

# Brasil e Chile: a reprodução da força de trabalho docente<sup>1</sup>

Maria Dilméia Espíndola Fernandes<sup>2</sup>

Orcid: 0000-0001-5218-8541

Barbara Cristina Hanauer Taporosky<sup>3</sup>

Orcid: 0000-0002-8251-6005

Adriana Ester Reichert Palú<sup>3</sup>

Orcid: 0000-0001-8204-0118

## Resumo

Este artigo objetiva desvelar a percepção de docentes acerca de sua remuneração como uma das dimensões da valorização profissional no contexto da hegemonia neoliberal. Na pesquisa, de caráter exploratório e sem fins comparativos, por meio do aplicativo *WhatsApp* foram ouvidos professores da educação básica de quatro estados brasileiros (Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba e Paraná) e da região do Maule, no Chile. Os professores brasileiros entrevistados estão vinculados às redes estaduais de ensino; seus vínculos de trabalho são por concurso público e contratos temporários. Os professores chilenos atuam em escolas públicas e escolas subvencionadas particulares (de gestão privada), ainda que a remuneração de todos seja paga pelo Estado. Interagiram via *WhatsApp* 198 professores de ambos os países. As declarações foram processadas por codificações, com o auxílio do *software* de análises qualitativas *Atlas.ti*, com vistas a conceituar e estabelecer relações entre os dados coletados a partir da contribuição da Teoria Fundamentada. Os resultados indicam, no caso brasileiro, que os docentes veem avanço de direitos no plano legal, mas também percebem que as administrações locais, ante suas opções por modelos de gestão que priorizam a política fiscal, vêm, paulatinamente, regredindo tais direitos, o que produz efeitos na remuneração. No caso chileno, a ausência ou a presença muito residual do conceito de res publica no contexto social se reflete, na percepção dos professores, como uma dimensão importante de desvalorização, que se intensifica por meio da remuneração.

## Palavras-chave

Política educacional – Neoliberalismo – Brasil – Chile – Trabalho docente – Remuneração docente.

**1-** Disponibilidade de dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

**2-** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, Brasil. Contato: mdilneia@uol.com.br

**3-** Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, Brasil. Contatos: barbara86ha@yahoo.com.br; profadrianareichert@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551288786por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



## ***Brazil and Chile: the reproduction of the teaching workforce\****

### **Abstract**

*This article aims at unveiling the perception of teachers about their salary as one of the dimensions of professional valorization in the context of neoliberal hegemony. In the research, of an exploratory nature and without comparative purposes, basic education teachers from four Brazilian states (Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba and Paraná) and from the Maule region of Chile were heard through the instant messaging application WhatsApp. The Brazilian teachers interviewed are linked to state education networks; their employment relationships are by public tender and temporary contracts. Chilean teachers work in public schools and private subsidized schools (privately managed), although all remuneration is paid by the State. One hundred ninety-eight teachers from both countries interacted via WhatsApp. The statements were processed by coding, with the help of Atlas.ti, a qualitative analysis software, to conceptualize and establish relationships between the data collected from the point of view of Grounded Theory. The results indicate, in the Brazilian case, that teachers see an advance in legal rights, but they also perceive that local administrations, given their option for management models with priority focused on fiscal policy, have been gradually regressing such rights, which has produced effects on remuneration. In the Chilean case, the absence or very residual presence of the concept of res publica in the social context is perceived, in the teachers' point of view, as an important dimension of devaluation, which is intensified through remuneration.*

### **Keywords**

*Educational Policy – Neoliberalism – Brazil – Chile – Teaching work – Teacher Remuneration.*

---

### **Introdução**

Este trabalho, de caráter exploratório e sem fins comparativos, desvela a reprodução da força de trabalho docente a partir das experiências brasileira e chilena, que experienciam mudanças estruturais e conjunturais sob a hegemonia do neoliberalismo, quando: “A riqueza financeira cresceu num mundo totalmente regulado e precisava de muito mais liberdade para circular do que a riqueza real. [...] A finança, que deve ser comandada pela produção, tornou-se dominante [...]” (Paulani, 2010, p. 38).

A hegemonia é compreendida como “a capacidade de uma classe de manter sua dominação sobre a outra, por meio da coerção e do consenso, da formação intelectual e moral” (Gramsci, 1980, p. 50). Sob essa perspectiva, o Chile é considerado país laboratório do neoliberalismo já nos anos 1970 (Anderson, 1995). O país guarda, desde então, uma história sob a égide do projeto neoliberal.

O caso brasileiro é mais tardio em sua assunção ao neoliberalismo. Tal processo começa a ocorrer, especificamente, em 1989, um ano após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), como uma espécie de revanche ao Estado Democrático de Direito Social aprovado pela Carta Magna. O esforço do movimento constituinte, com larga participação social em processo de correlação de forças a fim de legar um Estado de proteção social, foi fragilizado pelo processo eleitoral vindouro, quando a maioria da população decidiu por outro projeto de sociedade.

Ambos os países, com histórias diferentes no decorrer da instituição do Estado Neoliberal, experimentam, por meio do exercício da democracia eleitoral, eleições de governos que ora intensificam abertamente o projeto neoliberal, ora o colocam em latência. Os efeitos desse projeto para imensos setores da população em cada país, ao minimizar a intervenção do Estado na economia e dar centralidade ao mercado como regulador de todas as ações humanas, provocam reações de toda ordem, orientadas por aqueles que vivem do mundo do trabalho, somadas aos que defendem a democracia como medida de justiça social.

A partir das opções de projetos de sociedade existentes no Brasil e no Chile, o objetivo deste texto é analisar a percepção dos docentes acerca de sua remuneração, considerada uma das dimensões de valorização da sua força de trabalho – responsável, portanto, pela sua reprodução, entendida como condição material de existência no âmbito do desenvolvimento das forças produtivas, que requer um plano moral e intelectual (Gramsci, 1980).

O texto se organiza em três seções, além da introdução: na primeira, são explicitadas as alterações contextuais nos dois países e suas implicações para a reprodução da força do trabalho docente; na segunda, são indicados os procedimentos metodológicos, as análises e os resultados; na última, evidenciam-se as considerações finais.

## **As marchas e contramarchas do neoliberalismo no Brasil e no Chile: implicações para a remuneração docente**

A verificação dos casos chileno e brasileiro conduz à apreensão de que, nos projetos em que se promete mais intervenção do Estado – ressalta-se, a intervenção como meio de o Estado garantir maior proteção social –, o neoliberalismo mantém sua lógica na macroeconomia e oblitera uma reprodução social mais igualitária.

No caso chileno, com a ditadura de Pinochet (1973-1990) as políticas de desregulação ocasionaram altas taxas de desemprego, concentração de renda nas mãos dos ricos, repressão das atividades dos sindicatos e processos de privatização (Anderson, 1995). O setor educacional foi atingido diretamente: a propriedade e a gestão das escolas deixaram de ser públicas, permanecendo a atuação do Estado apenas em sua regulação com o advento da chamada educação particular subvencionada (Figueroa, 1997). Na sequência, todas as eleições foram vencidas pela *Concertación*, uma coalisão de partidos que, apesar de marcada, no campo político, por inspirações democráticas, preservaria o projeto neoliberal na macroeconomia, dando continuidade à herança ditatorial e que, em



termos de políticas educacionais, embora incluíssem alterações, foi apenas “*más de lo mismo*” (Donoso-Díaz; Castro-Paredes; Alarcón-Leiva, 2015, p. 307).

Os anos em curso no Chile apontaram outra direção a partir da contestação social que tomou conta das ruas e questionou enormemente os resultados do projeto posto em marcha pela classe dirigente em 2019. A origem do levante popular no Chile foi o aumento de tarifas de transporte coletivo iniciado por estudantes, quando o Presidente Sebastian Piñera decretou Estado de emergência, com o exército à frente para a contenção popular.

No Chile, a manifestação popular levou à eleição de Gabriel Boric em 2021, quando:

[...] si consideramos que las mayores movilizaciones que ha tenido Chile en los últimos veinte años han sido lideradas por temas ligados a la educación, no es de extrañar que la política institucional sea validada si es que uno de los objetivos de los reciente movimientos sociales fue influir en esta esfera. (Cabrera, 2022, p. 272).

Boric representaria uma liderança surgida nas lutas estudantis e estaria comprometido com a construção de uma sociedade com maior justiça social. Tal perspectiva de mudanças de padrão de sociabilidade no Chile se intensificou, culminando com um processo de constituinte. A eleição de seus integrantes inovou pelo critério de escolha paritária de gênero e pela defesa de um Estado Plurinacional. A sociedade chilena, contudo, em sua maioria não estava amadurecida para a novidade. A disputa que se formou a seguir, entre o “*Rechazo*” e o “*Apruebo*”, a partir de um plebiscito para aprovar ou não a nova constituição, com a vitória do “*Rechazo*”, revela que:

O Chile vive tempos de conflitos, e a maioria do povo sabe que as crises enfrentadas não serão resolvidas por plebiscitos, mas ainda há esperança de que uma nova Constituição possa amenizar a crise chilena. Apesar das críticas é preciso admitir que a nova proposta apresentada era boa em direitos das mulheres e dos povos indígenas, ampliava a democracia e garantia direitos humanos. Entretanto, apesar de a maioria dos chilenos reconhecer a necessidade de mudança, esta proposta não foi aprovada. A questão é: que tipo de mudanças o povo do Chile quer. (Lima, 2022, p. 02).

Esse foi um momento de importante inflexão no projeto chileno em curso, com indicação do que as reformas de todas as ordens, aclamadas e inspiradas pelo último momento de contestação social, estão enfrentando no atual cenário. A centralidade da política educacional continua sendo a privatização e “cresceu na última década a precarização na forma de ingresso na carreira, dando-se basicamente por meio de vínculos não titulares e sim por contratos temporários” (Souza; Abreu, 2017, p. 14). Dessa forma,

[...] no Chile segue existindo grande acordo entre agentes da política educativa, que nada parecem fazer para mudar os rumos da profissionalização, do desempenho docente, concebido como desempenho profissional, finalmente à avaliação dos resultados. Apesar do que se afirma, o colegiado de professores agrupa um número muito menor de docentes. Fora do magistério,

suas vozes são anuladas pelos empresários educacionais, proprietários, gestores públicos, pais e responsáveis. Enfim, todos parecem ter voz, exceto os professores. (Alarcon-Leiva; Carissimi; Cardoso, 2022, p. 12).

No caso brasileiro, a conjuntura iniciada em 2016 encerrou um ciclo construído a partir do início do século XXI (2003), quando nova coalizão política chegou ao governo federal. Se na macroeconomia persistiriam os princípios neoliberais, tais princípios seriam fragilizados mediante políticas de desconcentração de renda e de ampliação das políticas sociais que se iniciariam.

Entre as medidas tomadas no campo da política educacional, com vistas à reprodução da força de trabalho docente como condições materiais de existência, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), aprovado pela Lei n. 11.494/2007, recuperou o conceito de direito à educação básica (Brasil, 2007). O Fundeb retirou a focalização da política em somente uma de suas etapas, o ensino fundamental – que atendia a um princípio neoliberal – e dispôs o vínculo jurídico-legal para a aprovação da Lei n. 11.738/2008, que estendeu os direitos docentes, entre eles a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e a jornada de trabalho extraclasse de 1/3 (Brasil, 2007, 2008). Pretendeu-se, com isso, a concretização de uma outra concepção de Estado, ou seja, o Estado Neodesenvolvimentista. Este, se por um lado não rompeu com o Estado neoliberal na macroeconomia, por outro o tensionou, incrementando direitos sociais. Por isso, muito mais do que uma aprovação tardia do Fundeb, ocorrida somente em 2007 (Oliveira, 2009), expressou a condensação de forças materiais pelo Estado (Poulantzas, 1978).

A judicialização da Lei n. 11.738/2008 por governadores estaduais, com a alegação de quebra do pacto federativo por parte da União, que retardou a materialidade do PSPN em muitas unidades federativas até 2023 e da jornada de trabalho de 1/3 até 2020, mostra o quanto essa extensão de direitos docentes esteve sob tensa e intensa correlação de forças sociais e o poder de condensação de forças por parte do Estado no período em tela (Brasil, 2008, 2013, 2020a).

Nessa conjuntura de sociabilidade, também foi aprovada a Lei n. 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação, articulando o planejamento educacional em âmbito federativo (Brasil, 2014). Seu eixo central foi a expansão do direito à educação para o conjunto da população por meio de seu acesso, permanência, financiamento e qualidade, com garantia da reprodução do trabalho docente.

Entre 2003 e 2015, construiu-se um ciclo de valorização docente por meio do aprimoramento dos direitos, por parte do Estado, em todo o país. O epicentro foi a remuneração docente. Houve resistência por entes federativos em termos do que se dispõe do orçamento público para o pagamento da remuneração. Embora alguns tenham se utilizado de outros mecanismos para obliterar tais direitos, no conjunto, o arcabouço jurídico-legal construído e o crescimento das finanças públicas configuraram um cenário que deu materialidade às reivindicações dos professores da educação básica.



O novo ciclo, iniciado a partir do processo de impeachment de 2016, colocou o país sob um viés econômico do perfil neoliberal conservador e falso moralista centrado na austeridade fiscal, retornando à concentração de renda e à dilatação das desigualdades sociais de toda ordem. Assim:

No Brasil, a austeridade fiscal foi vendida como uma fábula da cigarra e da formiga. O argumento moral aponta que os excessos devem ser remediados com abstinência e sacrifícios. Esses excessos têm várias faces – aumentos de salário-mínimo, gastos sociais, intervencionismo estatal e até a Constituição de 1988 – e o remédio tem nome: austeridade. (Rossi, 2021, p. 01).

O ponto de partida da austeridade fiscal foi a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 (Brasil, 2016), seguida da instauração de uma série de contrarreformas que impactaram, na sociedade brasileira, aqueles que vivem do trabalho tanto formal quanto informal. A mobilidade social, ocorrida anteriormente por meio da desconcentração de renda e da ampliação de políticas sociais, com movimentos de ascensão entre porções miseráveis da população e entre frações da classe média, não só se paralisou como também retrocedeu, com a volta do país ao mapa da fome dada a monta da destruição de direitos (Guedes, 2022).

Esse quadro foi agravado pela chegada da pandemia do vírus Sars-CoV-2, causador da doença covid-19. Com a gestão do governo de Jair Bolsonaro e o negacionismo da extrema direita no executivo federal, foram boicotadas não só as ações da saúde para combater o vírus, mas também qualquer ação de política social que protegesse as pessoas. Incluída nesse processo esteve a política educacional, cuja grande iniciativa, que seria a aprovação de uma lei de substituição do Fundeb, por seu caráter temporário, ocorreu à revelia dele e por iniciativa de setores do Poder Legislativo, com o apoio de setores organizados da sociedade civil. O Fundeb Permanente com Custo Aluno-Qualidade (CAQ) foi, assim, constitucionalizado pela Emenda Constitucional n. 108/2020 e regulamentado pela Lei n. 14.113 em 2020 (Brasil, 2020b). O novo fundo manteve a lógica dos anteriores, de distribuição orçamentária per capita. Todavia, inovou no aumento de recursos da União, expandiu o percentual de reserva para 70% ao ano, no mínimo, para o pagamento da remuneração docente, criou uma outra modalidade de custo aluno e passou a ser um fundo permanente (Brasil, 2020b).

Esse governo foi derrotado pelas forças democráticas e populares do país. A marca fundamental de tudo o que se passou no setor educacional será lembrada. Espera-se que sejam centrais, na memória coletiva, os escândalos que envolveram os quatro ministros que, em quatro anos, incluindo um que não pôde ser empossado por haver mentido sobre seu currículo. O último Ministro da Educação do governo desse período esteve envolvido no escândalo conhecido como “Gabinete Paralelo”, caracterizado por:

Propina em ouro, compra de bíblias e dinheiro vivo escondido em pneu. Esses são alguns dos elementos de denúncias de um esquema revelado pelo *Estadão*: o gabinete paralelo. Pastores capturaram a agenda do Ministério da Educação (MEC) e cobraram pela liberação de verbas. O caso resultou na queda e na prisão do ex-ministro Milton Ribeiro. (Estadão, 2022, p. 01).



Em 2022, a maioria da população decidiu pelo retorno do projeto apresentado aqui e caracterizado como de primeiro ciclo, que estendeu direitos sociais e desconcentrou renda. Tal projeto havia garantido, pelo regramento constitucional e infraconstitucional, a reprodução do trabalho docente mediante melhores condições materiais de existência. Ainda assim, na esfera federativa de alta desconcentração de políticas educacionais e de disponibilidade orçamentária, sempre esteve presente, por parte dos governos locais, a não observação do regramento jurídico para tal. Quando isso não é possível, recorrem à utilização de padrões de exceção que podem se tornar regras.

A reprodução da força de trabalho docente é constituída por múltiplas dimensões: formação, carreira, remuneração e condições de trabalho que impactam na qualidade de vida dos trabalhadores. Uma dimensão não pode ser subestimada em relação a outra: elas identificam um estatuto do ser docente em nossas sociedades.

Este texto, de caráter exploratório, intenta analisar, especificamente no campo da remuneração docente, sem intenção de comparação entre países, as mediações que se identificam. Ao mesmo tempo em que poderiam garantir a reprodução da força de trabalho docente da forma mais plena possível, tais mediações são obstaculizadas não só por orçamentos disponíveis, mas, sobretudo, por artifícios empregados para reduzir direitos de uma categoria laboral.

## **A categoria de análise remuneração e seus códigos de mediação perante professores da educação básica**

O universo desta pesquisa abrange professores da educação básica de quatro estados brasileiros e de uma região chilena: no Brasil, Mato Grosso do Sul (MS), Pará (PA), Paraná (PR), Paraíba (PB) e, no Chile, a região do Maule. Ressalta-se que, no caso brasileiro, todos os professores ouvidos fazem parte das redes públicas de ensino dos estados elencados. No caso do Chile, que é um Estado unitário, os professores estão vinculados tanto a escolas públicas quanto a escolas particulares subvencionadas, e estas têm gestão privada. Em ambos os casos, contudo, a remuneração docente é paga com dinheiro público; portanto, dinheiro do Estado.

A composição da remuneração docente para cada um desses estados brasileiros representa uma parte expressiva do seu orçamento. Os docentes, quando somados nacionalmente, “representam o terceiro maior grupo ocupacional do país (8,4%), ficando atrás apenas dos escriturários (15,2%) e dos trabalhadores do setor de serviços (14,9%). A profissão supera, inclusive, o setor de construção civil (4%)” (Relatório de Pesquisa, 2012, p. 08). No Chile, em 2023, em protesto nas ruas professores pediam o pagamento de uma

[...] dívida calculada em cerca de US\$ 8 bilhões (aproximadamente R\$ 40 bilhões, na cotação atual) decorrente de uma reforma aprovada durante o governo militar. Pinochet transferiu a gestão da educação pública do poder central para os municípios, como parte de suas políticas de redução do aparato estatal. Por anos, os municípios se recusaram a cumprir os ajustes salariais por falta de recursos, afetando também as contribuições para as aposentadorias. Cerca de 76.000 professores foram afetados por essa reforma. O presidente Boric, que tomou posse em março de



2022, se comprometeu a saldar essa “dívida histórica” com os recursos de uma reforma tributária que já foi rejeitada pelo Congresso, mas que o governo tenta reviver com um novo projeto de lei que apresentará nas próximas semanas. (GZH Mundo, 2023, p. 01).

A remuneração, como categoria de análise, foi posta em discussão com grupos de professores da educação básica, o que será explicitado na sequência. Dessa discussão emergiram mediações que a compreendem como condição que levaria à valorização ou desvalorização dessa categoria de trabalhadores. Em suma, tratou-se de analisar a percepção dos professores acerca da composição de sua remuneração, voltando-se o olhar especificamente para questões que interferem direta e ou indiretamente no seu poder aquisitivo.

Os procedimentos metodológicos se sustentaram, inicialmente, a partir da formação de grupos de docentes para comunicação por meio do aplicativo *WhatsApp*, que permite interações entre os docentes num período mais amplo, não limitado a somente uma entrevista. Ainda, em tais grupos os temas poderiam ser retomados, ampliados e discutidos a partir dos diferentes pontos de vista. Alia-se a isso a possibilidade de debates e trocas próprios das conversas realizadas em grupos nesse aplicativo.

Os pesquisadores convidaram os professores das redes estaduais de ensino que integraram a pesquisa. Estes compartilharam o convite com outros professores para formar o grupo, em um intervalo de tempo limitado. Os grupos foram compostos, no total, por 198 professores, conforme demonstra a tabela 1, a seguir:

**Tabela 1** – Quantitativo de professores que interagiram em grupos de *WhatsApp*, por caso

Estado/Região	Número de professores
Maule/Chile	46
Mato Grosso do Sul	47
Pará	42
Paraíba	23
Paraná	25
<b>TOTAL</b>	<b>198</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da composição dos cinco grupos de *WhatsApp* (2024).

A rede social escolhida possibilitaria a livre interação e diálogo dos participantes de um grupo a partir dos questionamentos realizados pelo entrevistador. A participação via *WhatsApp* é espontânea. Os entrevistados podem se manifestar por meio de expressões orais e textuais, além de enviar arquivos com documentos, fotos e vídeos, como demonstrado, por exemplo, na pesquisa de Santos e Costa (2024).

Com o encerramento das discussões ocorridas nos grupos de *WhatsApp*, foi realizada a análise por meio da teoria fundamentada nos dados. Trata-se de uma metodologia adotada para extrair da empiria eventos ou conceitos para, então, relacioná-los a fim de elaborar a teoria (Cassiani; Caliri; Pelá, 1996).



Prigol e Behrens (2019) realçam que essa metodologia, de abordagem qualitativa, objetiva a identificação de percepções dos sujeitos por meio de sua interação com o ambiente em que se inserem, conduzindo à compreensão das suas reflexões no processo da pesquisa. Desta forma, ao se considerar que o objeto principal era a análise das percepções dos sujeitos sobre os temas carreira e remuneração docente, a metodologia elegida favorece um olhar para os dados a partir da sua realidade para, então, construir a teoria, uma vez que “[...] a teoria fundamentada nos dados é uma metodologia de campo que objetiva gerar construtos teóricos que explicam ação no contexto social sob estudo” (Cassiani; Caliri; Pelá, 1996, p. 78).

Após a coleta dos dados, foi efetivada a análise das contribuições dos sujeitos às interações realizadas por meio de uma codificação, que visou dividir, conceituar e estabelecer relações entre os dados. Tal processo foi efetuado com o auxílio do *Atlas.ti*, um *software* de análises qualitativas. As discussões empreendidas nos diferentes grupos de *WhatsApp* foram separadas em citações. Essas citações foram incluídas no *software* e, a partir de sua leitura, foram criados códigos que foram, então, agrupados em subcategorias. Por fim, chegou-se às categorias em que cada uma das citações foi incluída, propiciando diferentes análises e cruzamentos de dados.

Das percepções dos professores, assim, emergiram falas específicas que viabilizaram a reflexão acerca de sua remuneração. Foram, então, geradas as subcategorias acesso, progressão na carreira e vencimentos iniciais, que são discutidas neste trabalho.

Após a digressão de procedimentos metodológicos e a técnica dela decorrente, ao se utilizarem redes sociais e os aplicativos que as compõem, para a categoria de análise remuneração, definida aqui como o que “representa o montante recebido, incluindo o vencimento e todos os demais elementos recebidos pelo professor: gratificações, adicionais, abonos, entre outros” (Camargo, Jacomini, 2012, p. 02) e suas mediações, foram selecionadas, como subcategorias, as seguintes recorrências das falas docentes: acesso e progressão na carreira e vencimentos iniciais.

Sobre a subcategoria acesso à carreira, os dispositivos constitucionais e infraconstitucionais a garantem por meio de concurso público de provas e títulos (Brasil, 1988, 1996). Contudo, a mediação que se coloca e que é traduzida pelas interações como um elemento que desvaloriza a força de trabalho é que esse dispositivo de acesso tem sido, paulatinamente, substituído por contratos temporários. Tal processo tem ganhado significativo espaço no âmbito dos sistemas estaduais de ensino, onde se avolumam bancos de dados sobre professores a serem contratados, tornando essas medidas como de maior importância na burocracia do Estado do que o próprio concurso para o ingresso na carreira, dado que o professor contratado não vai integrar a carreira docente.

Embora o PNE 2014-2024 determine que as redes públicas operem com limite máximo de 10% de contratos temporários, o dispositivo tem sido desrespeitado pelas redes (Brasil, 2014). Pontua-se que a média de concursos das redes estaduais de ensino tem sido de seis anos (Palhares, 2024).

Sobre esse processo construído, o Censo de Educação Básica 2023 (Brasil, 2023) registra que, dos docentes que atuam na educação básica das redes estaduais, somente 46% são efetivos. Ao se considerar o recorte nos estados incluídos na pesquisa, na rede



estadual do Paraná 48% são efetivos; no estado da Paraíba, o número é de 53%; o estado do Pará conta com o melhor índice, sendo 94% dos docentes efetivos; Mato Grosso do Sul vivencia a situação de maior precariedade: apenas 30% dos docentes que atuam na educação básica da rede estadual de ensino são efetivos (Brasil, 2023). Já no caso chileno, a região do Maule possuía 18.333 docentes do ano de 2023, sendo que 11.311 (61,7%) estavam vinculados à dependência municipal e 145 (0,8%) ao *servicio local de educación*, tratando-se de escolas públicas; 6.226 (34%) eram de escolas particulares subvencionadas, que são escolas particulares que recebem valores por aluno do Estado, podendo ou não contar com pagamento de mensalidades por parte das famílias; 651 (3,5%) atuavam em escolas particulares pagas, que são escolas inteiramente privadas, sem participação estatal (Chile, 2023).

A subcategoria progressão na carreira é objeto de discussão entre os professores efetivos porque ocorre somente nessa condição. Na conversa entre eles, ainda que entendida como uma dimensão da valorização docente, a materialidade da progressão abarca muitas contradições e tensões. A progressão na carreira é garantida mediante os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), cuja obrigatoriedade nacional foi disposta pelo Fundef em 1996 (Brasil, 1996). Desde então, todos os entes federativos são obrigados à aprovação, em lei, desse dispositivo de valorização docente. No caso dos estados brasileiros, todos têm leis aprovadas de PCCR (Brasil, 2022). Ainda assim, o acesso a progressões previstas nos PCCR é oportunizado para menos de 50% dos docentes brasileiros, cujas fragilidades podem ser comprovadas: “As regras são claras e objetivas, construídas com muita luta seja tanto na rede estadual quanto na municipal, porém, a dificuldade é no atraso do pagamento e na progressão (quinquênio e horizontal)” (MS, citação 39). Vê-se que, mesmo com a legislação estabelecida, as progressões nem sempre estão acessíveis aos docentes.

Outra questão pontuada por percepção foi: “A progressão por tempo de serviço deve ser a cada 5 anos. Ela não é automática. Precisamos requerer a progressão. Caso isso não seja realizado, não temos acesso e simplesmente perdemos” (PB, citação 44). Ou então, as regras mudam, precarizando o trabalho: “Recentemente, o PCCR do magistério do estado do Pará foi alterado, dando um golpe nos profissionais da educação, reduzindo a gratificação por titularidade, o que desvaloriza e desestimula a qualificação dos profissionais” (PA, citação 38). No caso chileno, essa declaração denota uma outra lógica, que remete aos critérios do mundo privado: “A través de él se lograron algunos beneficios para los funcionarios como el pago de licencias médicas desde el quinto día, bono para profesores jefes, pago de bienios, posibilidad de negociar la salida de la institución con indemnización, entre otros” (Chile, citação 4).

Em muitos casos, o acesso é dificultado por regras e quantitativos de vagas: “Em menos de dez anos cheguei na última classe do nível II (Especialização) e fiquei estacionada na carreira, porque, para avançar para o nível III, é exigido o PDE” (PR, citação 4). Recorreu-se a alguns pretextos para retardar ou impossibilitar o acesso: “O nosso quinquênio está congelado. Na pandemia, cortaram as elevações de nível e os quinquênios, então quem completou mais cinco anos não recebe, vai ficar mais dois anos atrasado por conta disso” (PR, citação 27). Essa fala patenteia a condução da gestão

pública durante a pandemia, o que penalizou os professores. Diante disso, o sentimento é de desmotivação para continuar os estudos. Um outro caso: “O plano de cargos e carreira da gente não tem nenhuma mudança salarial, a gente não tem uma valorização salarial em face do doutorado. O que eu ganharia a mais já está relacionado ao mestrado, então a gente estuda, se qualifica, e mais, a valorização profissional ela não tá relacionada diretamente com essa nossa constante qualificação” (MS, citação 113). Importa citar que a titulação de doutoramento não está incluída no PCCR dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. No PCCR desse estado, o último grau de titulação é o mestrado (Mato Grosso do Sul, 2019). Essa lógica também é percebida no caso chileno, na medida em que os professores denunciam que a progressão é vinculada à disponibilidade financeira do Estado:

La carrera docente, más que nada tiene un sistema de evaluación que va filtrando la cantidad de docentes en función del dinero dispuesto para cada tramo. Hasta el 24 de octubre los profesores en tramos Ex. 1 y Ex 2 podían no evaluarse sin verse afectados económicamente, sin embargo, ahora deben seguir evaluándose, o sea se les castiga. (Chile, citação 19).

A última subcategoria que compõe a categoria de análise na dimensão da remuneração aqui discutida é o vencimento inicial. Talvez seja essa subcategoria a que mais expressa as razões de organização orgânica dos professores frente aos seus sindicatos, o que requer tanto organização nacional quanto local por parte deles, no caso brasileiro. O vencimento inicial está presente para qualquer trabalhador da educação, seja o professor aprovado em concurso que ingressa na carreira, seja o professor com contrato temporário de trabalho.

O Brasil implantou o salário mínimo em 1940. Sua instituição se encontra, portanto, na origem da política social de proteção pelo Estado brasileiro (Brasil, 1940). O salário mínimo não só agrega um valor de referência para a força de trabalho, mas, sobretudo, age como política de proteção, senão do conjunto dos trabalhadores, ao menos de parcelas importantes destes, que constroem a riqueza do mundo privado. Por isso, o salário mínimo tem servido como parâmetro entre os trabalhadores do setor público. Não é raro encontrar, por causa disso, nos movimentos reivindicatórios de professores das redes públicas, a comparação entre seu poder de compra e o salário mínimo vigente. A comparação entre o vencimento de professores e o salário mínimo em dado período é indicativo de perda ou ganho de um ou de outro. Tal comparação, que é uma construção do movimento sindical dos professores, teve relevância por ocasião da obrigatoriedade nacional de um valor do custo aluno-ano mínimo em 1996 (Brasil, 1996), ainda que esse movimento exija mais por parte do Estado: sua reivindicação, naquele momento histórico, já era um Piso Nacional para o magistério, dado que, em algumas regiões do país, havia professores que ganhavam menos que um salário mínimo (Arelaro, 2007).

Como já mencionado, os professores da educação básica brasileira lutaram por mais de 200 anos por um piso salarial. Tal conquista veio em 2008 com a aprovação da Lei n. 11.738 (Brasil, 2008), que instituiu o PSPN e que, paradoxalmente, foi judicializado por governadores, o que atrasou a sua implantação em muitos entes da federação. A insatisfação dos professores com seu salário inicial também se vincula a essa história,



pois o PSPN foi instituído para os professores formados em nível médio, com jornada de trabalho de 40 horas semanais (Brasil, 2008). Nesse cenário:

Além dos baixos salários contribuírem para não atrair profissionais mais qualificados para a docência, há a dificuldade para reter aqueles que optam por esse caminho. Muitos trabalhadores docentes não permanecem na carreira, abandonando a profissão por outras carreiras que sejam mais bem remunerados e valorizados [...]. (Barbosa, 2011, p. 152).

Baixos salários ocasionam vários efeitos na constituição da carreira, como pouca atratividade ou sobrecarga de trabalho para que se garanta a sobrevivência: “O poder de compra cada dia que passa diminui. Por isso, para que possamos ter rendimentos que condizem com nossas necessidades para o sustento, buscamos alternativas” (PA, citação 22). Também podem privar a garantia de condições básicas de sobrevivência: “Minha maior despesa é com moradia (aluguel) e alimentação. Meu poder de compra continua o mesmo; devido ao aumento dos preços, fico limitada em algumas coisas como acesso à cultura e às formações” (MS, citação 15).

Através dos depoimentos dos professores participantes da pesquisa, constata-se que, apesar de a lei garantir o PSPN, ainda há casos que indicam que sua efetivação só acontece depois de muitas lutas e pressões para assegurar o seu direito, e isso depende do grau de mobilização do movimento sindical docente.

No Chile, o estabelecimento dos salários varia de acordo com o contrato firmado com os professores, resultando também em baixos salários; “el tipo de contrato si afecta la relación laboral, es angustiante trabajar en un sistema que es injusto, en el que somos mal remunerados y en el que la incertumbre se apoderara año a año al no saber nuestra carga horaria y si seremos desvinculados o no” (Chile, citação 37). Os baixos salários acarretam uma sobrecarga de trabalho e insegurança no que se refere às condições materiais de existência na percepção dos professores participantes da pesquisa em todos os casos analisados.

## **Considerações finais**

O texto objetivou verificar, a partir da percepção de professores, como se dá a garantia de sua reprodução como força de trabalho mediante sua remuneração, condição central de sobrevivência tanto no Brasil quanto no Chile. A metodologia se fundamentou em procedimentos e técnicas para captar a percepção dos professores sobre como eles compreendem e convivem com uma das dimensões que garantiria a valorização docente: sua remuneração.

Cabe pontuar que os participantes são professores no mundo do trabalho na contemporaneidade, vivendo em um momento histórico de hegemonia do neoliberalismo. Contudo, as trajetórias de um e outro país, nesse projeto de ajuste estrutural no modo de produção capitalista frente as crises que lhes são próprias, são diferentes, tanto no tempo quanto em razão dos governos materializados no período em tela.

O Chile foi o laboratório por excelência de tal projeto. Governos que vieram na sequência tiveram que conviver com o projeto e administrar uma sociedade onde o conceito

da res publica é residual no consenso social. Isso se expressa na fala dos professores e tem rebatimento nas percepções sobre as dimensões da remuneração.

No caso brasileiro, em que a assunção ao neoliberalismo foi mais tardia, mas não sem consequências para o tecido social, em uma sociedade bem mais heterogênea que a chilena, vê-se, por meio das administrações governamentais, ora tensionamentos com o projeto neoliberal, ora sua adesão total. Diante disso, podem ser computados dois ciclos de governanças no país, que exibiram resultados diferentes quando se trata de ampliação ou restrição de direitos para a população.

Foi nesse diapasão que os professores conquistaram e avançaram em termos de direitos concebidos no plano legal; em vários casos, esses mesmos direitos foram-lhes negados por administrações locais. O avanço do neoliberalismo, no seu último momento, de forma extremada elevou preços e causou uma acelerada inflação de preços que poderiam ser administrados – como os derivados de petróleo e o setor energético, entre outros. Efeitos negativos podem ainda estar sendo provocados na remuneração docente, como fica claro nas falas aqui relatadas. Tudo isso pode ter sido fatal para os ganhos daqueles que os obtiveram no primeiro ciclo discutido.

Quanto às falas que representam o que os docentes pensam e sentem em relação ao acesso e à progressão na carreira no Brasil, deve-se levar em conta que, em esfera federativa, os governos locais, quando são os responsáveis por essas dimensões da valorização docente, têm optado por modelos de gestão que priorizam a política fiscal e que objetivam a meritocracia e a competitividade no serviço público, em detrimento da educação de qualidade.

Por ocasião da austeridade fiscal do governo federal em 2017, os estados brasileiros reproduziram a lógica localmente, quebrando, inclusive, a isonomia salarial entre professores com diferentes contratos de trabalho. Há estados cuja opção de gestão tem se sustentado na “Nova Gestão Pública”, segundo a qual sistemas de premiação abraçados causam impacto tanto nas dimensões da valorização docente quanto na gestão da escola, construindo altos patamares de competitividade entre os professores.

Objetiva e subjetivamente, o neoliberalismo acarreta profundas alterações no mundo do trabalho, que se expressam nas múltiplas dimensões da vida humana. Isso se constata tanto nas condições materiais de existência do conjunto da classe trabalhadora quanto, particularmente, para cada categoria laboral. Quando se atenta a esse fato sob a ótica de uma categoria profissional em específico, são observadas também alterações produzidas por esse padrão societário na forma de compreender o mundo.

## Referências

ALARCON-LEIVA, Jorge Alberto; CARISSIMI, Aline Vernick; CARDOSO, Cristina. A valorização profissional docente a partir de condições de trabalho no cargo público: estudo de caso Brasil e Chile. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 12, n. 31, p. 01-14, 2022.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.



ARELARO, Lisete Regina Gomes. Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**: Anped 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu: Anped, 2007. p. 01-16. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3866-Int.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1943.

BRASIL. Emenda constitucional n. 108/2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n.o 11.494. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020b.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. INEP. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento do plano nacional de educação**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial>. Acesso em: 1 mar. 2023.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 1 mar. 2023.



BRASIL. Presidência da República. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 maio 2023

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm). Acesso em: 09 mai. 2024.

BRASIL. STF. Supremo Tribunal Federal. **Notícias**. Lei que reserva 1/3 da carga horária do magistério para atividades extraclasse é constitucional. Brasília, DF: STF. 2020a. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=444594&ori=1>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CABRERA, Álvaro. La contradictoria relación entre los jóvenes y la política institucional: una mirada desde los votantes de Gabriel Boric. **Última Década**, Santiago de Chile, n. 61, p. 246-283, oct. 2023. <https://doi.org/10.5354/0718-2236.2023.72907>

CAMARGO, Rubens Barbosa de.; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica**: configurações, impactos, impasses e perspectivas. São Paulo: Capes, 2012. CAPES, Edital no.001/2008 CAPES/INEP/SECAD – Programa Observatório da Educação. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/0BxU1LdOqWYnKbEdISW53QmRrS1k/view?resourcekey=0-\\_777cKXjVG2tjNlJiSG5WQ](https://drive.google.com/file/d/0BxU1LdOqWYnKbEdISW53QmRrS1k/view?resourcekey=0-_777cKXjVG2tjNlJiSG5WQ). Acesso em: 15 maio 2024.

CASSIANI, Sílvia Helena De Bortoli; CALIRI, Maria Helena Larcher; PELÁ, Nilza Teresa Rotter. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 75-88, dez. 1996.

CHILE. Centro de Estudios Mineduc. **Tabulación base de datos de docentes**. Santiago de Chile: Mineduc, 2023. Disponível em: <https://datosabiertos.mineduc.cl/cargos-docentes/>. Acesso em: 10 maio 2024.

DONOSO-DIAZ, Sebastián; CASTRO-PAREDES, Moyra; ALARCON-LEIVA, Jorge. Aspectos críticos en las propuestas sobre una nueva arquitectura de la educación pública chilena. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 41, n. 2, p. 305-324, 2015. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200018>.XXXX, 2011

FIGUEROA, Alfredo Rojas. Da resignação ao consentimento? Privatização da educação básica e média no Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 49-56, mar. 1997. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741997000100003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741997000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 abr. 2024.



ESTADÃO. Redação. Política: propina em ouro, via bíblia e no pneu: entenda o escândalo dos pastores e 'gabinete paralelo' no MEC. **Estadão**, São Paulo, 23 set. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/propina-em-ouro-via-biblia-e-no-pneu-entenda-o-escandalo-dos-pastores-e-gabinete-paralelo-no-mec/>. Acesso em: 09 maio 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GUEDES, Aline. **Retorno do Brasil ao Mapa da Fome da ONU preocupa senadores e estudiosos**. Agência Senado, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos>. Acesso em: 09 maio 2024.

GZH MUNDO. **Professores protestam no Chile por pagamento de dívida salarial bilionária**. GZH Mundo, Santiago de Chile, 26 jul. 2023. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/mundo/noticia/2023/07/professores-protestam-no-chile-por-pagamento-de-divida-salarial-bilionaria-clkk95u87001101hrubp951nt.html>. Acesso em: 17 mai. 2024.

LIMA, Rafaél de. **“Rechaço”**: Chile rejeita a nova Constituição. Coisapública - blog de gestão pública da UFPel, Pelotas, RS, 14 dez. 2022. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/coisapublica/2022/12/14/rechaco-chile-rejeita-a-nova-constituicao/>. Acesso em: 14 maio 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 277, de 16 de outubro de 2020**. Altera a redação e acrescenta dispositivos na Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande: TJMS, 2020. Disponível em: [https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/lei\\_complementar\\_n.\\_277-t.pdf](https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/lei_complementar_n._277-t.pdf). Acesso em: 17 maio 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Do Fundef ao Fundeb: o processo político de formulação da Emenda Constitucional nº 53/2006. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 5, p. 50-58, jan./jun. 2009.

PALHARES, Isabela. Em 10 anos, escolas estaduais do país perderam um terço dos professores efetivos. Folha de São Paulo, São Paulo, **Caderno Educação**, 24 abr. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/04/em-10-anos-escolas-estaduais-do-pais-perderam-um-terco-dos-professores-efetivos.shtml>. Acesso em: 15 maio 2024.

PAULANI, Leda. **A hegemonia neoliberal. Rio de Janeiro**: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2011. p. 35-42. Disponível em: [http://centrocelsofurtado.com.br/arquivos/image/201109261233410.LivroCAIXA\\_C\\_0\\_35.pdf](http://centrocelsofurtado.com.br/arquivos/image/201109261233410.LivroCAIXA_C_0_35.pdf). Acesso em: 15 maio 2024.

PIRES. Breiller. Ministro Decotelli cai por maquiagem currículo e reforça pessimismo sobre o futuro da Educação. **El País**, São Paulo, 30 jun. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-01/ministro-decotelli-cai-por-maquiagem-curriculo-e-reforca-pessimismo-sobre-o-futuro-da-educacao-sob-bolsonaro.htm>. Acesso em: 09 maio 2024.





POULANTZAS, Nico. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Maria Aparecida. Teoria fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84611, p. 1-20, 2019.

ROSSI, Pedro. Brasil não está quebrado: é a austeridade que sufoca a economia. **Pedro Rossi Org, Economia Brasileira, Política Macro**, 03 fev. 2021. Disponível em <https://pedrorossi.org/brasil-nao-esta-quebrado-e-a-austeridade-que-sufoca-a-economia/>. Acesso em: 09 mai. 2024.

SILVA, Clebson Assis da; SCHWERTNER, Suzana Feldens; ZANELATTO, Elizangela Mara. Grupos focais: desafios e possibilidades na pesquisa qualitativa em educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, p. 1-13, maio/ago. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; ABREU, Diana de. C. Ingresso na carreira docente: as experiências de Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, p. 1-17, 2016.

*Recebido em: 23.07.2024*

*Revisado em: 02.10.2024*

*Aprovado em: 25.11.2024*

**Editor responsável:** Prof. Dr. Fernando L. Cássio

**Maria Dilnéia Espíndola Fernandes** é doutora em educação, professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), professora visitante na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq.

**Barbara Cristina Hanauer Taporosky** é doutora em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), foi bolsista de pós-doutorado junior no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. É professora substituta na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

**Adriana Ester Reichert Palú** é doutoranda em educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).