



A DIALÉTICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A REALIDADE ESCOLAR: 28 ANOS DE MAGISTÉRIO E LUTA PELA VALORIZAÇÃO DOCENTE

Sebastião Felinto Segundo¹

INTRODUÇÃO

A valorização do professor da educação básica no Brasil sempre esteve situada em um espaço de tensão entre aquilo que é garantido juridicamente e o que efetivamente se concretiza no cotidiano escolar. A legislação educacional brasileira, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, passou a reconhecer a educação como direito social e dever do Estado. Contudo, a efetivação desse direito depende diretamente das condições de trabalho asseguradas aos profissionais que atuam em sala de aula.

A partir da experiência acumulada ao longo de quase três décadas de atuação no magistério público, pude observar que as políticas educacionais nacionais avançaram significativamente no plano normativo, mas encontraram obstáculos estruturais à sua implementação no âmbito municipal. Nesse sentido, compreender a valorização docente exige ir além de uma leitura estritamente legalista e considerar o cotidiano escolar, os contextos políticos locais e as relações de poder que atravessam o trabalho pedagógico.

Paulo Freire (1996, p. 25) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Tal concepção desloca a função docente do campo estritamente técnico para uma dimensão ética e política. Dessa forma, quando o professor não dispõe de condições adequadas de trabalho, formação consistente ou autonomia pedagógica, não apenas a profissão é afetada, mas também a própria qualidade da educação oferecida à população.

É nessa perspectiva que a análise desenvolvida neste texto articula

¹ Professor e dirigente de escola da educação básica, com atuação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: felintosegundo@gmail.com.

políticas públicas nacionais de valorização profissional, especialmente as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), com vivências concretas no contexto municipal. Busca-se, assim, evidenciar que a valorização docente depende da articulação de quatro dimensões inseparáveis: formação, carreira, remuneração e condições de trabalho.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Formação e os saberes docentes

A formação inicial em nível superior tornou-se uma exigência legal no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e foi posteriormente reafirmada pela Meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). No entanto, a obtenção do diploma não esgota o processo formativo do professor. Segundo Tardif (2014), o trabalho docente não se sustenta exclusivamente em conhecimentos acadêmicos. Para o autor, o saber profissional é plural e resulta da articulação de diferentes fontes de aprendizagem: “O saber docente é um saber social, construído ao longo da carreira, que se alimenta de saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36).

No cotidiano escolar, torna-se evidente que a formação universitária oferece fundamentos teóricos indispensáveis; entretanto, é a prática pedagógica que transforma o conhecimento em competência profissional. O contato diário com estudantes e famílias, associado às limitações estruturais presentes na realidade escolar, produz aquilo que Tardif denomina saber experiencial, construído no exercício contínuo da docência e nas múltiplas situações vivenciadas ao longo da carreira.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Perrenoud (2000, p. 14), ao afirmar que “ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza”. Em outras palavras, o professor atua em contextos complexos, dinâmicos e marcados pela imprevisibilidade das relações humanas, circunstâncias que



difficilmente podem ser reproduzidas em manuais pedagógicos. Nessa direção, a formação continuada, prevista na Meta 16 do PNE (2014-2024), deveria oferecer suporte ao aperfeiçoamento permanente dos profissionais da educação. Contudo, em muitos casos, esse processo ocorre por iniciativa individual dos docentes, e não como resultado de uma política institucional sistemática e efetivamente estruturada.

Financiamento educacional e seus limites

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, e, posteriormente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2006, representou um marco no financiamento da educação básica brasileira, ao instituir mecanismos redistributivos entre estados e municípios. A implementação desses fundos buscou, assim, enfrentar desigualdades federativas historicamente presentes no sistema educacional.

O relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2024) demonstra que o financiamento educacional está diretamente associado à valorização profissional, uma vez que parcela significativa dos recursos é destinada à remuneração docente. Entretanto, a implementação das políticas municipais de valorização salarial do magistério revela um problema recorrente: o distanciamento entre a previsão legal e sua efetiva execução administrativa.

Quando ocorrem falhas de gestão, ausência de transparência ou utilização inadequada dos recursos públicos, a valorização docente deixa de constituir apenas uma questão administrativa e passa a assumir uma dimensão social mais ampla. Nesse contexto, o professor atua também como agente de controle social das políticas públicas, participando de conselhos, audiências e mobilizações em defesa do direito à educação e da correta aplicação dos recursos educacionais.



A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae, 2024) destaca que “a valorização docente depende não apenas de financiamento adequado, mas de gestão democrática e controle social efetivo dos recursos educacionais”. Dessa forma, o financiamento da educação não pode ser compreendido somente sob uma perspectiva contábil, pois envolve também decisões políticas que influenciam diretamente a qualidade das condições de trabalho e da oferta educacional.

O Piso Salarial Profissional Nacional

A Lei nº 11.738/2008 instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério (PSPN), estabelecendo um valor mínimo de remuneração para os professores da educação básica pública. A aprovação dessa medida resultou de décadas de mobilização sindical em defesa da valorização da categoria.

Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2024), o piso representa a base material da valorização docente. Entretanto, sua implementação encontrou resistência em diversos municípios brasileiros, frequentemente justificada por limitações orçamentárias ou pelas disposições da Lei de Responsabilidade Fiscal. O próprio conceito de valorização, contudo, não se restringe ao salário. Nóvoa (1992) entende que não haverá melhoria da educação sem o aperfeiçoamento da formação e das condições de trabalho dos professores.

Ainda assim, a remuneração permanece como elemento central, pois favorece a dedicação exclusiva e a permanência na carreira. O relatório de monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) aponta a existência de uma defasagem salarial relevante entre os professores e os demais profissionais com nível superior, o que contraria a Meta 17 (Inep, 2024).

Identidade docente, autonomia e perseguição política

A docência não constitui apenas uma ocupação laboral, mas também um



processo de construção identitária. Nesse percurso, o professor desenvolve uma consciência profissional vinculada à autonomia pedagógica e ao compromisso social da educação. Nóvoa (1992, p. 25) explica que “a profissão docente constrói-se no interior da escola, no diálogo com os colegas e na reflexão sobre a prática”. Desse modo, quando o ambiente institucional limita a autonomia do professor ou reprime posicionamentos críticos, ocorre uma ruptura em sua identidade profissional. Freire (1996) compreende esse processo como uma forma de desumanização pedagógica.

A autonomia do educador, portanto, não constitui uma concessão administrativa, mas decorre da responsabilidade ética assumida diante do educando. Sem liberdade para pensar, ensinar e dialogar, o professor deixa de exercer plenamente sua função de educador e passa a atuar como mero executor de tarefas (Freire, 1996, p. 67-68).

Nessa perspectiva, a defesa da valorização docente envolve igualmente a garantia da liberdade pedagógica e o fortalecimento da gestão democrática.

Carreira, vínculos e saúde do professor

A Meta 18 do PNE (2014-2024) estabelece que a maioria dos profissionais da educação deve possuir vínculo efetivo, constituído por meio de concurso público. Nesse sentido, a estabilidade não representa apenas uma garantia jurídica individual, mas também uma condição necessária à autonomia pedagógica do professor.

Em contrapartida, a expansão dos contratos temporários fragiliza a profissão, pois aumenta a rotatividade e reduz o compromisso institucional. Além disso, a instabilidade decorrente desses vínculos contribui para o adoecimento docente.

O relatório de monitoramento do PNE (2014-2024) indica o crescimento dos afastamentos de professores por questões relacionadas à saúde mental (Inep, 2024). O esgotamento profissional, por sua vez, relaciona-se diretamente às condições de trabalho, à sobrecarga e à insegurança funcional. Essa realidade dialoga com a análise de Tardif (2014), segundo a qual o



trabalho docente envolve intensa carga emocional, pois se desenvolve na interação direta com pessoas, expectativas sociais e conflitos cotidianos.

CONSIDERAÇÕES

O período de vigência do Plano Nacional de Educação (2014-2024) evidenciou avanços no plano normativo da valorização docente. Contudo, persistem obstáculos estruturais, como fragilidades na formação, condições precárias de trabalho e dificuldades no cumprimento do piso salarial, que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Esses fatores comprometem a qualidade da atuação docente, limitam o planejamento e o acompanhamento dos estudantes e dificultam tanto a consolidação de aprendizagens significativas quanto o alcance das metas educacionais.

Diante desse cenário, a valorização do professor não pode ser compreendida apenas como uma política salarial. Trata-se de um conjunto integrado de fatores que abrange formação, carreira, condições de trabalho, autonomia docente e reconhecimento social.

Freire (1996) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Portanto, sem a valorização docente, o direito à educação permanece formal, sem se concretizar plenamente na realidade escolar. A efetividade das políticas educacionais depende, assim, das condições concretas em que o professor exerce seu trabalho dentro da escola.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Desafios persistentes para a valorização dos profissionais da educação. **Revista Educação Básica em Foco**, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. 625 p. Disponível



em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 18 ago. 2026.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Piso salarial do magistério**: desafios e perspectivas para 2024. Brasília, DF: CNTE, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.