keywords:** Analysis of Sense Movements; appreciation/devaluation; Teachers' work

---

#### Introdução

Este artigo é fruto da pesquisa de dissertação para o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces. Como síntese da dissertação este estudo tem como foco apresentar os sentidos de valorização/desvalorização do trabalho dos professores, nas Legislações Brasileiras, principalmente as leis educacionais.

A fim de compreender a categoria central deste texto, se faz necessário diferenciar valorização/desvalorização dos professores e do trabalho dos professores. Aquela tem aspectos sociais, afetivos, subjetivos. Implica em valor externo à pessoa, atribuído pela comunidade escolar, pelos estudantes, até mesmo pelos próprios professores. Tem a ver com a

imagem projetada pela mídia, pela literatura. A valorização/desvalorização do trabalho dos professores tem aspectos materiais, implica no emprego, no salário, nas condições de trabalho, na materialidade do trabalho. Desse modo, percebe-se que a valorização está na profissão dos professores, nas questões ideológicas, enquanto a desvalorização é encontrada no trabalho dos professores, ou seja, no exercício do trabalho dos professores, o que é observado diferentemente nas LDB, caracterizadas por prezarem a valorização do trabalho dos professores.

Este artigo apresenta a síntese da análise dos movimentos de sentidos das legislações de 1946 até 1996. As legislações são: a) Constituição Federal de 1946; b) Constituição Federal de 1967; c) Constituição Federal de 1988; d) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de 1961; e) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 1971;

f) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996. Sendo assim, tem-se como finalidade evidenciar os sentidos da valorização do trabalho dos professores conforme as políticas públicas.

## 2 Material e Métodos

### 2.1 Análise dos movimentos de sentidos

Para a produção dos dados foi utilizada a Análise dos Movimentos de Sentidos, AMS, em constante superação e revisão, sendo essa encarada como um fundamento teórico-metodológico. Configura-se uma pesquisa de base dialética (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020). Considera a totalidade social, em um processo investigativo que se movimenta do particular para o geral e deste para o específico, analisando, a todo o momento, os sentidos evidenciados em relação aos fenômenos. Sentidos compreendidos como “[...] aspectos contextuais, materiais e humanos” (FERREIRA; MACHADO; MARASCHIN; DE TONI, 2020, p. 03), podendo ser palavras que expressam o sentido em sua própria aplicação, de acordo com o contexto (KOSELLECK, 2006), não consistindo em significados.

Tendo por suposto a possível variação de sentidos elaborados pelo(s/as) leitor(es/as) e pelo autor, sendo possível também a alteração de autor(es/a) para autor(es/a), e de leitor(es/a) para leitor(es/a), sempre é necessária a retomada das categorias centrais do estudo, em relação a determinado contexto e tempo histórico. Explica-se assim a necessidade deste fundamento teórico-metodológico, o qual consiste e abrange tanto a produção quanto a análise dos dados, motivo este de considerá-lo original.

Este fundamento teórico-metodológico se justifica com este escopo, por compreender a proposição da palavra fundamento como “[...] a reunião dos conhecimentos ou daquilo que sustenta uma teoria, um sistema, uma religião” (Dicionário On-line). Portanto, entende-se as condições dos movimentos em determinado fenômeno. E, teórico-metodológico se caracteriza por ser teórico em complementação à prática, propondo uma metodologia como “[...] a organização e o planejamento de uma passagem em relação ao estudo” (Dicionário Etimológico). Por ser caracterizada como análise dialética, entendida como extrato dos movimentos dos fenômenos historicamente demarcados, esta análise apresenta a “[...] síntese do que já foi e possibilidade para o que será o futuro” (BRAIDO; FERREIRA, 2019, p 21).

Para tanto, partiu-se da busca das legislações educacionais que incidem sobre a valorização do trabalho dos professores, sendo essas: Constituição Federal de 1946; Constituição Federal de 1967; Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de 1961; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 1971; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996. Realizou-se a leitura, cotejamento e considerações sobre determinadas legislações. Sendo também

analisadas conforme o contexto social, político e econômico que a cercavam. Todas as legislações foram colocadas em uma tabela, realizando uma análise dos movimentos dos sentidos de valorização, elencando assim possíveis relações e produzindo sentidos. Estes passos foram realizados, não necessariamente ordem, mas conforme demanda.

## 3 Resultados e Discussão

### 3.1 (Des)Valorização do trabalho dos professores

Importante salientar a valorização profissional como fruto de um debate recente. Anteriormente, a luta educacional era destinada ao acesso à educação. Por essa razão, aborda-se a educação com o intuito de contextualizar as políticas de valorização. Entende-se a necessidade do movimento entre o contexto macro (educação) para o contexto micro (valorização). A desvalorização, por sua vez, ocorre quando não há valorização, quando não se consegue algo além do básico para a profissão. Desse modo, compreende-se a valorização conforme expõe Leher (2010), sendo composta por duas dimensões:

[...] (1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional.

Nessa perspectiva, evidencia-se a imbricação das dimensões de valorização do trabalho dos professores com o contexto em que se vive. E conclui-se que “a questão da valorização é, portanto, indissociável das relações contraditórias de uma escola capitalista” (LEHER, 2010), constituindo assim espaços de disputas, que até são esquecidas, mas que em outros cenários, ou tempos históricos, afloram.

A valorização do trabalho dos professores, se consideradas as perspectivas pedagógicas, se fundamenta nas condições cabíveis para que a produção de conhecimento ocorra. Assim, há diversas expressões da valorização dentro do campo educacional, pois são alteradas em relação ao tempo e espaço.

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

Constata-se a busca por valorização como fruto da necessidade de uma classe trabalhadora historicamente submetida e submetendo seu trabalho à lógica capitalista, sendo cada vez mais precarizada. Desse modo, ressalta-se a valorização profissional situada apenas no âmbito do discurso, enquanto na realidade escolar, a precarização e a desvalorização

se fazem presentes. A valorização como reivindicação dos(as) trabalhadores(as), e a desvalorização existente “[...] correspondem à mesma lógica” (DE CARVALHO; WONSIK, 2015, p.376), entretanto, uma na base para a superestrutura, e a outra, da SE para a base.

Todo este cenário hoje constituído, demarcado pela desvalorização e pela necessidade de valorização do trabalho dos professores, é fruto de anos de embates políticos. Para a compreensão de qual é a valorização atualmente necessária e a valorização/desvalorização existentes, objetiva-se prospectar quais os sentidos atribuídos à valorização/desvalorização ao longo da história legislativa.

Reitera-se, ainda, que muitas pesquisas entendem que a valorização se expressa em “[...] carreiras estruturadas, formação inicial articulada à formação continuada, condições de trabalho e salários condizentes com a responsabilidade do seu ofício” (AGUIAR; OLIVEIRA, 2016, p.13). Entretanto, esses modos se constituem expressão da valorização, ou sentidos que a compõem, e raramente a definem, ou alteram o cenário da valorização do trabalho dos professores. Observa-se que: se há a necessidade de uma valorização do trabalho dos professores no sistema capitalista, é porque a desvalorização já se instaurou.

### **3.2 Valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as) nas Legislações para a Educação Nacional**

O termo “valorização” exposto em políticas públicas tem sua primeira menção na Constituição Federal de 1988. Anteriormente, as Constituições (1946 e 1967) apresentavam diretrizes genéricas para a profissionalização docente (GOMES, 2019). Sem embargo, a Constituição de 1946 já expressava sentidos de valorização. Em seu capítulo II, “da Educação e da Cultura”, artigo 168, apontava-se os princípios para a legislação do ensino, proporia “[...] aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas” (BRASIL, 1946) a vitaliciedade. Assimila-se que esta estabilidade propunha certa valorização do trabalho dos professores. Já na Constituição de 1967, no título IV, “da Família, da Educação e da Cultura”, artigo 168, reduz-se os sentidos de valorização. Apresenta, neste tópico, que garantirá aos professores o “[...] concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial” (BRASIL, 1967), portanto valoriza os professores por ingressarem por meio de concurso público, mas não garante a segurança de um trabalho vitalício.

Para se chegar à Constituição Federal de 1988 com o termo em análise, é importante o processo que “[...] deu-se por degraus no processo legislativo, traduzidos na Lei nº 4.024, de 1961, e na Lei nº 5.692, de 1971, que introduziu a chamada reforma do ensino durante o regime militar” (GOMES, 2019, p.5). Mesmo sem a referência do termo, as políticas ensejam uma perspectiva de valorização do trabalho dos professores. A Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases, do ano de 1961, não apresenta o termo “valorização”. Entretanto, o

inciso D do artigo 16 alega a condição de reconhecimento dos Estados e do Distrito Federal à “[...] garantia de remuneração condigna aos professores” (BRASIL, 1961, sp). Petry (1990, p.45), ao estudar o contexto da educação brasileira e os impactos desta Lei de Diretrizes e Bases, expõe:

O professor torna-se um executor de ordens dentro da burocracia escolar, desaparecendo o seu trabalho intelectual de importância fundamental para o desenvolvimento do processo ensino- aprendizagem torna-se mero executor de uma política educacional traçada em gabinete. Portanto, a política educacional expressa a reordenação das formas de controle social, estruturadas em função das modificações do modelo econômico.

Os professores eram vistos como meros executores de atividades, e de reproduções, impactando o seu trabalho pedagógico. Ao receberem todo o currículo, entendido como rol de conhecimentos, bastava aos professores aplicarem. Podiam alterar a didática, o modo de trabalhar, jamais os conteúdos a serem ensinados, e a lógica sequencial dos conteúdos. Com isso, define-se a educação como um instrumento de controle da sociedade, para reproduzir o que está posto, tornando os estudantes futuros trabalhadores para o capitalismo.

Na Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 1971, novamente não há ocorrência do termo valorização. Na busca do termo “professor” foram encontradas vinte referências. Ao analisá-las, salienta-se a preocupação com o “aperfeiçoamento” de professores. De acordo com o artigo 11, inciso 1º, os estabelecimentos de ensino devem proporcionar, durante o período letivo “[...] programas de aperfeiçoamento de professores” (BRASIL, 1971). Já no capítulo V, “sobre os Professores e Especialistas”, mais precisamente no artigo 38, o aperfeiçoamento e atualização dos professores ficam a cargo dos sistemas de ensino, “mediante planejamento apropriado”.

Destacam-se artigos pertinentes à remuneração, delegando aos sistemas de ensino uma “[...] maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem” (BRASIL, 1971), como exposto no artigo 39. Já no capítulo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação sobre Financiamento, artigo 54, fica determinado o pagamento em data preestabelecida. E utilizam o “pagamento em dia e condigno” como permuta para os Estados e o Distrito Federal receberem um auxílio da União, não cabendo aqui especificar mais sobre o local de aplicação deste auxílio, mas enfatiza a remuneração, neste caso, como uma moeda de troca.

Sobre a formação dos professores, põe-se em relevo alguns artigos da LDB. Uniformemente, os artigos apresentam perspectivas de valorização do trabalho dos professores, e, ensejam a desvalorização, seja direta ou indiretamente, quando é constatada a ausência de determinados fenômenos, podendo ser apontados como uma banalização da formação. O artigo 80 define que “os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores<sup>1</sup>

1 Respeitou-se a escrita original da época

sem a formação prescrita no artigo 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida” (BRASIL, 1971). Por sua vez, a determinação contida no artigo anterior necessita da complementação do artigo 30, como se pode observar a seguir:

Artigo 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Artigo 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Desse modo, ficava a cargo dos sistemas de ensino o desenvolvimento de programas para a formação. O artigo seguinte (artigo 30) regulava a habilitação em relação com o grau de ensino, sugerindo um avanço para os professores e tendendo a indicar maior “seriedade” nas exigências para o trabalho em determinados períodos escolares. Todavia, este avanço é banalizado, de acordo com as disposições transitórias constantes no artigo 77, em seu parágrafo único e, ainda, nos artigos 78 e 79, facultando a possibilidade de trabalho para os “professores” sem titulação. Do mesmo modo, determina, para esses casos, caráter suplementar e a título precário, e em nenhum momento esclarece se este precário é em relação à formação, respectivo ao interesse em uma formação em nível superior, ou no sentido de precarizado por facultar à alguém não habilitado a vaga em tal demanda.

Inicialmente, o artigo 77 sugeria uma organização do trabalho dos professores. Ao mesmo tempo, paradoxalmente, indicava os conhecimentos específicos como desnecessários. Alegava no artigo 79, que qualquer professor com experiência poderia assumir o exercício de função, em caráter transitório. Com isso, havia certa banalização dos conhecimentos específicos, e da continuidade pedagógica.

Importante ressaltar o contexto social vivido neste período. O cenário da década de 1960 girava em torno de estar vivenciando o Estado Civil e Militar, que conquistou espaço com o “[...] uso da força, prisões arbitrárias, torturas físicas e psicológicas e o extermínio dos oponentes” (BAUER, 2012, p.8). As pessoas que vivenciaram este período foram “[...] reprimidas, ameaçadas, violentadas, exiladas, assassinadas e martirizadas, deixando-as traumatizadas pelo resto de suas vidas” (BAUER, 2012, p.84). Com os impactos deste período, a economia:

[...] tinha como base o modelo fordista/taylorista (controle do trabalho, tecnologia, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico) e entrou em colapso com a crise

do petróleo. A partir deste período, a sociedade capitalista reformulou suas bases e se reestruturou através de uma política neoliberal (CARLOS; MENESES; MEDEIROS, 2020, p.5).

Em um processo de urbanização crescente, as demandas urgentes do país se faziam a partir de trabalhadores nas fábricas, entretanto, estas perspectivas refletiam nas políticas públicas educacionais. Esta concepção de investimento nas escolas para ter futuros trabalhadores (SCHULTZ, 1973) ficou conhecida como Teoria do Capital Humano, muito difundida na década de 1970. Acreditava-se que “uma classe particular de capital humano, consistente do ‘capital configurado na criança’, pode ser a chave de uma teoria econômica da população” (SCHULTZ, 1973, p.9).

A TCH intensificou-se “[...] a partir de 1950, com o fim da segunda guerra mundial o mundo se volta para a organização econômica e social. É em um grupo de estudos da Universidade de Chicago coordenado por Theodore Schultz, [...] que ocorre o marco da Teoria do Capital Humano e o rejuvenescimento da educação como elemento importante dentro deste processo” (KELNIAR; LOPES; PONTILLI, 2012, p.3). Acreditava-se nesta teoria que a educação contribuía para a economia, e que os ganhos se elevavam, pois a formação dos(as) trabalhadores(as) havia melhorado (SCHULTZ, 1973). Portanto, a educação passa a ocupar e a ser influenciada pelo capital. “A educação como meio de produção passa a atuar, na relação capital-trabalho, como elemento paradoxalmente agregado ao trabalhador (força de trabalho), pertencendo, entretanto, à esfera do capital (propriedade dos meios de produção)” (TONÁCIO, 2011).

Na década de 1970, compreende-se esta legislação como uma valorização em função da escassez de profissionais, e hoje pode ser interpretada como um grande passo de perspectivas econômicas na educação, reforçando a ideia de os professores como uma esteira de produção, levando os estudantes (mercadorias) adiante. Nesse contexto, cabe ao Estado, na rede pública, como uma máquina, apertar os parafusos.

Na educação, as perspectivas do toyotismo propunham a liofilização da educação. Sendo essa configurada como “[...] uma qualificação com base em uma especialização limitadora e profundamente empobrecedora, tanto de conhecimento teórico, quanto das atividades práticas de trabalho”. Para tanto, foram inseridos, no sistema educacional, projetos de escolas técnicas e profissionalizantes com a função de “[...] formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.78). Com tal prerrogativa, acirra-se a separação entre teoria e prática, exacerbam-se as práticas, formando grandes massas de trabalhadores manuais de nível médio.

Em decorrência, gera-se a separação entre “homo sapiens” e “homo faber”. Nesse contexto, a educação se torna “[...] um investimento, um negócio” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.103). Na rede privada, as escolas acreditavam formar trabalhadores intelectuais, surgindo, neste período, muitos

cursos privados pré-vestibulares para o acesso ao Ensino Superior por meio de provas de vestibular. É nesta separação de escolas para intelectuais e escolas para trabalhadores que são constituídas as características da escola pública, associadas às peculiaridades do “mercado de trabalho”:

O processo de produção da mercadoria escolar em nada difere da produção de bens não simbólicos, como automóveis, aviões ou máquinas de lavar roupas.[...] O ex-aluno, com seu título, tem seu preço e entra como mercadoria a mais, no mercado de bens simbólicos. Sua venda se realiza através de sua condição de assalariado (TRAGTENBERG, 1980, p.56).

Chega ao fim o Estado civil e militar em 1985, e intensifica-se um processo demarcado por influência da matriz neoliberal (CARLOS; MENESES; MEDEIROS, 2020). Todo este cenário foi constituído em decorrência da crise na acumulação de capital, desencadeada especialmente a partir de 1973, com a crise do petróleo, gerando elevação da dívida externa nos países periféricos e a pressão pela redução dos gastos públicos.

A década de 1980 foi emblemática para o desenvolvimento da história, a redemocratização demarcou o avanço das diversas categorias do trabalho, ao mesmo tempo, os setores estavam defasados em função das influências tayloristas, gerando assim diversas lutas em busca de reconhecimento, inclusive, na educação.

A luta pela democratização dos processos de gestão da educação no Brasil está relacionada aos movimentos mais amplos de redemocratização do país e aos movimentos sociais reivindicatórios de participação. Na sua especificidade, porém, esta luta está também e particularmente vinculada a uma crítica ao excessivo centralismo administrativo, à rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino, ao super dimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o consequente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade da ponta do sistema (MENDONÇA, 2000, p.92).

Desse modo, os trabalhadores se encontravam em busca de melhorias para si e para a vida como um todo. Em contraposição, sentiam o avanço massivo das políticas de cunho neoliberais. A década de 1980 ficou demarcada por diversas greves, reivindicando melhores condições de trabalho. Estas lutas também perpassaram os professores, como afirmam Bulhões e Abreu, sobre estudo desta época dos professores no Rio Grande do Sul e que “[...] quase todo o país seguiram um percurso semelhante, pois as reivindicações eram semelhantes” (BULHÕES; ABREU, 1992, p.11). Os anseios deste período fizeram com que os(as) professores(as) “[...] durante as lutas constituírem-se como classe” (THOMPSON, 1979, p. 232) em busca de “[...] uma constituinte livre e soberana, [...] movidos pela esperança de melhorar suas condições de vida, de realizar movimentos autônomos” (ZIENTARSKI; PEREIRA, 2012, p.156). Entretanto, poucos direitos foram assegurados.

Como resultado dessas disputas, a Constituição Federal de 1988 representou a redemocratização do país. Para os professores a Constituição: “[...] dá um passo adiante ao

incorporar a expressão [...] valorização dos profissionais do ensino como princípio, tratando-o como um conceito abrangente” (GOMES, 2019, p.5). Sendo assim, a Constituição acaba propondo sentidos à valorização, como Plano de Carreira, Piso salarial Profissional e ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos. Evidenciava-se que a valorização deveria propor melhorias para o trabalho dos professores e, conseqüentemente, elevar a qualidade educacional, diferentemente do que se encontra.

Em 1992, com o *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Mello, assume o vice-presidente Itamar Franco, implementador, em 1994, do Plano Real “[...] um plano econômico, que além de adotar uma nova moeda, o Real, estabelecia um pacote de contenção de gastos públicos, o controle da inflação e a aceleração das privatizações” (CARLOS; MENESES; MEDEIROS, 2020, p.8). No cenário educacional, com a sistematização da educação pelas políticas públicas, das diretrizes para a educação, e frente à descaracterização dos(as) professores(as) na própria legalidade do sistema, vai se constituindo o modelo educacional hoje vivenciado. E devido a esta descaracterização emerge, mais uma vez, na historicidade da educação brasileira, a necessidade de valorização.

Tendo em vista o compromisso acordado na Declaração de Jomtien (1990), o Ministério da Educação (MEC), por meio do Plano Decenal Educação para Todos – 1993/2002, com o apoio da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), e do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), conseguem a “[...] assinatura na presidência da república, em outubro de 1994, do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação” (DA CUNHA, 2009, p.151).

A celebração do Pacto de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação, em outubro de 1994, e a atuação do Fórum Permanente ensinaram a definição de parâmetros para o exercício da docência. A desvalorização social do magistério, então associada à baixa autoestima, engendrada pelas precárias condições de trabalho, por baixos salários e pouca clareza quanto aos requisitos de formação, deu substrato à formulação das Referências Nacionais para a carreira do magistério e ensino de qualidade, em agosto de 1995, sendo mais adiante incorporada às Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração, definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em 1997 (WEBER, 2015, p.504).

Portanto, a necessidade anterior de formação de professores(as), agora divide espaço com a necessidade de qualidade educacional. Com a troca do Ministro da Educação, que passou a ser Paulo Renato de Souza, outras perspectivas passaram a representar o MEC. Então, estudos previamente elaborados pelo Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica e por um grupo de estudos da Escola de Governo da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp),

com liderança de Walter Barelli, foram abatidos com as novas perspectivas deste Ministro. Após diversos debates, o Ministério da Educação decide “[...] instituir um fundo contábil para a priorização somente do Ensino Fundamental, o que conflitava com a posição desse colegiado que defendia três fundos, um em cada instância, abrangendo toda a Educação Básica” (DA CUNHA, 2009, p.152).

Tendo por referência a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, é criado, no domínio de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que se caracteriza por ser de natureza contábil. Este Fundo tinha como uma de suas obrigações destinar no mínimo 60% dos recursos para a manutenção e ao desenvolvimento do Ensino Fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério (BRASIL, 1996b), que será abordado posteriormente.

Outro exemplo de políticas educacionais como “[...] fruto das discussões, análises, lutas de interesses e de engajamento de setores da sociedade” (ZIENTARSKI; PEREIRA, 2012, p. 156) é a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O seu percurso histórico é demarcado pela potência da hegemonia frente às demandas populares.

A hegemonia, presente na LDB, é um elemento de coerção ao silenciar as vozes de um processo que já existia e de formação de consenso das bases da produção e do modo de vida que se apregoava neste determinado momento histórico. Para tanto, utilizado pela classe dominante para impor ao trabalhador e aos seus filhos uma estrutura fragmentada do conhecimento, no qual a educação tanto para o educador quanto para o educando, desta classe social, é apenas um trabalho de manutenção da alienação vigente (NAVROSKI, 2011, p.16386).

O histórico da Lei em destaque expressa conquistas e retrocessos dos(as) trabalhadores(as). Apresenta a influência de perspectivas beneficiária de alguns em detrimento de tantos. Havia uma proposta inicial de LDB, escrita com aprofundamento teórico e embates sociais, necessários para o momento histórico. Entretanto, a redação da LDB aprovada como Lei nº 9.394/96 é ferrenhamente criticada por Dermeval Saviani que por mais que a Lei não tenha “incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação” (SAVIANI, 2011, p.273), ainda se pode crer em mudanças a partir de uma capacidade coletiva e ativa de resistência, e outros educadores.

A proposta aprovada resultou de conchavos políticos e de estratégias que privilegiavam a classe que já dominava o país e que não queria perder o mando perpetuado na desigualdade e na elitização do ensino. A não neutralidade do Estado com relação à Educação, pretendida pelas forças progressistas foi transformada por uma política neoliberal a partir do governo Collor de Mello. Um dos âmbitos mais prejudicados, a educação profissional, ficou à mercê dos interesses do capital internacional, resultando em uma formação imediatista e sem compromisso com a formação integral do trabalhador (NAVROSKI, 2011, p.16388).

Nesta Lei nada se fala sobre o Fundo em criação, e cita

a palavra valorização quatro vezes, uma sobre valorização das línguas e ciências indígenas; outra sobre a valorização das experiências extraescolares; e as outras duas sobre valorização profissional, como no Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 3º em que aponta como princípio para o ensino a valorização do profissional da educação escolar.

A outra referência à valorização remete ao título VI Dos Profissionais da Educação, art. 67 que alega a necessidade dos sistemas de ensino em promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Os sentidos de valorização da LDB expressam concepções historicamente determinadas. Observa-se o artigo 67 sobre uma concepção de valorização profissional, a fim de evidenciar estes sentidos. Alega-se a possibilidade de valorização profissional ao se assegurar os quesitos abaixo:

- a) ser concursado;
- b) aperfeiçoamento profissional continuado e remunerado;
- c) piso salarial;
- d) progressão funcional;
- e) período de estudos, planejamento e avaliação previstos na carga horária, e
- f) condições adequadas de trabalho.

No entanto, este artigo indica algumas possibilidades de valorização, ao alegar caber aos sistemas de ensino a inclusão destes quesitos nos planos de carreira do magistério público. Portanto, enseja aos respectivos encarregados da educação, ou seja, aos Estados, Distrito Federal ou Municípios, o desenvolvimento e a efetiva valorização em seus planos de carreira.

Essas evidências colocam em relevo as disparidades relativas à valorização dos(as) professores(as), ao considerar cada Estado como determinante do piso salarial (alínea c), ao ter o plano, pressupõe que garantem a valorização. Todavia, há disparidades salariais absurdas no país. Por exemplo, no Estado do Mato Grosso do Sul, em 2018, o piso salarial está em R\$ 2.363,00, para o trabalho de 20h semanais (o valor do salário-mínimo brasileiro, também em 2018 é de R\$ 954,00). Absurdamente diferente é o caso do Estado do Rio Grande do Sul que prevê piso salarial para a mesma carga horária de trabalho de R\$ 1.165,00. Desse modo, se considerado o salário, observa-se, nesses dois estados o par dialético valorização/desvalorização, entretanto, perante a lei os dois são vistos como valorização, mas quando comparados são absurdamente díspares, sem nem considerar as diferenças econômicas de cada Estado, Distrito Federal ou município.

Por sua vez, quanto à questão de ser valorizado por ter o “[...] ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996a, sp), realça a valorização embasada em convenções sociais. Isto porque este critério é valorização, em função da instabilidade do cenário social, político e econômico. Fazendo crer que o trabalhador recrutado em concurso público tenha uma perspectiva de permanência no trabalho, desde que não ultrapasse alguns

limites preestabelecidos.

Em relação ao aperfeiçoamento profissional continuado e remunerado, o termo “aperfeiçoamento” remete a uma lógica de mercado que preza pela eficiência dos(as) trabalhadores(as). Ressalta-se que a “[...] eficiência é sempre mensurável e pode ser atribuída a dispositivos, métodos e técnicas totalmente definidos, padronizados e replicáveis em grande escala” (LAVAL, 2019, p.210). Isto faz com que a escola perca suas peculiaridades locais, e, entre em lógicas de competição e

instrumentos de mensuração, gera-se a “[...] burocratização da pedagogia” (LAVAL, 2019, p.210). Influenciando também “[...] o trabalho com projetos” (LIMA, 2011, p.227), oriundos das perspectivas escolanovistas, e que repercute até hoje.

Essa análise do texto das políticas educacionais pôs em evidência, até o momento, a valorização dos(as) professores(as) como uma demanda emergente. Desse modo, carrega consigo também o seu contrário, ou seja, a desvalorização profissional, como exposto no Quadro 1.

**Quadro 1 - Sentidos de valorização e desvalorização nas LDBs (nº 4.024/61; nº 5.692/71; nº 9.394/96)**

| Lei            | Nº 4.024, DE 20 de Dezembro de 1961   | Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971  | Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996   |
|----------------|---|--|---|
| Valorização    | Nada se fala sobre valorização do(a) professor(a), alega-se que a União irá inspecionar e reconhecer algumas condições entre elas ressalta-se a garantia de remuneração condigna. | Ainda sem citar o termo valorização, esta LDB aborda questões relativas ao aperfeiçoamento de professores(as) e remuneração. | Diferente das anteriores, esta LDB expõe que assegurando-lhes o concurso público, aperfeiçoamento profissional continuado e remunerado, piso salarial, progressão funcional, período de estudos, planejamento e avaliação previstos na carga horária, e condições adequadas de trabalho, serão valorizados. |
| Desvalorização |   | Banaliza a formação específica   | Propõe a valorização do(a) professor(a) sobre uma valorização social do concurso; Evidencia a disparidade de valorização; Lógica de mercado nas escolas;  |

Fonte: baseado na Lei nº 4.024/61; Lei nº 5.692/71; Lei nº 9.394/96.

Alguns dias depois da publicação da LDB, ocorrida em 20 de dezembro de 1996, é instituída a Lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Esta política educacional foi implementada no ano de 1997, apenas no Estado do Pará e, após, implementada nos demais Estados e Distrito Federal.

Com esta Lei, é reforçada a ideia do Fundo ser de natureza contábil e, portanto, apresenta preocupação com os números e não com a qualidade do trabalho, ou seja, trabalha com base na quantidade, necessitando comprovações, pois o valor recebido pelas instituições é redefinido a cada ano de acordo com a quantidade de estudantes matriculados. Com isso, evidencia também outra demanda do momento histórico, a universalização das matrículas no Ensino Fundamental. Mostra a aproximação da educação com a economia e os avanços da denominada Nova Gestão Pública, “[...] a NGP surge em contraposição à Administração Pública, buscando influenciar novos modos não só de organizar e gerir a coisa pública, mas também novos modos de governo, já que ela interfere nos objetivos da ação pública” (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p.711).

Laval (2019, p.21), ao estudar o avanço do neoliberalismo nas escolas francesas, alega, ainda, a percepção desta perspectiva como uma “[...] solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar”. Por sua vez, o neoliberalismo, no Brasil, obteve forças com o fracasso do Plano Cruzado (1986), “[...] passando do campo

meramente doutrinário para se constituir em um programa político” (FILGUEIRAS, 2006, p.182). Este fenômeno inclui a:

[...] liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, englobando produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais (IANNI, 1998, p.28).

Neste estudo, neoliberalismo é entendido como um “[...] modo de existência do capitalismo” (SAAD FILHO, 2015, p. 59), mas é citado com esta nomenclatura por entender ser necessário indicá-lo, visando à superação. Com base em Laval (2019), reitera-se o neoliberalismo como uma estratégia que pretende modificar a sociedade e transformar o ser humano. Insere nas escolas concepções como eficiência, desempenho e rentabilidade, instalando a competitividade presente nos mercados. E então o valor anteriormente encontrado no saber, dessa vez, passa a ser contido na escola, e é orientado pelos “[...] propósitos de competitividade prevaletentes na economia globalizada” (LAVAL, 2019, p.18), influenciando a escola. Portanto, a escola passa a ser vista como um mercado.

Os responsáveis escolhem a educação proporcionada a seus filhos, enquanto o Estado sucateia as suas escolas públicas, a fim de os(as) professores(as) “implorem” por melhorias e vejam a solução na privatização das instituições (LAVAL, 2019). A privatização é vista como “[...] estratégia mais apropriada para resolver os problemas de eficiência e

qualidade nos serviços públicos” (TEDESCO, 1991, p.23).

## Conclusão

Percebeu-se que as políticas públicas não garantem a valorização do trabalho dos(as) professores(as). Assim como não se pode afirmar que a valorização é permanente e crescente, pois mudam-se os ventos, e os direitos são alterados. Parece se ter mais dúvidas do que respostas. Entretanto, o que não falta são caminhos para trilhar e pontes para atravessar.

Em função da educação ser compreendida como solução para os fenômenos, é possível perceber as suas alterações em acordo com o período histórico. Desse modo, a escola, na década de 1980, alia-se às percepções desenvolvimentistas, que requerem formar para mão de obra, a fim de mais lucros, e intensifica-se a desvalorização dos(as) professores(as). Faz-se necessário um novo(a) professor(a) e um(a) novo(a) estudante. Exalta-se o mérito, pois cada um(a) faz por merecer, e, portanto, enseja uma culpabilização dos próprios sujeitos caso eles não obtenham sucesso. Incentivam a competição entre os seres humanos e potencializam a individualidade. Resulta a necessidade de professores(as) como meros executores de atividades preestabelecidas em acordo com a economia.

Em consequência, intensifica-se a desvalorização dos(as) professores(as). Portanto, a fim de conceituá-la, avista-se a sua imbricação com a valorização, aparecendo subsumidas uma a outra. Alguns autores alegam a desvalorização a partir do aumento da quantidade de mulheres na profissão. Entretanto, os salários relacionados a esta profissão sempre foram baixos, portanto, os homens professores já eram desvalorizados. Contribuí também para a desvalorização do professor as avaliações de desempenho escolar, pois delimitam o trabalho pedagógico a ser realizado. Com o avanço do capitalismo e as disparidades sociais, e sendo obrigatória, a escola e os professores adquirem outras funções, como por exemplo, o assistencialismo, que confunde e sobrecarrega os professores. Devido a esta perda da centralidade do seu trabalho, salienta-se a necessidade de apresentar estudos sobre o trabalho pedagógico.

Para a produção e análise dos dados foi escolhida a Análise dos Movimentos de Sentidos. Trata-se de um fundamento teórico-metodológico que evidencia os movimentos contidos e sob a influência do contexto social, político e econômico, a fim de constituir os impactos em cada fenômeno. Por meio desta análise foram destacados os sentidos de expressão de valorização, e observou-se que a desvalorização está sempre a essa entrelaçada. Portanto, pode-se afirmar que diversas vezes as próprias políticas corroboram com a desvalorização dos professores.

À guisa de conclusão, percebe-se que as políticas públicas não definem o que conceituam como valorização. Desse modo, apenas citam como esta categoria se expressa, o que representa uma inconsistência, porque existe e é real a

necessidade de valorizar os professores. Todavia, quando há a necessidade de valorização, é porque já está desvalorizado, pois no capitalismo, preza-se o lucro, e para isso requer a intensificação e superexploração dos trabalhadores como um todo.

Percebe-se que a valorização e a desvalorização são categorias debatidas na aparência, e não na essência dos fenômenos. De acordo com uma sociedade pautada no acúmulo de riquezas, que preza a mercadoria e o lucro, e incentiva a quantidade no lugar da qualidade, é necessário uma cerração para obnubilizar as reais e precárias condições dos(as) trabalhadores(as). Portanto, mesmo com aumento de salários ou condições melhores de trabalho, haverá uma maior extração da riqueza produzida e, com isso, maior desvalorização. Paralelamente, haverá, por meio da superestrutura a inserção de discursos de valorização do trabalho dos professores, fazendo com que os professores busquem uma valorização para o seu grupo<sup>2</sup> e não percebam as amarras de um sistema capitalista, as quais são muito mais amplas.

Mais do que respostas é necessário compreender os movimentos e saber como trabalhá-los. Depreender a dinâmica do tempo e espaço em questão para potencializar o trabalho pedagógico. Percebeu-se que os sentidos de expressão da valorização/desvalorização do trabalho dos professores são variados, sendo esses: a) formação, b) remuneração; c) carreira; d) condições de trabalho. Entretanto, estes fatores são sempre reconhecidos nos diagnósticos da realidade, mas raramente abordados nos objetivos das legislações, e mais raramente na base, ou seja, nas quais as mudanças necessitam ser efetivadas.

Deste modo, as políticas públicas vão constituindo uma teia que, ao mesmo tempo que sustentam o trabalho pedagógico, também lhe sufocam e lhe prendem. Acabam “terceirizando” as políticas de valorização, predominando perspectivas da Nova Gestão Pública. Enquanto isso, a desvalorização se instaura, e se intensifica, e a única medida rápida a ser vista como solução do “problema” é a privatização da educação.

## Referências

- AGUIAR, M.A.S; OLIVEIRA, J.F *Valorização dos profissionais da educação: condições e relações de trabalho*. Camaragibe. PE: CCS, 2016.
- ANTUNES, R.; PINTO, G.A. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização Toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.
- BAUER, C. *Educação além da escola: a batalha ideológica e as práticas culturais da resistência no contexto da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- BRAIDO, L.S; FERREIRA, L.S. Valorização profissional e feminização dos professores do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac/RS, entre 1901 e 19701. *Rev HISTEDBR*, v.19, 2019. doi: 10.20396/rho.v19i0.8654919.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República*

2 Refiro-me à grupo dos professores por não perceber os(as) mesmos(as) como uma classe.

- Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)> Acesso em: 24 jul. 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692, de 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)> Acesso em: 24 jul. 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 24 jul. 2021.
- BRASIL. Emenda Constitucional Nº14, de 12 de setembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- BULHÕES, M.G.; ABREU, M. *A Luta dos professores Gaúchos (1979/1991): o difícil aprendizado da democracia*. Porto Alegre: L&PM, 1992.
- CARLOS, N.L.S.D; MENESES, R.M.; MEDEIROS, O.M. A Lei nº 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996: aproximações e distanciamentos na organização do ensino na educação básica. *Res., Soc. Develop.*, v.9, n.10, 2020. doi: 10.33448/rsd-v9i10.9181.
- DA CUNHA, C. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. *Cad. Educ. Diretrizes para a Carreira e Remuneração*, 2009. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/131/119>>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- DE CARVALHO, E.J.G.; WONSIK, E.C. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. *Rev. Contrap.*, v.15, n.3, p.373-393, 2015. doi: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v15n3.p373-393>.
- FERREIRA, L.S.; BRAIDO, L.S.; DE TONI, D.L.P. Pedagogia nas produções acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS: análise dos movimentos de sentidos. *Revista Cocar*, v.8, p.146-164, 2020.
- FERREIRA, L.S. et al. Políticas educacionais e os impactos sobre processos educativos nos cursos de Pedagogia: uma análise. *Rev. Bras. Estud. Pedag.*, v.101, n.258, p.295-312, 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4635>.
- FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: *Neoliberalismo y sectores dominantes*. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006.
- GOMES, V.A.F.M.; NUNES, C.M.F.; PÁDUA, K.C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. *Rev. Bras. Estud. Pedag.*, v.100, n.255, p.277-296, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4146>.
- IANNI, O. Globalização e neoliberalismo. *Rev. São Paulo Perspectiva*, v.12, n.2, 1998.
- KELNIAR, V.C.; LOPES, J.L.; PONTILI, R.M. A teoria do capital humano: revisitando conceitos. ANAIS DO VIII ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2013. Disponível em: <[http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_viii\\_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CSA/ECONOMICAS/05-Vckelniartrabalhocompleto.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CSA/ECONOMICAS/05-Vckelniartrabalhocompleto.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2019.
- LEHER R. VALORIZAÇÃO do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; Livia *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- LIMA, J.F.L. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. *Educ. Rev.*, p. 225-239, 2011.
- MENDONÇA, E.F. A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- NAVROSKI, E.P. Hegemonia, conquistas e retrocesso no processo de elaboração da LDB/9.394/96. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE. 2011 [Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/6080\\_3926.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/6080_3926.pdf)>. Acesso em: 7 jun. 2021.
- OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.W.B.; CLEMENTINO, A.M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *Rev. Bras. Pol. Adm. Educ.*, v.33, n.3, p.707 -726, 2017. doi: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79303>.
- PETRY, M.L.B. A formação do professor: da escola normal à habilitação magistério. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1990.
- SAAD FILHO, A. Neoliberalismo: uma análise marxista. *Marx e o Marxismo*, v.3, n.4, p.58-72, 2015,
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SCHULTZ, T. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- TEDESCO, J.C. Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina. *Rev. Estud. Avançados*, v.12, n.5, p.23-44, 1991.
- THOMPSON, E.P. Tradición, revuelta y consciencia de clase. *Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Crítica/Grijalbo, 1979.
- TONÁCIO, G.M. O processo de criação do curso normal superior no instituto superior de educação do rio de janeiro e a sua adequação em curso de pedagogia: a tradição como farsa. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.
- TRAGTENBERG, M. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária: Espanha 80. *Rev. Educ. Soc.*, v.2, n.7, p. 53-62, 1980.
- WEBER, S. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. *Cad. Cedes*, v.35, n.97, p. 495-515, 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015150375>.
- ZIENTARSKI, C.; PEREIRA, S.M. Os caminhos para a democratização da educação no Brasil: qual o papel dos educadores neste processo?. *Rev. HISTEDBR On-line*, v.9, n.34, p.154-166, 2012. doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i34.8639585>.