

**PLANOS DE CARREIRA DE
PROFESSORES DOS ESTADOS
E DO DISTRITO FEDERAL
EM PERSPECTIVA COMPARADA**

Mauricio Almeida Prado

2019
SÉRIE DOCUMENTAL
TEXTOS PARA
DISCUSSÃO

46



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO | **MEC**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA | **INEP**

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS | **DIRED**

TEXTO PARA DISCUSSÃO 46

PLANOS DE CARREIRA DE PROFESSORES DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL EM PERSPECTIVA COMPARADA

Mauricio Almeida Prado

Brasília-DF
Inep/MEC
2019

 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

Carla D' Lourdes do Nascimento – carla.nascimento@inep.gov.br

Valéria Maria Borges – valeria.borges@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Thaiza de Carvalho dos Santos

Inglês:

Walkíria de Moraes Teixeira da Silva

REVISÃO GRÁFICA

Thaiza de Carvalho dos Santos

NORMALIZAÇÃO E CATALOGAÇÃO NA FONTE

Clarice Rodrigues da Costa

PROJETO GRÁFICO

Raphael Freitas

CAPA

Marcos Hartwich

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Érika Janaína de Oliveira Saraiva Santos

EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B – CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078 – dired.publicacoes@inep.gov.br

TIRAGEM: 1.000 exemplares

Publicada online em maio de 2019

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de exclusiva responsabilidade dos autores.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Prado, Mauricio Almeida.

Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada / Mauricio Almeida Prado. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

73 p. : il. – (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640 ; 46)

DOI : 10.24109/1414-0640.TD.2019. 46

1. Planos de carreira docente. 2. Critérios de progressão. 3. Remuneração. I. Título. II. Série.

CDU 331.108.4:371.12



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1 PLANOS DE CARREIRA DOS PROFESSORES: CONCEITO E LEGISLAÇÃO	7
2 REVISÃO DA LITERATURA DE PLANO DE CARREIRA DE PROFESSORES	11
2.1 Pesquisas de mapeamento de planos de carreira	12
2.2 Pesquisas de análise e avaliação de componentes dos planos de carreira	13
3 ESTRUTURA DE MAPEAMENTO DOS PLANOS DE CARREIRA DOS PROFESSORES	17
4 PLANOS DE CARREIRA DOS ESTADOS E DO DF EM PERSPECTIVA COMPARADA	19
4.1 Dimensão “estrutura”	19
4.2 Dimensão “progressão”	28
4.2.1 Critérios de progressão	28

4.2.2 Amplitude temporal da progressão.....	36
4.3 Dimensão “remuneração”.....	37
4.3.1 Vencimento básico	38
4.3.2 Gratificações.....	40
4.3.3 Adicional por tempo de serviço.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICE	61



PLANOS DE CARREIRA DE PROFESSORES DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL EM PERSPECTIVA COMPARADA

Mauricio Almeida Prado*

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo comparativo entre os planos de carreira dos professores da educação básica em 27 unidades federativas (UFs) do Brasil. Inicialmente, é apresentada a especificação do conceito de plano de carreira e uma revisão da legislação nacional sobre o tema. A seguir, é feita uma revisão da literatura com o objetivo de apresentar o estado da arte da pesquisa acadêmica. A terceira parte apresenta o modelo de análise dos planos de carreira em suas dimensões mais relevantes – estrutura, progressão e remuneração. A análise, com base no retrato dos planos de carreira dos professores das UFs, busca identificar as singularidades e as regularidades na carreira docente. Os achados da pesquisa indicam que os planos de carreira mantêm a prevalência de uma estrutura pouco rígida em termos de organização e jornada de trabalho – carreira única com jornadas variadas e possibilidade de ampliação da carga horária –, um peso excessivo em critérios de progressão tradicionais – titulação e tempo de serviço – e uma presença marcante de gratificações e de adicional por tempo de serviço na remuneração.

Palavras-chave: plano de carreira docente; legislação; jornada de trabalho; critérios de progressão; remuneração. ■

* Mauricio Prado possui graduação em administração, mestrado em administração pública pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (Ebape) – Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ) e doutorado em administração pública e governo pela Escola de Administração de Empresas do Estado de São Paulo (Eaes) – Fundação Getúlio Vargas (FGV/SP). É da carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental e ocupou cargos de coordenação no Ministério da Educação (MEC), no Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e na Agência Nacional de Transportes Terrestres (ANTT). Atualmente trabalha como pesquisador no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

ABSTRACT

CAREER PLANS FOR TEACHERS FROM BRAZIL'S STATES AND FEDERAL DISTRICT, A COMPARATIVE PERSPECTIVE

This is a comparative study between the careers plans developed for basic education teachers within 27 Federative Units (UFs). Firstly, the concept of career plan is specified, as well as a review of the Brazil's laws on the subject. Subsequently, a literature review is carried with aims to present the state of the art of the academic research. Furthermore, a framework aimed to analyze the career plans in their most relevant dimensions - structure, progression and remuneration - is analyzed. This analysis, carried with basis on the portrayal of the teachers' career plans, seeks to identify the singularities and regularities in the teaching career. The research findings point out that the career plans sustain a not-so-rigid structure in terms of the teacher's organization and work journey - a single career with varied journeys and the possibility of increasing the daily work journey -, an excessive stress over the traditional progression criteria - academic credentials and experience -, and a significant presence of fixed bonuses and additional time for service in remuneration.

Keywords: career plan for teachers; legislation; work journey; progression criteria; remuneration. ■

INTRODUÇÃO

Os professores da educação básica formam a maior categoria profissional entre os servidores públicos. A quantidade de professores que lecionam na rede pública do Brasil – 1.657.192 na educação básica em 2017 (Carvalho, 2018) – é um indicativo da relevância do tema “plano de carreira docente” no âmbito da política educacional. Tal fato não tem sido acompanhado por esforços mais amplos de mapeamento ou por avaliação dos diversos componentes dos planos de carreira. A maior parte das publicações limita-se a analisar características das carreiras de alguns entes ou a criticar, sem maiores preocupações metodológicas e fundamentação empírica, componentes dos planos.

O avanço da pesquisa sobre plano de carreira tem esbarrado em dois obstáculos. O primeiro é o enclausuramento da pesquisa na dimensão “remuneração”. O consenso a respeito da baixa remuneração não é acompanhado por convergências mínimas sobre o que é um bom plano. A discussão sobre os princípios que devem nortear o design dos planos de carreira exemplifica o dissenso entre defensores da valorização da titulação e do tempo de serviço (Oliveira, 2016) e aqueles que advogam pela incorporação de fatores associados à aprendizagem dos alunos (Gatti; Barreto; André, 2011). A pesquisa, diante desse impasse, acaba direcionada para remuneração, tomada como sinônimo de plano de carreira, proporcionando uma justificativa política para que os entes não empreendam esforços de modernização em seus planos de carreira enquanto a questão salarial não for equacionada.

O segundo obstáculo para a pesquisa é a dificuldade de mapeamento da legislação dos entes subnacionais – um emaranhado de normas em constante mudança – e o acesso às secretarias de educação. Os mapeamentos mais amplos de planos de carreira, diante dessas dificuldades, são raros e fracamente sistematizados. As pesquisas de mapeamento se depararam com tais dificuldades e não produziram alicerces robustos que viabilizassem estudos empíricos sobre os efeitos de diversos aspectos presentes nos planos de carreira. A presente pesquisa tem por objetivo suprir essa lacuna por meio do mapeamento das características vigentes dos planos de carreira dos professores estaduais e distritais.

A análise dos planos de carreira dos professores, em perspectiva comparada, demanda, primeiramente, a especificação do conceito de plano de carreira e uma revisão da legislação nacional do tema a fim de identificar o arcabouço legal que molda suas características atuais. A segunda parte do estudo traz uma revisão da literatura com o objetivo de apresentar o estado da arte da pesquisa acadêmica. A terceira parte apresenta uma estrutura de análise dos planos de carreira que permite a avaliação de suas dimensões mais relevantes – estrutura, progressão e remuneração. A quarta parte, com base no retrato dos planos de carreira dos professores das unidades federativas (UFs), identifica as singularidades e as regularidades na carreira docente.

A conclusão da pesquisa é de que os planos de carreira das UFs mantêm a prevalência de uma estrutura pouco rígida em termos de organização e de jornada de trabalho – carreira única com jornadas variadas e possibilidade de ampliação da carga horária –, um peso excessivo em critérios de progressão tradicionais – titulação e tempo de serviço – e uma presença marcante de gratificações e de adicional por tempo de serviço na remuneração.

1 PLANOS DE CARREIRA DOS PROFESSORES: CONCEITO E LEGISLAÇÃO

O conceito de carreira, nos dias de hoje, está relacionado à trajetória da vida profissional, ao ofício, à profissão que apresenta etapas e progressão (Gatti et al., 2009). A carreira, para Dutra Júnior et al. (2000), corresponde a uma linha de progressão remuneratória entre as posições escalonadas e a especificação das condições de mudança de uma posição à outra.

Esta pesquisa trabalha com uma definição mais completa de plano de carreira para professores, coerente com a literatura do direito administrativo, mas sem ignorar seu sentido contemporâneo. Assim, plano de carreira é definido como uma forma de organização de certos cargos providos por concurso público, quando dispostos em posições escalonadas – se contrapondo a cargo isolado –, em que a passagem de uma posição para outra se pauta em critérios estabelecidos em legislação e implica, necessariamente, aumento na remuneração que, considerando as peculiaridades de cada trajetória docente, pode ser acrescido pela assunção de diferentes responsabilidades.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) elencou, no art. 206, inc. V, a instituição de planos de carreira do magistério público entre os princípios que regem o ensino no Brasil (Brasil, 1988). Essa previsão, no entanto, diferentemente do estatuto do concurso público para ingresso na administração pública, dependia de lei regulamentadora por parte de cada um dos entes federativos para sua efetiva implementação.

Vários estados, independentemente da CF/88, contavam com planos de carreira em razão da Lei nº 5.692/71 que, ao fixar as diretrizes e bases para o ensino dos antigos 1º e 2º graus, estabeleceu a necessidade de cada sistema criar um estatuto para o magistério (Brasil, 1971). A legislação principal do plano de carreira vigente no Rio Grande do Sul, por exemplo, é de 1974. O estatuto do magistério em vigor no Ceará, por sua vez, foi instituído em 1984 e traz regramentos que convivem com o plano de carreira de 1993.

A primeira onda de legislações nacionais acerca de planos de carreira do magistério teve início em 1996 e se estendeu até 1997. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), principal legislação educacional em vigência, reafirma a importância do plano de carreira como forma de valorização dos profissionais da educação (Brasil, 1996a, p. 27839):

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

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

[...].

A LDB/96, indo além da CF/88, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos profissionais da educação, em seus respectivos planos de carreira, direito ao aperfeiçoamento continuado, piso salarial profissional, regras de progressão e período reservado a estudos, planejamento e avaliação. A LDB/96, em seu art. 62, também estabeleceu a formação mínima para atuar na educação básica – requisito mínimo de provimento. A maior parte desses regramentos encontra previsão nas legislações vigentes dos planos de carreira dos professores dos estados e do Distrito Federal (DF).

A Lei nº 9.424/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), foi promulgada quase na mesma data que a LDB, e inseriu, pela primeira vez, um prazo para instituição de planos de carreira por parte de estados, DF e municípios (Brasil, 1996b, p. 28443).

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar: (Vide ADI 1.627)

[...]

Art. 10. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão comprovar:

I – efetivo cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal;

II – apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação, no prazo referido no artigo anterior; (Vide ADI 1.627).

O prazo estipulado de seis meses, previsto na lei do Fundef, combinado com os critérios elencados na LDB/96, criava uma legislação forte para que os entes subnacionais elaborassem planos de carreira. A exigência e o prazo para apresentação do plano de carreira, entretanto, foram suspensos por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 1.627/1997, sob a fundamentação de que tais dispositivos feriam a autonomia dos entes subnacionais e excediam a competência da União ao legislar sobre regras de conteúdo específico (Brasil. STF, 1997).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) editou, em 8 de outubro de 1997, resolução que fixava diretrizes de planos de carreira e remuneração com o intuito de orientar a criação ou a reestruturação de seus planos de carreira (Brasil. CNE, 1997). A resolução tratava de vários aspectos dos planos, tais como: limite máximo de jornada; período reservado para atividades de estudo, planejamento e avaliação; critérios de remuneração (vedação à incorporação de gratificações; diferença salarial máxima entre professor com formação em ensino médio normal e com licenciatura plena; ponto médio da escala salarial correspondendo à média aritmética entre a menor e a maior remuneração da carreira; remuneração dos docentes do ensino fundamental como referência para definição da remuneração dos professores da educação infantil e do ensino médio); e critérios de progressão (dedicação exclusiva ao cargo na rede de ensino, desempenho no trabalho, qualificação, tempo de serviço e avaliações periódicas de aferição de conhecimentos).

O poder de indução dessa resolução, no entanto, reduziu-se em razão da suspensão da validade do caput do art. 9º e do inc. II, art. 10, da lei do Fundef. A ausência do imperativo legal não impediu que o Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), continuasse a induzir a criação e a reformulação de planos de carreira por meio das diretrizes da resolução e de apoio técnico.

Uma segunda onda de legislações nacionais sobre planos de carreira voltou à agenda nacional por ocasião da aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 53, em 19 de dezembro de 2006, e se estendeu até 2008. Entre as mudanças trazidas pela EC em relação a plano de carreira, além de estabelecer regras para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), destaca-se a modificação da expressão “piso salarial profissional” por piso salarial profissional nacional (PSPN).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

[...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (Brasil, [2006]).

A EC nº 53/2006 preparava caminho para que a lei nacional estabelecesse um patamar remuneratório mínimo em que um profissional da educação não pode ser remunerado por valor inferior (Brasil, [2006]). A definição precisa do que se entende por profissionais da educação foi deixada para ser tratada em lei. Outra norma relevante atinente a plano de carreira foi a Lei nº 11.494/2007, que instituiu o Fundeb (Brasil, 2007). A lei do Fundeb, em seu artigo 40, retomou a exigência para que os entes federados implantassem planos de carreira para os profissionais da educação, embora sem estabelecer um prazo, como a lei do Fundef.

Amparada na nova redação do art. 206 da CF/88, a Lei nº 11.738/2008 instituiu o PSPN – valor abaixo do qual a União, estados, DF e municípios não podem fixar vencimento das carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de 40 horas semanais, com formação de nível médio normal (Brasil, 2008). A lei delimitou os profissionais da educação básica beneficiados pelo PSPN em seu art. 2º, §2º:

§2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. (Brasil, 2008, p. 1).

A lei do PSPN foi declarada constitucional frente à ADI 4.167/2008, que alegava violação da reserva de lei de iniciativa do chefe do executivo local, contrariedade ao pacto federativo e inobservância da regra de proporcionalidade, visto que a fixação de carga horária implicaria aumento de gastos públicos. O julgamento da ADI declarou constitucional e aplicável, a partir de 27 de abril de 2011, norma geral federal que fixou tanto o piso salarial dos professores da educação básica com base no vencimento básico, e não na remuneração global, quanto a reserva do percentual mínimo de um terço da carga horária dos docentes da educação básica para dedicação às atividades extraclasse (Brasil. STF, 2008).

O CNE editou, em 28 de maio de 2009, nova resolução que fixava diretrizes de planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica com o intuito de orientar os entes federados na criação ou reestruturação de seus planos de carreira de acordo com as novas legislações que atualizaram a LDB/96 e as leis do Fundeb e do PSPN. A referida resolução abordou quesitos como: limite máximo de jornada; período reservado para preparação de aulas, avaliação, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada; critérios de remuneração (vencimentos nunca inferiores ao PSPN; revisão anual dos vencimentos e demais remunerações; diferenciação salarial entre habilitados em nível médio, licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado; vedação a qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional); critérios de progressão (titulação; experiência/tempo de serviço; desempenho; atualização e aperfeiçoamento profissional); incentivo à dedicação exclusiva em uma única escola; fixação de regras para nomeação – preferencialmente eleição – e exoneração do diretor de escola dentre os ocupantes de cargos efetivos da carreira docente; e licenças para formação continuada (Brasil. CNE, 2009).

Por fim, a legislação nacional mais recente atinente a plano de carreira foi a Lei nº 13.005/14, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE, em sua Meta 18, definiu o prazo de dois anos para a criação de planos de carreira para os profissionais da educação básica de todos os sistemas de ensino, tomando como referência o PSPN, definido em lei federal, nos termos do inc. VIII do art. 206 da CF/88 (Brasil, 2014). As estratégias delineadas na Meta 18 do PNE estabelecem previsões sobre docentes temporários, estágio probatório, concurso público unificado, qualificação profissional, censo profissional, provimento diferenciado para escolas do campo, indígenas e quilombolas, priorização de transferências voluntárias e criação de comissões para subsidiar a elaboração, reestruturação e implementação dos planos de carreira.

2 REVISÃO DA LITERATURA DE PLANO DE CARREIRA DE PROFESSORES

As publicações que retratam de forma ampla os planos de carreira dos professores são raras e, na maior parte das vezes, pouco sistematizadas. Uma agenda de pesquisa a respeito dos efeitos de diferentes componentes dos planos sobre, por exemplo, a atratividade, a retenção de professores e a aprendizagem dos alunos é prejudicada pela inexistência de mapeamentos atualizados, robustos e sistematizados.

As pesquisas na área podem ser divididas entre pesquisas de mapeamento e análises de características ou componentes dos planos de carreira. Entre os mapeamentos de planos de carreira, destacam-se aqueles conduzidos por Gutierrez et al. (2013) e Dutra Júnior et al. (2000). Já as análises de componentes dos planos de carreira são mais numerosos. Alguns estudos são apresentados para dar um panorama geral da literatura sobre o tema.

2.1 PESQUISAS DE MAPEAMENTO DE PLANOS DE CARREIRA

As pesquisas de mapeamento realizadas com um número maior de entes subnacionais e que buscaram identificar diversas características dos planos de carreira do magistério foram conduzidas por Dutra Júnior et al. (2000) e Gutierrez et al. (2013).

A pesquisa realizada por Dutra Júnior et al. (2000), publicada com o título *Plano de carreira e remuneração no magistério público*, foi elaborada no contexto do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (Prasem), amparado pelo Fundescola, do MEC, e analisou os estatutos de servidores, do magistério e planos de carreira existentes em 21 estados. A principal característica dessa pesquisa, além de seu ineditismo, é a riqueza com que ela elenca detalhes dos planos, mesmo diante de uma questão identificada na época que tem desestimulado, ainda hoje, a pesquisa sobre o tema: o emaranhado disforme de legislações que se sobrepõem umas às outras, de forma confusa, e que dificulta uma avaliação global das carreiras do magistério.

A pesquisa aborda, de forma razoavelmente sistematizada, aspectos estruturantes dos planos de carreira. Os autores analisam a maneira como as carreiras do magistério estão organizadas na legislação, identificando: os planos organizados a partir de cargo único – professor que pode assumir outras funções do magistério – ou de diferentes cargos – docência, direção ou administração escolar, inspeção, supervisão, orientação educacional ou coordenação pedagógica; os níveis mínimos de formação exigidos por etapa para provimento dos cargos de professor, tanto no contexto da Lei nº 5.692/71 quanto da LDB/96; as jornadas de trabalho e sua organização entre hora-aula e hora-atividade.

O estudo analisa a dimensão “progressão” e relata tanto a valorização excessiva dos critérios “titulação” e “tempo de serviço” em relação a outros – como avaliação de desempenho, qualificação em instituições credenciadas e avaliações periódicas de aferição de conhecimentos –, quanto a amplitude temporal da carreira por meio da associação entre número de posições na matriz remuneratória e tempo de permanência em cada uma delas.

Já sobre a dimensão “remuneração”, os autores indicam que, em razão dos valores reduzidos de vencimento básico, as gratificações alcançam proporções superdimensionadas que descaracterizam seu funcionamento como instrumento de gestão de priorização ou superação de dificuldades de provimento em situações específicas. Os adicionais remuneratórios por tempo de serviço, geralmente previstos no estatuto geral dos servidores, também são analisados no âmbito da pesquisa, mas sem uma distinção apropriada do critério de progressão denominado “tempo de serviço”. Os autores analisam a amplitude salarial, ou seja, a distância entre o menor e o maior valor remuneratório, considerando o vencimento básico, as gratificações e as demais vantagens, como o adicional por tempo de serviço informado por algumas secretarias de educação.

A pesquisa de Gutierrez et al. (2013), publicada com o título *Planos de carreira de professores da educação básica em estados e municípios brasileiros no contexto da política de fundos: configurações, tendências e perspectivas*, traz a descrição dos planos de carreira

de 12 estados e 12 capitais em termos de forma de ingresso, composição da jornada de trabalho, estrutura, critérios de progressão e amplitude temporal da carreira, incentivos para formação inicial e continuada, remuneração e amplitude salarial.

As autoras, analisando os aspectos estruturantes dos planos, identificam a prevalência do cargo único para professores, independentemente da etapa ou da modalidade atendida, da jornada de trabalho de 40 e 20 horas semanais e dos critérios de progressão por tempo de serviço e titulação. Já na dimensão “remuneração”, as autoras identificam o valor e a amplitude do vencimento básico vigente e os tipos de gratificações existentes.

A pesquisa, entretanto, ao descrever os critérios de progressão, gratificações, adicionais e demais vantagens remuneratórias – exclusivamente com base na principal legislação da carreira de cada ente federativo em análise –, incorreu em erro associado à complexidade das legislações subnacionais, deixando de verificar a eficácia jurídica de diferentes componentes dos planos de carreira. Outro problema da pesquisa é que a análise da amplitude temporal da carreira se restringe ao número de posições escalonadas em cada plano de carreira, deixando de fora a avaliação do tempo que um professor ingressante leva para atingir a posição mais alta na tabela de vencimento nos diferentes entes.

2.2 PESQUISAS DE ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE COMPONENTES DOS PLANOS DE CARREIRA

Vários componentes dos planos de carreira vêm sendo estudados em busca de evidências associadas à melhoria da aprendizagem. Entre as pesquisas associadas a componentes de insumo dos planos de carreira se destacam as evidências sobre remuneração, titulação, experiência, prova de conhecimento, certificação e modalidades remuneratórias ligadas ao provimento em escolas de localidades de baixa renda. As evidências sobre avaliação de desempenho docente, classificada como medida de processo, e as modalidades de remuneração ligadas ao desempenho dos alunos nas avaliações externas, classificadas como medidas de resultados, também são apresentadas.

Os Estados Unidos da América (EUA) concentram grande parte das pesquisas sobre desempenho educacional. Heyneman e Loxley (1983) identificaram que políticas voltadas para insumos, tais como formação de professor, remuneração, gasto por aluno, infraestrutura escolar e número de alunos por professor têm impacto mais forte sobre o desempenho educacional de países em desenvolvimento. Estudo posterior, com base nos resultados do *Third International Mathematics and Science Study* (Timiss), aponta para a baixa eficácia dessas políticas mesmo em países de menor renda (Hanushek; Luque, 2003).

A atratividade da remuneração é importante para atrair mais interessados para determinada profissão. Dolton e Marcenaro-Gutierrez (2011), analisando a correlação entre remuneração e resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e do Timiss, identificaram que a qualidade do professor é reflexo de uma política de salários relativos

altos no longo prazo. Várias pesquisas apontam para a existência de uma correlação positiva entre a queda da remuneração relativa e a redução da qualidade dos professores. Lakdawalla (2006) identificou que a qualidade dos professores – medida em termos de escores em testes de aptidão – dos EUA no século XX, declinou em razão do crescimento da diferença salarial entre professores e demais profissionais de alta habilidade. Corcoran, Evans e Schwab (2004) e Hoxby e Leigh (2004) atribuem a queda na qualidade docente à redução do percentual de mulheres com alta pontuação em avaliações de proficiência em cursos ligados à docência.

A pesquisa nacional conduzida por Menezes Filho e Pazello (2007) encontrou evidências positivas do aumento da remuneração docente nos municípios, decorrente da implementação do Fundef, em 1998, sobre a proficiência dos estudantes nas avaliações externas em 1999. A evidência de um impacto positivo do aumento remuneratório sobre o desempenho educacional no Brasil é coerente com a posição de Heyneman e Loxley (1983) de que políticas voltadas para insumo são efetivas em países em desenvolvimento.

Os planos de carreira docente nos EUA contam, em geral, com a incidência do critério “titulação” para fins de progressão salarial. Hanushek (2003), analisando 41 estimativas econométricas, não encontrou efeitos positivos da formação – a titulação de mestrado é incluída na análise – sobre o desempenho dos alunos. Estudos mais recentes também não encontraram efeito do mestrado sobre o desempenho dos alunos no estado da Carolina do Norte (Clotfelter; Ladd; Vigdor, 2007, 2010) e na cidade de Chicago (Aaronson; Barrow; Sander, 2007). A revisão da literatura feita por Coenen et al. (2018) aponta majoritariamente para ausência de efeito da titulação sobre a proficiência dos alunos.

O critério “experiência”, combinado com a titulação, é largamente utilizado nos planos de carreira dos professores da educação básica dos EUA. Hanushek (2003) identificou que enquanto 41% das estimativas econométricas observaram um efeito positivo do tempo de serviço sobre o desempenho do aluno, outras 56% não encontraram resultados estatisticamente significativos. Em estudo mais recente, Aaronson, Barrow e Sander (2007) identificaram um efeito pequeno, mas positivo, da experiência docente sobre o desempenho de alunos em matemática entre o 8º e o 9º ano nas escolas de Chicago.

Já Clotfelter, Ladd e Vigdor (2007) encontraram efeitos positivos mais fortes para experiência mínima de dois anos sobre o desempenho dos alunos, entre o 3º e o 5º ano, em matemática na Carolina do Norte. Os mesmos autores, analisando a evolução da aprendizagem dos alunos do 9º e do 10º ano, também identificaram efeitos positivos fortes para professores com experiência mínima de três anos (Clotfelter; Ladd; Vigdor, 2010). Diversas pesquisas apontam que o efeito positivo da experiência sobre a aprendizagem é significativo nos primeiros anos – até cinco anos – e se estabiliza ao longo do tempo (Coenen et al., 2018).

Uma vez que ganhos de remuneração para professores está atrelada à experiência docente na educação pública, pesquisas mais recentes têm analisado a efetividade entre modelos com diferentes amplitudes salariais. Hendricks (2014), analisando a relação entre remuneração e rotatividade de professores no Texas, identificou que políticas que aumentem o salário dos docentes com menor experiência, combinada com a redução da

amplitude salarial entre professores com menor e maior experiência, tendem a ter melhor custo-benefício na redução da rotatividade do que políticas homogêneas de aumento.

A falta de evidências positivas da titulação docente sobre o desempenho dos alunos redirecionou a discussão para políticas alternativas, como prova de conhecimento e certificação (Hanushek, 2003). A prova de conhecimento – licença para o exercício da docência – busca avaliar o domínio de conteúdos disciplinares e pedagógicos dos professores. Estudos com base em dados da Carolina do Norte apontam que escores mais altos nessas avaliações têm efeito positivo no desempenho dos alunos (Clotfelter; Ladd; Vigdor, 2007, 2010).

As pesquisas sobre os efeitos da certificação sobre a qualidade docente – medida em termos de melhoria de desempenho dos alunos – são recentes. Entre as modalidades de certificação avaliadas, aquelas utilizadas como alternativa de provimento na carreira docente não são elucidativas, enquanto outras voltadas para professores em exercício indicam um efeito positivo sobre a proficiência dos alunos (Coenen et al., 2018).

Os estudos de Clotfelter, Ladd e Vigdor (2007, 2010) indicam que alunos de professores do estado da Carolina do Norte que obtiveram a certificação emitida pela *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) apresentam maiores ganhos de desempenho em matemática e leitura. A obtenção da certificação do NBPTS exige dos professores a aprovação em um portfólio de avaliações de processo que inclui artefatos de prática docente, vídeos de sala de aula, trabalho com estudantes e ensaios reflexivos. Esses resultados são consistentes com os observados no estado de Washington, que identificaram que alunos de professores com determinadas certificações da NBPTS apresentam ganhos fortes de desempenho em matemática e menores, mas significativos, em leitura (Cohen; Goldhaber, 2016). Esses ganhos, segundo os autores, não foram observados entre estudantes de baixa renda, o que sugere a necessidade de um maior alinhamento entre certificação e necessidades do público-alvo.

Uma dificuldade educacional que vem sendo debatida nas pesquisas é o problema do provimento docente em escolas localizadas em regiões pobres (Podgursky, 2011; Clotfelter; Ladd; Vigdor, 2011). As pesquisas identificam forte inequidade no provimento de professores mais qualificados – medidos como mais experientes, com melhor desempenho em provas de conhecimento e prática docente, aprovados em processo de certificação e advindos de cursos de formação inicial mais concorridos – entre escolas localizadas em regiões de alta e baixa renda (Clotfelter; Ladd; Vigdor, 2007, 2010).

Analisando o processo de migração do antigo para o novo plano de remuneração no distrito de Denver, Goldhaber et al. (2016) identificaram que a introdução de uma gratificação permanente para professores de escola de difícil provimento resultou na redução da rotatividade docente nessas unidades escolares. Clotfelter, Ladd e Vigdor (2011) encontraram evidências no estado da Carolina do Norte de que tais gratificações se mostraram eficazes em reduzir a rotatividade dos professores menos qualificados – em início de carreira, com desempenho médio em provas de conhecimento e prática docente, não certificados e advindos de cursos de formação inicial menos concorridos – em escolas de difícil provimento. Springer,

Rodriguez e Swain (2016) identificaram que o sistema de gratificação voltado para retenção de professores mais efetivos – medido pela combinação entre evolução do desempenho dos alunos nas avaliações de aprendizagem e avaliação de desempenho docente – em escolas de difícil provimento no estado do Tennessee só reduziu a rotatividade dos docentes em disciplinas avaliadas nos testes padronizados.

Alguns estados brasileiros adotam gratificações voltadas para profissionais da educação lotados em escolas localizadas em regiões de maior vulnerabilidade social. A tese de Camelo (2016), ao analisar o efeito dessa gratificação na rede estadual de São Paulo, entre 2007 e 2008, identificou uma redução da rotatividade de professores em comparação a escolas não contempladas com esse benefício. O efeito da gratificação sobre a redução da rotatividade também foi observado nos anos de 2009, 2010 e 2011. Essa gratificação, segundo o autor, não produziu efeitos diretos sobre o desempenho das escolas nas provas padronizadas, mas sim sobre a redução da rotatividade de professores.

A avaliação de desempenho docente, por meio de observações realizadas pelo diretor escolar ou por profissionais externos, tem ganhado escala nos EUA. Embora o principal objetivo desse instrumento seja proporcionar *feedback* aos professores para melhorar sua efetividade em sala de aula (Steinberg; Sartain, 2015; Darling-Hammond et al., 2012), ele tem sido utilizado em decisões sobre ganhos salariais, estabilidade e demissão.

A pesquisa conduzida por Kane et al. (2013) em seis distritos escolares encontrou evidências de que os escores dos professores em certas metodologias de avaliação de desempenho prediziam razoavelmente bem a efetividade do professor. O estudo de Steinberg e Sartain (2015) trouxe evidências de que o programa piloto de avaliação de desempenho docente implementado em Chicago, entre 2008 e 2009, quando amparado por um processo consistente de treinamento, suporte e *feedback*, teve impacto positivo sobre a aprendizagem em leitura. A pesquisa, no entanto, identificou que os efeitos positivos se restringiram àquelas escolas com menor número de alunos pobres. A pesquisa de Adnot et al. (2017), ao analisar o efeito da avaliação docente no desempenho dos alunos no distrito de Columbia, encontrou evidências robustas de ganhos de aprendizagem em matemática e em leitura.

Um problema levantado por Cohen e Goldhaber (2016) é que os instrumentos de avaliação de desempenho apresentam alta variabilidade no que é avaliado – alguns focam habilidades comuns a diferentes áreas curriculares, enquanto outros focam habilidades associadas a uma área específica. Outro problema é que, diante de um mesmo instrumento, avaliadores distintos atribuem escores diferentes para uma mesma observação (Casabianca; Lockwood; McCaffrey, 2015). Polikoff (2015), por sua vez, identificou que a variação das pontuações atribuídas aos professores pelos avaliadores é ainda maior quando se observa os critérios específicos dos instrumentos de avaliação em vez da pontuação global final. Por fim, tem-se a crítica de que tal instrumento, na prática, acaba por classificar todos os professores como efetivos (Cohen; Goldhaber, 2016).

As evidências em relação aos efeitos das políticas de bonificação por resultados sobre o desempenho dos alunos nas avaliações externas vêm sendo extensamente

documentadas. A maior parte das pesquisas não encontrou evidências positivas das políticas de bônus sobre a melhoria do desempenho dos alunos em avaliações padronizadas (Neal, 2011). Evidências positivas mais marcantes foram observadas nas seguintes experiências: a) Israel – *Teachers' Incentive Intervention*, entre 1995 e 1997 (Lavy, 2002); e b) Índia – Andhra Pradesh, entre 2005 e 2007 (Muralidharan; Sundararaman, 2011).

A pesquisa de Lavy (2002, 2009) identificou uma substancial evolução no desempenho dos alunos de ensino médio em matemática e em língua inglesa decorrente de políticas de bonificação introduzidas em Israel, entre 1995 e 1997. Muralidharan e Sundararaman (2011), ao analisarem a introdução do bônus para professores de escolas do ensino fundamental da zona rural no estado de Andhra Pradesh, Índia, entre 2005 e 2007, encontraram evidências fortes de sua eficácia – em especial do modelo de premiação individual – sobre o desempenho dos alunos em matemática e em língua inglesa.

A maior parte das pesquisas indica que as bonificações não têm efeitos estatisticamente significativos sobre o desempenho dos alunos. Springer et al. (2010) não identificaram evolução no desempenho dos alunos nas avaliações em decorrência de bonificações individuais para professores de matemática no distrito de Nashville, entre 2006/2007 e 2008/2009. Analisando a bonificação voltada para equipes escolares interdisciplinares de professores organizadas por ano lecionado – equipes da 6ª, 7ª e 8ª série – no distrito escolar de Round Rock, Texas, Springer et al. (2012) não encontraram evidências de melhoria no desempenho dos estudantes em 2008/2009 e 2009/2010. A pesquisa sobre a bonificação implementada em 200 escolas de Nova Iorque, entre 2007/2008 e 2009/2010, não encontrou evidências positivas sobre o desempenho dos alunos (Freyer, 2013).

Alguns estados brasileiros também adotam políticas de bonificação de resultados. Oshiro, Scorzafave e Dorigan (2015) encontraram evidências positivas da política de bonificação por resultados na rede estadual de São Paulo nas avaliações de língua portuguesa e de matemática no 5º ano do ensino fundamental, em 2009. Esse efeito positivo, no entanto, não se repetiu em 2011.

3 ESTRUTURA DE MAPEAMENTO DOS PLANOS DE CARREIRA DOS PROFESSORES

A pesquisa nacional carece de um mapeamento sistematizado e atualizado que ampare a realização de estudos empíricos de larga escala sobre os efeitos de diversos componentes dos planos de carreira sobre os professores, estudantes e secretarias de educação. A presente pesquisa, diante dessa lacuna, realiza um mapeamento sistematizado dos planos de carreira em 26 estados e no DF nas dimensões “estrutura”, “progressão” e “remuneração”. Ao focar essas três dimensões, detalhadas a seguir, busca-se superar a visão minimalista que compreende plano de carreira como sinônimo de remuneração.

A primeira dimensão, “estrutura”, refere-se a características relacionadas à organização da carreira docente. Os cargos de professor efetivo de uma rede pública de ensino podem: a) possuir vínculo estatutário ou celetista; b) ser organizados em carreira única ou múltipla; c) ter como requisito mínimo vigente para provimento a formação em ensino médio, modalidade normal, ou licenciatura em curso superior; d) ser organizados em uma ou mais jornadas de trabalho, estando a carga horária distribuída entre hora-atividade e hora-aula; e e) dispor de maior ou menor flexibilidade para ampliação da jornada de trabalho.

As diferentes características dos planos de carreira em sua dimensão “estrutura” podem ampliar ou limitar a margem de atuação das secretarias de educação na gestão da força de trabalho docente. Quando há necessidade de se ampliar temporariamente a jornada de trabalho dos professores, por exemplo, a gestão dispõe de mais flexibilidade naqueles entes federativos cujas carreiras são organizadas sob a égide do regime jurídico estatutário em razão das amarras do regime celetista. Os cargos organizados em duas ou mais carreiras também impõem maiores restrições à gestão diante de eventuais necessidades de realocar professores em diferentes etapas ou modalidades da educação. Uma rede de ensino que conta com duas jornadas, por exemplo, 20 e 40 horas semanais, dispõe de mais flexibilidade do que aquela que conta com apenas uma jornada. Uma legislação que estabelece como requisito mínimo para ingresso na carreira a formação em nível médio normal amplia o número de candidatos para ingresso na carreira docente.

A segunda dimensão, “progressão”, trata dos critérios que os docentes devem atender a fim de migrar de uma posição à outra e do tempo necessário para que um professor, partindo da posição de ingresso por concurso, alcance o patamar mais alto na carreira. A escolha entre variados critérios de progressão e da amplitude temporal, embora resulte da combinação de evidências empíricas, orçamento e pressões sindicais e da sociedade civil, reflete o peso que uma gestão dá a determinados insumos, processos e resultados.

Os critérios de progressão partem da premissa de que determinadas credenciais docentes estão diretamente ou indiretamente associadas à melhoria da aprendizagem dos alunos e, por isso, devem ser recompensadas. Critérios tradicionais, como tempo de serviço e titulação, estão ligados, respectivamente, à ideia de que experiência e formação têm efeitos positivos sobre a qualidade da ação docente e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem dos alunos. Critérios mais contemporâneos, como avaliação de desempenho docente, vêm surgindo como alternativas em razão do ceticismo em relação aos requisitos tradicionais. Já a alternativa entre amplitude temporal maior ou menor é pouco pesquisada.

A terceira dimensão, “remuneração”, engloba os diferentes componentes remuneratórios que podem compor os ganhos do professor na carreira docente. O vencimento básico, principal componente remuneratório, é o valor não sujeito à redução e que é tomado como referência para fins de avaliação do cumprimento do PSPN. As gratificações, vantagens pecuniárias ligadas ao atendimento de algum requisito definido em legislação, e o adicional por tempo de serviço, bastante comum no setor público, são incluídos no mapeamento em razão de seu peso na composição da remuneração. Auxílios e demais vantagens, análogas

aos auferidos por trabalhadores do regime celetista, são deixados de fora em razão de seu caráter indenizatório.

Há um consenso de que a remuneração docente na educação básica brasileira é baixa. Mas quando se fala em melhorar a remuneração mediante a implantação de modalidades de gratificação que resultam em diferenciações salariais baseadas no desempenho docente ou nos resultados da aprendizagem, tal consenso desaparece. As gratificações associadas a resultados na avaliação externa são as mais polêmicas, sendo criticadas pela suposta ausência de impacto sobre a aprendizagem ou prejuízo para a relação colaborativa entre professores. O adicional por tempo de serviço, apesar do impacto substancial que tem sobre a remuneração dos docentes mais antigos, não recebe atenção da pesquisa acadêmica.

4 PLANOS DE CARREIRA DOS ESTADOS E DO DF EM PERSPECTIVA COMPARADA

Os planos de carreira dos professores estaduais apresentam uma série de regularidades e singularidades que podem ser identificadas por meio de uma estrutura de análise sistematizada que viabilize o mapeamento das mesmas variáveis de cada plano em suas dimensões “estrutura”, “progressão” e “remuneração”. A utilização de uma sistematização padrão é essencial para se proceder com uma análise comparativa.

O processo de mapeamento dos planos de carreira conduzido no âmbito desta pesquisa consistiu nas seguintes etapas: a) identificação, coleta e análise das legislações estaduais e distrital (Apêndice A); b) contato com as secretarias de educação para esclarecimento de dúvidas e solicitação de informações adicionais para consolidação do resumo descritivo provisório dos planos de carreira; e c) validação, pela secretaria de educação, do mapeamento realizado, e fechamento do resumo descritivo dos planos de carreira. As três etapas do mapeamento foram concluídas em 24 UFs. Entre os entes faltantes, um não completou a terceira etapa (Rio de Janeiro) e dois (Paraíba e Mato Grosso do Sul) não completaram a segunda etapa. Independentemente dessa limitação, todos os planos de carreira são avaliados comparativamente com base nas informações disponíveis.

4.1 DIMENSÃO “ESTRUTURA”

A avaliação da estrutura da carreira docente compreende a identificação do vínculo jurídico do professor efetivo, o enquadramento dos cargos em carreira única ou em carreiras múltiplas, o requisito mínimo de formação docente vigente para provimento em concurso público, as jornadas de trabalho e sua organização em hora-atividade e hora-aula e a flexibilidade que o poder executivo subnacional dispõe para ampliar, temporariamente, a jornada de trabalho.

A forma pela qual os diferentes aspectos da dimensão “estrutura” são organizados proporciona níveis distintos de discricionariedade às secretarias de educação na gestão da força de trabalho docente. Uma margem de discricionariedade mais ampla proporciona flexibilidade à gestão na otimização da força de trabalho por meio da atribuição de aulas a professores conforme as necessidades de curto, médio e longo prazo da rede. Já uma estrutura mais rígida dificulta ou torna a gestão da força de trabalho docente demasiadamente onerosa, induzindo governos a recorrerem sistematicamente à contratação de professores temporários a fim de atender a demandas urgentes de curto e médio prazo nas escolas.

O primeiro aspecto da estrutura da carreira refere-se ao tipo de vínculo jurídico dos professores efetivos com os entes federativos. Enquanto 27 UFs adotam o regime estatutário, o vínculo celetista está presente em 3.473 (62,4%) municípios. Ou seja, enquanto o tipo de regime não diferencia uma UF de outra, a distinção dos vínculos entre os municípios tem reflexos diretos sobre os demais aspectos da dimensão “estrutura” dos planos de carreira. A Tabela 1 apresenta a distribuição, por UF, dos regimes estatutário e celetista entre estados, DF e municípios.

TABELA 1
REGIME JURÍDICO DO PROFESSOR EFETIVO ENTRE ESTADOS, DF E MUNICÍPIOS

(continua)

ESTADOS	VÍNCULO ESTADUAL/ DISTRITAL		VÍNCULO MUNICIPAL			
	ESTATUTÁRIO	CELETISTA	ESTATUTÁRIO	PERCENTUAL DE ESTATUTÁRIOS	CELETISTAS	PERCENTUAL DE CELETISTAS
Santa Catarina	1	0	69	23%	226	77%
Paraná	1	0	175	44%	224	56%
Rio Grande do Sul	1	0	327	66%	170	34%
Mato Grosso do Sul	1	0	50	63%	29	37%
Distrito Federal	1	0	–	–	–	–
Goiás	1	0	170	69%	76	31%
Mato Grosso	1	0	104	74%	37	26%
São Paulo	1	0	220	34%	425	66%
Minas Gerais	1	0	218	26%	635	74%

TABELA 1

REGIME JURÍDICO DO PROFESSOR EFETIVO ENTRE ESTADOS, DF E MUNICÍPIOS

(conclusão)

ESTADOS	VÍNCULO ESTADUAL/ DISTRITAL		VÍNCULO MUNICIPAL			
	ESTATUTÁRIO	CELETISTA	ESTATUTÁRIO	PERCENTUAL DE ESTATUTÁRIOS	CELETISTAS	PERCENTUAL DE CELETISTAS
Espírito Santo	1	0	34	44%	44	56%
Rio de Janeiro	1	0	78	85%	14	15%
Ceará	1	0	64	35%	120	65%
Pernambuco	1	0	148	80%	37	20%
Bahia	1	0	35	8%	382	92%
Piauí	1	0	66	29%	158	71%
Maranhão	1	0	44	20%	173	80%
Sergipe	1	0	3	4%	72	96%
Alagoas	1	0	72	71%	30	29%
Paraíba	1	0	70	31%	153	69%
Rio Grande do Norte	1	0	37	22%	130	78%
Roraima	1	0	1	7%	14	93%
Pará	1	0	29	20%	115	80%
Acre	1	0	1	5%	21	95%
Rondônia	1	0	29	56%	23	44%
Amazonas	1	0	26	42%	36	58%
Tocantins	1	0	23	17%	116	83%
Amapá	1	0	3	19%	13	81%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Ministério da Economia (2018).

Já em relação ao enquadramento da função docente em carreira única ou múltipla, segundo aspecto da dimensão “estrutura”, observa-se a predominância do modelo único em 19 UFs. Entre as UFs restantes, seis organizam seus professores efetivos em duas carreiras, uma em três carreiras e outro em quatro carreiras. O Gráfico 1 apresenta a quantidade de carreiras docentes por UF.

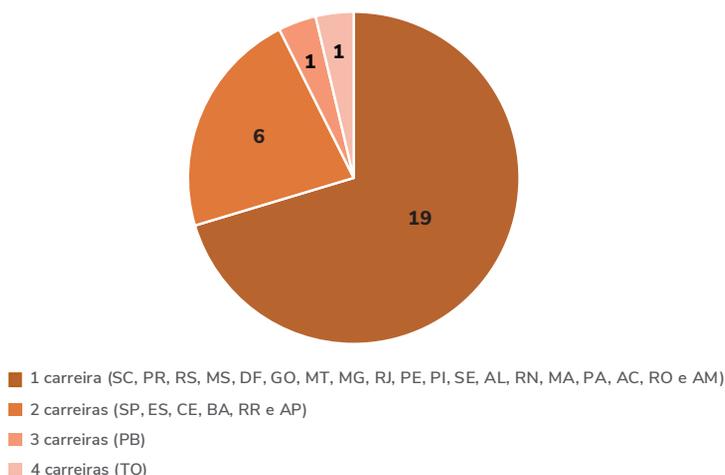


GRÁFICO 1

CARREIRAS VIGENTES DE PROFESSOR EFETIVO, POR UNIDADE FEDERATIVA

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

A estruturação em duas ou mais carreiras está ligada a decisões anteriores das UFs de organizar os docentes de acordo com etapas, níveis ou modalidades da educação básica. Alguns estados optaram por criar carreiras distintas em razão do processo de municipalização da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Outras explicações são o nível de escolarização docente e as peculiaridades a que estão sujeitas determinadas modalidades de educação básica, em especial a educação escolar indígena.

O estado de São Paulo, por exemplo, distingue professores de educação básica I (anos iniciais do ensino fundamental) dos professores de educação básica II (anos finais do ensino fundamental e ensino médio). O Espírito Santo diferencia a carreira em professor A (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental ou modalidade de educação especial) e professor B (anos finais do ensino fundamental e ensino médio). A Paraíba diferencia a carreira em professor de educação básica I (docentes com formação em nível médio, modalidade normal), professor de educação básica II (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e professor de educação básica III (anos finais do ensino fundamental e ensino médio).

Os estados do Amapá, Bahia, Ceará e Roraima estão organizados em duas carreiras, sendo uma ligada à modalidade ensino regular e outra à educação escolar indígena. O Tocantins, por fim, organiza a carreira em professor de educação básica (docentes com formação de ingresso em concurso para nível superior), professor normalista (docentes com formação de ingresso em concurso de nível médio, modalidade normal) e professor de educação indígena I e II com atuação na educação infantil e ensino fundamental.

O requisito mínimo vigente para provimento docente em concurso público, terceiro aspecto relacionado à dimensão “estrutura”, tem reflexo sobre as características da formação docente que a UF seleciona para sua carreira. Entre estados e DF, 16 estabelecem o nível superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica como requisito mínimo de formação. Outros dois estados informaram que, apesar de ainda constar na legislação estadual, os últimos editais de concurso público exigiam formação mínima em nível superior. Ou seja, trata-se de casos em que o ingresso na carreira docente com formação em nível médio, modalidade normal, tem previsão legal, mas está materialmente extinto. O presente mapeamento não procedeu com a análise dos últimos editais de concurso público para docente, de modo que o número de UFs sem ingresso de professor com ensino médio normal pode ser maior.

A princípio nove estados mantêm a previsão legal de ingresso na carreira de professores com formação em nível médio, modalidade. Os estados do Ceará, Bahia e Roraima, no entanto, estabelecem que o ingresso de docente com nível médio ocorre exclusivamente na carreira de professor indígena. O Gráfico 2 apresenta a possibilidade de provimento docente com formação de ensino médio, modalidade normal, nas UFs.

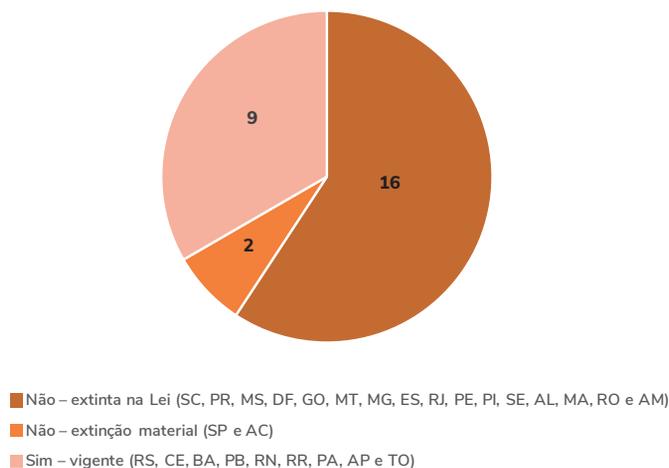


GRÁFICO 2
POSSIBILIDADE DE INGRESSO DOCENTE COM FORMAÇÃO DE ENSINO MÉDIO, MODALIDADE NORMAL

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

O quarto aspecto da dimensão “estrutura” refere-se ao número e à organização das jornadas de trabalho vigentes que um professor da rede pode ser efetivado. Observa-se, nesse aspecto, a predominância de duas jornadas de trabalho em 16 estados. Nas demais UFs, seis contam com uma, quatro com três, e uma com quatro jornadas de trabalho. O Gráfico 3 apresenta o número de jornadas de trabalho vigentes nos planos atuais das UFs.

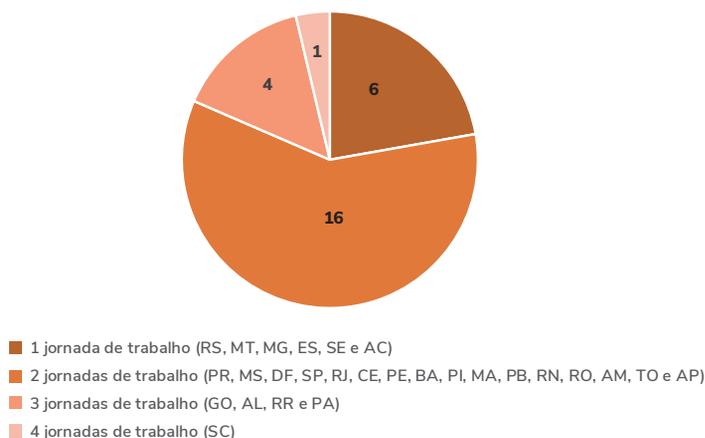


GRÁFICO 3
NÚMERO DE JORNADAS DE TRABALHO VIGENTES PARA NOVOS PROFESSORES EFETIVOS, POR UNIDADE FEDERATIVA

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

As jornadas de trabalho nas UFs ficam entre o mínimo de 10 e o máximo de 40 horas semanais. A Tabela 2 identifica as jornadas de trabalho e a previsão da hora-atividade na legislação das UFs.

TABELA 2
JORNADAS DE TRABALHO E A PREVISÃO DA HORA-ATIVIDADE NA LEGISLAÇÃO DAS UNIDADES FEDERATIVAS

(continua)

ESTADOS	JORNADA DE TRABALHO SEMANAL	HORA-ATIVIDADE POR JORNADA DE TRABALHO SEMANAL
Santa Catarina	10, 20, 30 e 40	33%, 33%, 33% e 33%
Paraná	20 e 40	33% e 33%
Rio Grande do Sul	20	33%

TABELA 2
JORNADAS DE TRABALHO E A PREVISÃO DA HORA-ATIVIDADE
NA LEGISLAÇÃO DAS UNIDADES FEDERATIVAS

(conclusão)

ESTADOS	JORNADA DE TRABALHO SEMANAL	HORA-ATIVIDADE POR JORNADA DE TRABALHO SEMANAL
Mato Grosso do Sul	20 e 40	33% e 33%
Distrito Federal	20 e 40	33% e 37,5%
Goiás	20, 30 e 40	30%, 30% e 30%
Mato Grosso	30	33%
São Paulo	12 e 24	33% e 33%
Minas Gerais	24	33%
Espírito Santo	25	33%
Rio de Janeiro	16 e 30	sem previsão e 33%
Ceará	20 e 40	33% e 33%
Pernambuco	30 e 40	33% e 35%
Bahia	20 e 40	33% e 33%
Piauí	20 e 40	30% e 30%
Maranhão	20 e 40	33% e 33%
Sergipe	33,33	37,50%
Alagoas	20, 25 e 40	20% ou 25%, 25% e 33%
Paraíba	30	33%
Rio Grande do Norte	30 e 40	33% e 33%
Roraima	25, 30 e 40	36%, 33% e 35%
Pará	20, 30 e 40	25%, 27% e 25%
Acre	30	33%
Rondônia	20 e 40	33% e 33%
Amazonas	20 e 40	33% e 33%
Tocantins	20 e 40	40% e 40%
Amapá	20 e 40	40% e 40%

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

A lei do PSPN estabelece o limite mínimo de um terço de qualquer jornada de trabalho dos profissionais do magistério para dedicação a atividades extraclasse. A última coluna da Tabela 2 apresenta o período de tempo que as legislações das 27 UFs garantem aos docentes, de diferentes jornadas de trabalho, para realização de atividades de estudo, planejamento e avaliação. A análise dessas legislações indica que em apenas cinco estados o período mínimo de hora-atividade é inferior àquele previsto na lei do PSPN. O desacordo entre o limite mínimo estabelecido na legislação nacional e na legislação subnacional não significa que haja descumprimento da lei do PSPN, uma vez que o seu cumprimento independe de previsão legal estadual/distrital expressa. O Gráfico 4 identifica as jornadas de trabalho mais comuns nas UFs.

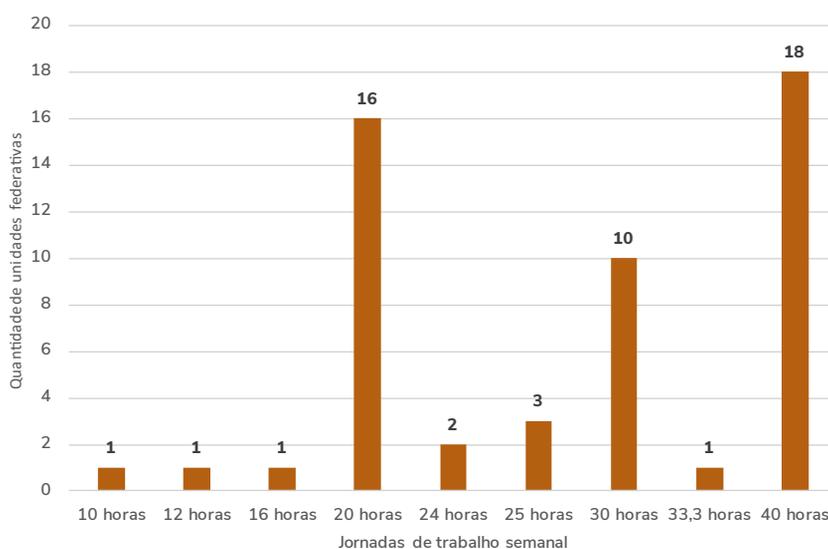


GRÁFICO 4

NÚMERO DE JORNADAS DE TRABALHO PARA NOVOS PROFESSORES EFETIVOS NAS UNIDADES FEDERATIVAS

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

As jornadas de trabalho estabelecidas são bastante diversas, embora haja uma predominância das cargas horárias semanais de 40, 20 e 30 horas em 18, 16 e 10 UFs, respectivamente. As três jornadas inferiores a 20 horas semanais, conforme relato das secretarias, são voltadas para aquelas disciplinas com baixa carga horária.

A maior parte das UFs tem previsão, em sua legislação, de ampliação temporária da jornada de trabalho mediante necessidade da rede de ensino. Essa possibilidade é importante na medida em que uma rigidez excessiva da carga horária dificulta a alocação de professores para atender às necessidades curriculares da rede de ensino. Suponha, por exemplo, uma escola que necessite de um professor, cuja jornada é de 20 horas semanais, para lecionar língua portuguesa por 28 horas semanais. A ampliação temporária da jornada, nesse caso, é uma alternativa atrativa do ponto de vista pedagógico e administrativo. Outras opções, como realocação de professores entre escolas, contratação de temporário e realização de novo concurso podem ser menos eficazes, demasiadamente morosas ou geradoras de conflitos.

Uma limitação importante à flexibilidade da jornada de trabalho é a previsão de um período máximo de tempo dentro do qual a ampliação pode vigorar. O estabelecimento de um prazo para ampliação temporária da jornada torna o mecanismo mero paliativo para resolver problemas de curto prazo. O Gráfico 5 identifica as UFs em que existe previsão de ampliação temporária da jornada de trabalho, com e sem limitação de prazo máximo, e aquelas em que não existe tal previsão.

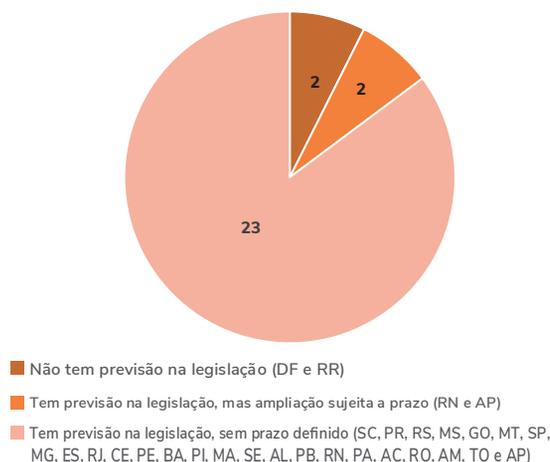


GRÁFICO 5
PREVISÃO LEGAL DE AMPLIAÇÃO TEMPORÁRIA DA JORNADA DE TRABALHO, POR UNIDADE FEDERATIVA

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

O Gráfico 5 permite identificar quatro UFs que contam com um baixo nível de flexibilidade na gestão da jornada de trabalho dos professores efetivos: DF, Roraima, Rio Grande do Norte e Amapá. As duas primeiras não contam com previsão de ampliação temporária da jornada de trabalho. Já o Rio Grande do Norte e o Amapá limitam a possibilidade de ampliação da jornada de trabalho em 12 e 6 meses, respectivamente.

4.2 DIMENSÃO “PROGRESSÃO”

A avaliação da dimensão “progressão” compreende a identificação dos critérios que os docentes devem atender a fim de se movimentar de uma posição à outra e do tempo necessário para que um professor, partindo da posição inicial da matriz salarial, alcance o patamar máximo da carreira. Os critérios de progressão também têm impacto na amplitude temporal da carreira, uma vez que o cumprimento de determinados quesitos pode exigir o afastamento temporário do exercício da docência. O critério “titulação”, por exemplo, frequentemente alonga a amplitude temporal da carreira.

A forma pela qual a dimensão “progressão” é organizada incentiva a escolha de diferentes percursos por parte dos professores a fim de garantir sua evolução na carreira. O critério de progressão baseado na titulação acadêmica, por exemplo, incentiva professores a buscarem afastamentos para se qualificarem por meio de cursos de pós-graduação. A implementação do critério “avaliação de desempenho” centrado em entregas individuais e coletivas, por sua vez, incentiva um foco maior em atividades de planejamento de aula, práticas de interação em sala de aula e participação em reuniões pedagógicas. Já o critério da prova de conhecimento incentiva a participação docente em cursos de formação de curta duração centrados em conteúdos e práticas cobrados nessa avaliação.

4.2.1 CRITÉRIOS DE PROGRESSÃO

As UFs brasileiras organizam sua estrutura de progressão em uma, duas ou três direções (modelo unidirecional, modelo matricial e modelo múltiplas matrizes, respectivamente). A maior parte delas adota o modelo matricial e conta com a evolução horizontal e a vertical. O Gráfico 6 identifica as estruturas de progressão nos 26 estados e no DF.

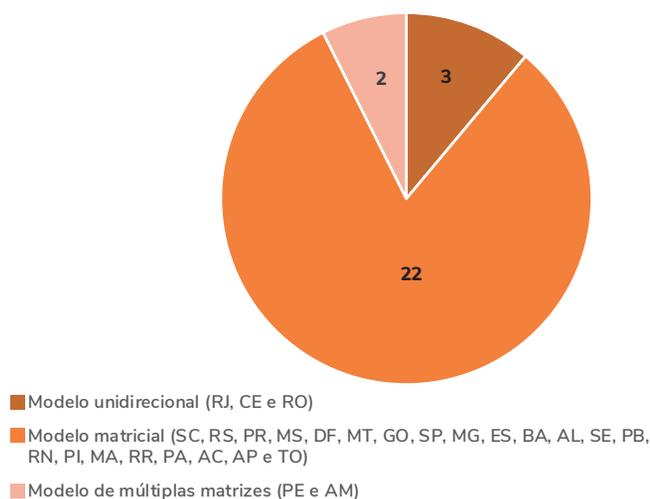


GRÁFICO 6
ESTRUTURA DE PROGRESSÃO, POR UNIDADE FEDERATIVA

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

A progressão do professor, em geral, ocorre por meio de uma combinação de critérios. Existem casos extremos, como o estado do Rio de Janeiro, em que o único critério considerado para progressão é o tempo de serviço. Outros estados, como São Paulo, apresentam uma estrutura de progressão mais refinada, combinando o critério “tempo de serviço” com os critérios “titulação”, “participação em eventos acadêmicos e publicações de materiais”, “assiduidade”, “aperfeiçoamento”, “permanência mínima na mesma escola” e “prova de conhecimento docente”.

Os critérios de progressão podem ser classificados em dois grupos: tradicionais e contemporâneos. Os critérios tradicionais são aqueles empregados há muito tempo ou que têm sua origem fortemente associada à carreira docente do ensino superior. O uso de critérios contemporâneos vem crescendo em razão do ceticismo recente em relação à efetividade dos quesitos tradicionais sobre a aprendizagem dos estudantes. Os critérios contemporâneos tendem a ter foco mais forte sobre o processo e os resultados da docência. Mesmo aqueles critérios contemporâneos que permanecem ligados às medidas de insumo se apresentam como uma nova tentativa de proporcionar uma ligação mais forte e direta entre necessidades específicas da prática docente e aprendizagem dos estudantes. A Tabela 3 apresenta os critérios de progressão vigentes nas UFs

O tempo de serviço, critério de progressão mais comum na carreira docente, está presente em todas as UFs. Esse critério, quando apurado isoladamente, considera somente o período de tempo estabelecido para evolução entre duas posições subsequentes. Essa forma tradicional de progressão, embora bastante criticada, está presente em 17 UFs.

A apuração exclusiva do tempo de serviço para fins de progressão é, na maior parte das vezes, resultado da ausência de regulamentação de critérios que, embora constem nas leis de plano de carreira, ainda dependem da edição, por parte do poder executivo, de norma específica. A Tabela 4 identifica em quais UFs o quesito tempo de serviço isolado é critério originário ou decorre da não regulamentação da legislação do plano de carreira.

TABELA 4
CRITÉRIO DE TEMPO DE SERVIÇO ISOLADO COMO RESULTADO DE AUSÊNCIA DE REGULAMENTAÇÃO

Tempo de serviço		RS	MS	DF	MT	RJ	ES	PE	AL	SE	PB	RN	PI	MA	RR	PA	AC	AM	TOTAL	%
Tempo de serviço isolado é critério originário		Sim		Sim		Sim													3	11%
Tempo de serviço isolado é critério que decorre de ausência de regulamentação	Avaliação de desempenho			Sim		Sim	14	52%												
	Curso de aperfeiçoamento							Sim	Sim		Sim		Sim				Sim		5	19%
	Prova de conhecimento docente										Sim						Sim		2	7%

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

A Tabela 4 mostra que em 14 UFs a vigência do critério “tempo de serviço isolado” decorre da ausência de regulamentação do critério “avaliação de desempenho”. O relato por parte de alguns gestores das secretarias de educação é que a ausência da implementação da avaliação de desempenho é fruto da resistência dos sindicatos dos professores. Apenas no Rio Grande do Sul, no DF e no Rio de Janeiro o tempo de serviço é critério originário previsto na legislação estadual/distrital.

Já quando o tempo de serviço é considerado um interstício, outro critério é apurado ao se alcançar o período de tempo exigido para se determinar a progressão. Essa forma de apuração também está presente em 17 UFs. O tempo de serviço, nesse caso, é considerado em conjunto com outro critério que pode ser “titulação acadêmica”, “cursos de aperfeiçoamento”, “avaliação de desempenho” etc.

A LDB/96 exige como formação mínima para ingresso na carreira docente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, o nível médio, modalidade normal. As UFs, em sua maior parte, conforme informações do Gráfico 2, extinguiram a possibilidade de provimento de professores de nível médio. A possibilidade de um professor efetivo, com formação de nível

médio, progredir na carreira da mesma forma que um professor licenciado não é juridicamente pacífica. Os relatos de vários técnicos das secretarias apontam recomendações jurídicas ou decisões judiciais que impedem a progressão do professor com formação em nível médio, após a obtenção de habilitação em curso de licenciatura, para a mesma posição de docente ingressante com nível superior. Mesmo assim, em relação aos quadros remanescentes, 19 UFs têm permitido tal progressão por habilitação em nível superior.

Os títulos de especialização, mestrado e doutorado são considerados para fins de progressão em, respectivamente, 24, 21 e 19 UFs. Geralmente a progressão do professor em razão da titulação acadêmica ocorre mediante a apresentação do diploma, não existindo interstício para concretização da evolução funcional. Outra característica desse critério é que a evolução ocorre de acordo com o título apresentado, ou seja, um professor que finaliza com sucesso o curso de mestrado ou doutorado evolui diretamente para a posição correspondente ao título sem a obrigatoriedade de passar pela posição referente ao título de especialização. O Gráfico 7 apresenta os títulos máximos considerados pelas UFs que adotam o critério “titulação” para fins de progressão.

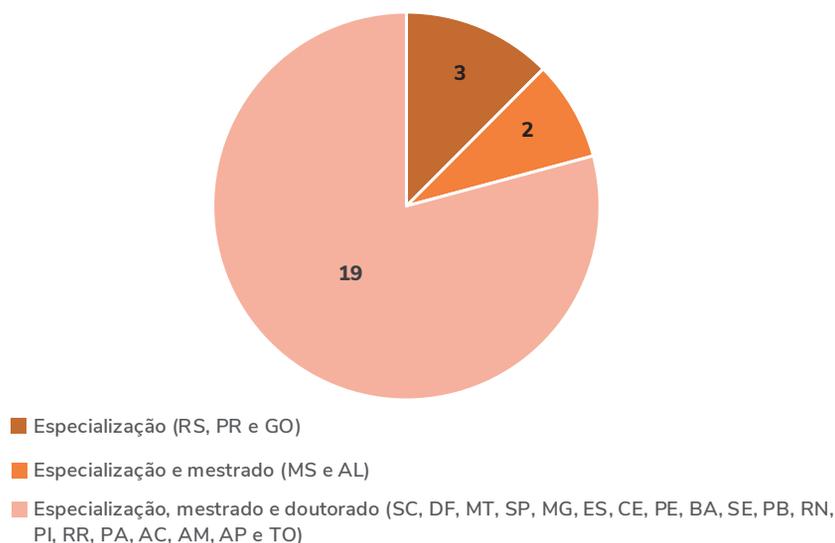


GRÁFICO 7
TITULAÇÃO MÁXIMA CONSIDERADA, POR UNIDADE FEDERATIVA

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

As UFs que não consideram a titulação de doutorado (Mato Grosso do Sul e Alagoas) ou mestrado e doutorado (Rio Grande do Sul, Paraná e Goiás) para fins de progressão aceitam, no entanto, a equivalência desses títulos ao de especialização. Cabe citar, por fim, que embora as redes do Rio de Janeiro, Maranhão e Rondônia não adotem o critério “titulação” para progressão, os docentes que detêm tais títulos recebem gratificações cujos valores variam, de forma crescente, para especialização, mestrado e doutorado. Tais gratificações, em conjunto com as demais, serão analisadas mais adiante.

O critério “titulação”, conforme análise dos planos de carreira docente das UFs, é aquele que mais impacta na progressão. O professor, na maior parte das vezes, precisa combinar o afastamento temporário da sala de aula com o acesso a uma instituição que ofereça curso de pós-graduação em sua disciplina de atuação. A dificuldade de acesso a uma instituição ofertante de pós-graduação representa, muitas vezes, uma barreira intransponível para professores lotados em municípios distantes de grandes centros urbanos. O resultado é o represamento da maior parte dos docentes em posições intermediárias.

Alguns estados, como São Paulo e Ceará, empregam o critério “titulação” como um quesito acelerador da progressão docente. A titulação, nesses casos, permite que o professor salte posições na matriz salarial, mas não impede que os professores sem diploma de mestrado e doutorado alcancem o topo da carreira em prazos mais longos.

Outro critério tradicional de progressão presente nos planos de carreira é a participação em evento acadêmico (conferências e congressos), e publicação de materiais (livros e artigos em periódicos). Tal quesito, comum na carreira pública de professor universitário, está presente nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e em São Paulo. Enquanto nos dois primeiros a previsão se encontra como fator do instrumento de avaliação de desempenho, em São Paulo o dispositivo está enquadrado como um dos fatores da evolução funcional pela via não acadêmica – fator “produção profissional”.

A assiduidade ou a pontualidade são critérios tradicionalmente previstos no setor público brasileiro e estão diretamente relacionados ao cumprimento de horários no exercício da profissão. A permanência de tais quesitos como critério de progressão em nove UFs indica que o absenteísmo é um problema recorrente entre os professores da rede pública, proporcionando desafios tanto no aspecto pedagógico quanto administrativo para os gestores estaduais. Assim como no caso do critério “participação em evento acadêmico e publicação de materiais”, a assiduidade ou a pontualidade estão previstos como fator do instrumento de avaliação de desempenho em cinco estados.

A formação continuada do professor pode ocorrer em cursos de longa – especialização, mestrado ou doutorado – ou curta duração – aperfeiçoamento. Enquanto os cursos de longa duração são estruturados e ofertados de acordo com as linhas de pesquisa definidas pelos professores das instituições de ensino superior, os cursos de menor duração costumam ser estruturados com base em demandas das próprias redes de ensino e têm um objetivo mais focado em necessidades práticas de ensino e na aprendizagem dos alunos. Essa tentativa de as UFs estabelecerem uma ligação mais forte do conteúdo da formação com as necessidades específicas da prática docente e a aprendizagem dos estudantes faz desses cursos um critério mais contemporâneo em relação às tradicionais pós-graduações *latu* e *stricto sensu*.

Os cursos de aperfeiçoamento são utilizados em dez UFs para fins de progressão. Entre essas UFs, quatro incluem o aperfeiçoamento como fator aferido pelo instrumento de avaliação de desempenho. Mesmo o curso de aperfeiçoamento não demandando o afastamento do professor do exercício da docência, ele ainda é menos empregado como critério de progressão do que os cursos de pós-graduação.

Outras medidas de insumo que vêm sendo utilizadas para fins de progressão na carreira docente são a prova de conhecimento docente, presente em São Paulo,

e a certificação, vigente no Paraná. A prova docente, adotada desde 2010 na rede paulista, afere se o conhecimento do professor em sua disciplina e em práticas pedagógicas alcançou um patamar que viabiliza sua promoção na carreira. Já a certificação, criada em 2004, combina curso de especialização ofertada por instituição credenciada pela Secretaria de Educação do Paraná com a apresentação de uma proposta prática de intervenção pedagógica para superação de dificuldades identificadas na unidade escolar que o professor atua. Ambos os critérios buscam maior alinhamento entre o conteúdo da prova ou da formação continuada e as necessidades práticas identificadas pelas redes de ensino.

Uma das dificuldades que os sistemas de ensino enfrenta é o alto índice de rotatividade de professores entre as unidades escolares da própria rede. A mudança contínua de professores entre escolas, assim como o absenteísmo, gera uma série de problemas para aprendizagem dos alunos. São Paulo, ao considerar esse problema, introduziu o critério de permanência mínima na mesma escola como pré-condição para participar da prova de conhecimento docente. Ou seja, o professor da rede de ensino, para ser promovido, deve, além de alcançar um desempenho mínimo na prova de conhecimento, permanecer na mesma escola por, no mínimo, 80% do período de interstício. O critério incentiva o professor a permanecer por mais tempo na mesma unidade escolar para poder concorrer à promoção.

O limite de vagas ou orçamento é um critério contemporâneo que está diretamente ligado à questão fiscal que ganhou destaque com a promulgação, em 2000, da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). A presença do critério “limite de vagas ou orçamento” em oito estados permite a estes limitarem o número de progressões na carreira. Esse controle é concretizado por meio da publicação de atos de poder executivo que nominam os professores que receberão a progressão. Ou seja, mesmo que o professor atenda às condições exigidas nos demais critérios vigentes, a progressão só é efetivada após a publicação de norma infralegal com a relação de nomes dos docentes e suas novas posições. O critério, no entanto, não guarda relação com fatores associados à melhoria da aprendizagem e produz uma imprevisibilidade na carreira docente.

A avaliação de desempenho, em termos conceituais, está ligada a medidas de processo que avaliam a ação docente em atividades pedagógicas individuais e coletivas na promoção da aprendizagem escolar. O instrumento de avaliação de desempenho, no entanto, não indica necessariamente que o fato gerador da progressão na carreira é o desempenho. A análise dos instrumentos de avaliação de desempenho aplicada nas sete UFs (Rio Grande do Sul, Paraná, Goiás, Minas Gerais, Ceará, Amapá e Tocantins) mostra que o desempenho docente, quando aferido, é apenas parte dos fatores avaliados.

Os instrumentos de avaliação analisados combinam medidas de desempenho – atividade pedagógica individual ou coletiva – com medidas de tempo de serviço, comportamento ético, assiduidade ou pontualidade, formação continuada, participação em evento acadêmico e publicação de materiais, participação em atividades da secretaria e desempenho dos estudantes nas avaliações externas. A Tabela 5 apresenta os pesos dos fatores aferidos nos instrumentos de avaliação de sete UFs para fins de progressão.

TABELA 5

DETALHAMENTO DOS PESOS DOS FATORES AFERIDOS NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

FATORES AVALIADOS		RS	PR	GO	MG	CE	AP	TO
Insumos	Tempo de serviço				10%	20%		
	Comportamento ético			20%	5%	2%	30%	6%
	Assiduidade/pontualidade	10%	7%	17%	10%	2%	15%	12%
	Formação continuada	16%	45%			10%	15%	6%
	Participação em evento acadêmico/publicação de materiais	13%	26%			7%		
	Participação em atividades da secretaria	24%	14%			5%		
Desempenho na atividade docente	Desempenho pedagógico individual	11%	4%	51%	35%	4%		47%
	Desempenho pedagógico coletivo (equipe escolar/comunidade)	26%	4%	12%	30%	30%	40%	29%
Desempenho dos alunos nas avaliações externas	Avaliação externa conta na avaliação de desempenho docente				10%	20%		

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

Uma observação inicial sobre os instrumentos de avaliação é que eles se diferem em relação ao nível de detalhamento dos fatores avaliados. Enquanto o instrumento de avaliação no Amapá é bastante genérico, os demais são mais detalhados e precisos em relação ao que se está avaliando. A ausência de um detalhamento adequado dos fatores avaliados pode comprometer a confiabilidade e a precisão do instrumento.

Observa-se que, em termos de medidas de insumo, todas as UFs que adotam o instrumento de avaliação de desempenho consideram o fator “assiduidade ou pontualidade” para atribuição de um conceito ao docente. Esse fator alcança o peso de 17% em Goiás. A formação continuada e o comportamento ético estão presentes em cinco UFs, com destaque para o peso de 45% do fator “formação”, no Paraná, e 20% no quesito “comportamento ético”, em Goiás. O fator “participação em evento acadêmico e publicação de materiais”, que alcança o peso de 26% do instrumento no Paraná, e o fator “participação em atividades da secretaria”, que alcança o peso de 24% no Rio Grande do Sul, estão presentes em três UFs.

A divisão entre fatores de desempenho pedagógico individual e coletivo foi feito com base na realização de atividades pedagógicas pelos professores nas escolas.

As atividades individuais referem-se a ações de planejamento de aula, exercício da regência de classe e atividades de avaliação formativa da aprendizagem. As atividades coletivas, por sua vez, tratam das ações conduzidas junto com os demais professores, com a equipe de gestão escolar e com a comunidade escolar. Essas atividades são ricamente descritas nos instrumentos de avaliação de Goiás, Minas Gerais e Tocantins.

São exemplos de atividades ligadas ao fator “desempenho pedagógico individual” existentes nos instrumentos de avaliação: gestão eficiente de sala de aula; criação de ambiente propício à aprendizagem; contextualização dos conhecimentos teóricos com situações cotidianas; utilização de dinâmicas criativas, diversificadas e atrativas para evitar aulas monótonas; utilização de recursos pedagógicos e tecnologias educacionais; monitoramento contínuo do progresso e das dificuldades dos alunos; criação de novas oportunidades de aprendizagens e avaliações para os alunos com desempenho insatisfatório; atendimento diferenciado aos alunos com mais dificuldades; utilização dos resultados de avaliações internas e externas para diagnosticar os níveis de aprendizagem dos alunos, avaliação da eficácia do ensino e implementação de intervenções pedagógicas.

Exemplos de atividades ligadas ao fator “desempenho pedagógico coletivo” são: participação na construção do projeto pedagógico da escola; discussão e elaboração de estratégias colaborativas, como o plano de trabalho da equipe; participação no planejamento, execução e avaliação das metas educacionais; participação no trabalho da equipe e nas ações escolares que envolvem interação com as famílias e alunos; participação em projetos e ações coletivas e na realização das avaliações internas e externas de aprendizagem dos alunos; e compartilhamento de conhecimentos, informações, dificuldades, soluções e práticas exitosas que agregam valor ao trabalho.

Os fatores de desempenho pedagógico, embora presentes em todos os instrumentos, apresentam diferentes pesos para o cômputo do conceito de cada professor. Enquanto os estados de Goiás, Minas Gerais e Tocantins dão mais de 50% do peso aos quesitos relacionados ao desempenho na atividade docente, Paraná e Rio Grande do Sul atribuem, respectivamente, 92% e 63% do peso da avaliação para as medidas de insumo.

As duas UFs que adotam o critério “desempenho dos alunos em avaliação externa” para fins de progressão na carreira, o fazem por meio de fatores presentes no instrumento de avaliação de desempenho. Entre os componentes desse instrumento, o estado do Ceará atribui 20% do conceito do professor com base nos resultados dos estudantes na avaliação externa. Já Minas Gerais estabelece que 10% do peso do conceito do professor decorre dos resultados de aprendizagem evidenciados nas avaliações internas e externas.

4.2.2 AMPLITUDE TEMPORAL DA PROGRESSÃO

A amplitude, aspecto final da dimensão “progressão”, corresponde ao tempo mínimo para um professor efetivo, partindo da posição inicial, alcançar a última posição da carreira. O cálculo da amplitude temporal toma como referência o professor que ingressou na

carreira com formação em curso de licenciatura. A contagem também considera que o professor tem acesso a instituição ofertante de pós-graduação e que obteve, conforme o prazo mínimo estipulado em legislação estadual, o direito ao afastamento de dois e quatro anos para, respectivamente, mestrado e doutorado.

A adoção desse cenário ideal para o professor permite estimar, por meio de um critério uniforme, o prazo mínimo para o professor alcançar a última posição na carreira em todas as UFs. A imprecisão dessa forma de cálculo advém da: suposição de que todo professor tem acesso aos cursos de pós-graduação exigidos; desconsideração de que os planos de carreira permitem que professores titulados ingressem em posições intermediárias; e omissão de que a concessão do afastamento é ato discricionário da administração. A Tabela 6, em que pese as limitações apresentadas, identifica a amplitude temporal mínima da carreira para o professor licenciado ingressante, por UF.

TABELA 6
AMPLITUDE TEMPORAL MÍNIMA DA CARREIRA DE PROFESSOR EFETIVO INGRESSANTE,
POR UNIDADE FEDERATIVA

Amplitude	RS	AL	PR	CE	BA	RR	GO	RN	DF	SP	MA	SC	AC	SE	TO	PI	AM	MG	PE	RJ	PB	ES	RO	PA	MT	MS	AP
Mínima (anos)	16	16	16	17	18	18	19	20	21	23	25	25	28	28	28	28	29	30	31	31	31	32	32	34	34	36	37,5

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

A análise dos dados na Tabela 6 indica que a diferença entre a amplitude dos estados do Rio Grande do Sul, Alagoas e Paraná, em relação ao Amapá, é superior a 21 anos. Observa-se que em oito estados o professor alcança a posição mais alta da carreira em até 20 anos. Em outras quatro UFs, o professor alcança o topo da carreira entre 21 e 25 anos. A última posição da matriz é alcançada entre 26 e 30 anos, em seis estados. O professor alcança a posição mais alta da carreira entre 31 e 35 anos, em sete estados. Por fim, o topo é alcançado em um período superior a 35 anos em apenas dois estados.

4.3 DIMENSÃO “REMUNERAÇÃO”

A avaliação da dimensão “remuneração” compreende, inicialmente, a identificação de seus vários componentes – vencimento básico, gratificações, adicional por tempo de serviço – em cada uma das UFs. Como há casos em que os valores das gratificações e dos adicionais são significativos, a análise da remuneração exclusivamente do ponto de vista do vencimento básico pode provocar distorções e induzir a erros. A análise dos componentes da remuneração nas UFs considerará os valores e percentuais vigentes em 2017.

4.3.1 VENCIMENTO BÁSICO

O vencimento básico que, em geral, representa a parte principal dos rendimentos do professor, é considerado irredutível. Os valores do vencimento básico costumam ser identificados explicitamente nas leis de reajuste. Existe, no entanto, leis que apenas indicam o percentual de reajuste. A identificação dos valores da matriz de vencimento básico, nesses casos, depende da informação das secretarias de educação.

A Tabela 7 apresenta os valores iniciais e finais do vencimento básico para professores com formação em licenciatura, nas UFs, padronizados para uma jornada de 40 horas semanais, assim como a amplitude salarial, diferença entre o maior e o menor valor na matriz de vencimento básico.

TABELA 7
VALORES INICIAIS, FINAIS E AMPLITUDE DO VENCIMENTO BÁSICO

UF	VENCIMENTO INICIAL	VENCIMENTO FINAL	AMPLITUDE DO VENCIMENTO BÁSICO
PA	R\$1.927,37	R\$2.129,07	10%
GO	R\$3.126,35	R\$3.969,68	27%
RO	R\$2.218,25	R\$2.883,73	30%
SE	R\$2.758,84	R\$3.644,26	32%
MA	R\$2.443,84	R\$3.275,00	34%
RS	R\$2.331,38	R\$3.780,60	62%
AL	R\$3.018,75	R\$4.926,66	63%
PB	R\$2.298,80	R\$3.790,29	65%
MS	R\$5.007,65	R\$8.868,55	77%
DF	R\$3.858,87	R\$6.862,49	78%
TO	R\$4.263,01	R\$7.696,61	81%
SC	R\$2.557,02	R\$4.735,18	85%
PI	R\$2.933,95	R\$5.541,18	89%
RJ	R\$2.948,33	R\$5.819,49	97%
MG	R\$3.304,23	R\$6.835,58	107%
AC	R\$3.203,57	R\$7.304,16	128%
PE	R\$2.298,80	R\$5.417,05	136%
RR	R\$5.043,92	R\$12.286,84	144%
MT	R\$3.867,36	R\$9.428,62	144%
CE	R\$2.398,08	R\$6.059,83	153%
RN	R\$3.219,07	R\$8.204,15	155%
ES	R\$3.172,08	R\$8.861,54	179%
SP	R\$2.415,89	R\$6.838,13	183%
PR	R\$2.831,54	R\$9.860,70	248%
AP	R\$3.513,35	R\$12.255,52	249%
BA	R\$2.145,36	R\$7.550,60	252%
AM	R\$3.269,49	R\$11.735,55	259%

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

A Tabela 7 mostra que o menor e o maior valor de vencimento básico inicial vigentes, em 2017, eram do Pará (R\$ 1.927,37) e de Roraima (R\$ 5.043,92). O menor e o maior valor de vencimento básico final também eram do Pará (R\$ 2.129,07) e de Roraima (R\$ 12.286,84). Os valores do vencimento básico, embora não representem com fidedignidade a remuneração do professor, são aqueles considerados para fins de apuração do cumprimento dos valores do PSPN constantes na Lei nº 11.738/2008.

O Pará é um exemplo de erro que se pode incorrer ao considerar apenas o vencimento básico para fins de análise da remuneração docente. Os servidores efetivos da rede estadual paraense, incluindo os professores, contam com a gratificação de escolaridade de 80% sobre o valor do vencimento básico quando portadores de diploma de ensino superior. Ou seja, um docente efetivo com ensino superior recebia, além do vencimento básico de R\$ 1.927,37 previsto na posição inicial da carreira, uma gratificação de R\$ 1.541,90, totalizando uma remuneração de R\$ 3.469,27.

O percentual de variação entre vencimento básico inicial e final indica a perspectiva de evolução salarial entre o início e o fim da carreira docente. O Gráfico 8 apresenta a quantidade de UFs, por faixas de amplitude percentual do vencimento básico.

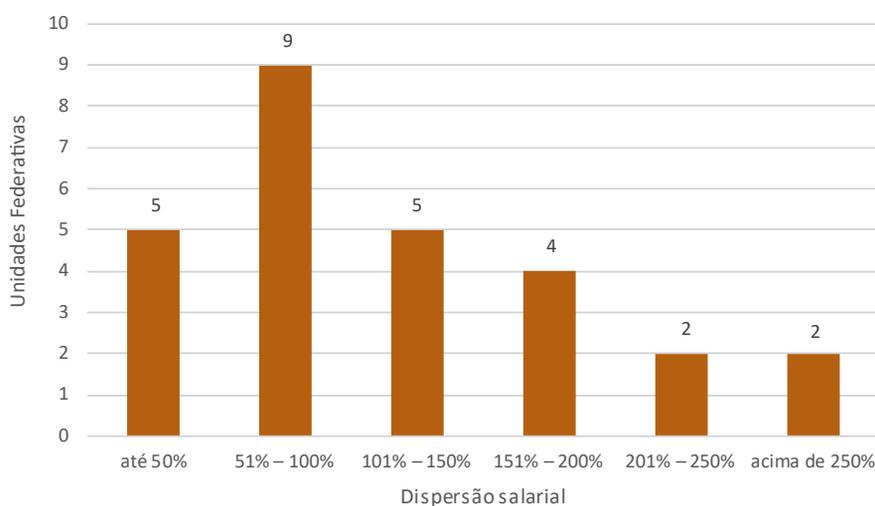


GRÁFICO 8
NÚMERO DE UNIDADES FEDERATIVAS, POR FAIXA DE AMPLITUDE PERCENTUAL DE VENCIMENTO BÁSICO

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

A análise dos oito estados com amplitude do vencimento básico superior a 150% indica que em seis deles a causa reside na atribuição de um peso significativamente alto a um critério específico. O Amazonas e o Espírito Santo atribuem, respectivamente, peso de 160% e 79% ao critério “título de doutorado”. A Bahia atribui peso de 109% ao critério “aperfeiçoamento”. São Paulo, por sua vez, atribui peso de 101% ao critério “prova

de conhecimento docente”. O Amapá, estado com maior amplitude temporal da carreira (37,5 anos), atribui peso de 103% para a combinação “tempo de serviço” e “avaliação de desempenho”. A amplitude no Paraná é explicada pelo peso de 114% ao critério “certificação”. Já o Rio Grande do Norte e o Ceará, apesar de terem uma amplitude alta, apresentam pesos balanceados entre seus critérios de progressão.

4.3.2 GRATIFICAÇÕES

A identificação das gratificações é o segundo passo na análise da remuneração docente. As gratificações, definidas como vantagens pecuniárias que não se incorporam ao vencimento do servidor e nem estabelecem direito subjetivo à sua percepção contínua, são instituídas para remunerar, de forma diferenciada, algum requisito definido em lei. As gratificações, via de regra, são percentuais menores da remuneração docente. A decisão de incluir uma determinada gratificação nesse mapeamento tomou por base o seu recebimento por professores efetivos vindos de novo concurso público.

A organização das gratificações identificadas nas legislações das UFs por semelhança de fato gerador – requisito atendido para sua percepção – viabiliza uma análise precisa desse componente remuneratório. A nomenclatura que as UFs dão as suas gratificações, em grande parte das vezes, são pouco elucidativas. Ou seja, é o fato gerador, não a denominação que consta na lei, que permite a comparabilidade entre as gratificações. A Tabela 8 apresenta o número de gratificações e de fatos geradores vigentes em cada UF.

TABELA 8
QUANTIDADE DE GRATIFICAÇÕES, POR UNIDADE FEDERATIVA

Estados	SC	RS	PR	MS	DF	MT	GO	SP	MG	RJ	ES	CE	PE	BA	AL	SE	PB	RN	PI	MA	RR	PA	AC	AM	AP	TO	RO	TOTAL
Gratificações	6	5	2	6	8	3	4	6	6	5	5	4	8	9	4	9	6	3	6	7	5	9	9	6	7	2	14	164
Fato gerador	6	6	2	6	8	3	5	7	6	7	5	7	8	10	4	9	6	3	9	11	5	11	11	6	7	2	16	186

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

A análise das 164 gratificações mapeadas permite identificar um total de 186 fatos geradores distintos. O enquadramento desses fatos geradores em algumas poucas categorias facilita a análise do componente remuneratório. As categorias de gratificação adotadas foram: aumento geral da remuneração; necessidades educacionais; ampliação da jornada de trabalho ou do tempo de serviço; difícil provimento; prioridades educacionais; formação; função na escola ou na secretaria de educação; e bonificação. O Gráfico 9 apresenta o percentual de fatos geradores, por categorias de gratificação.

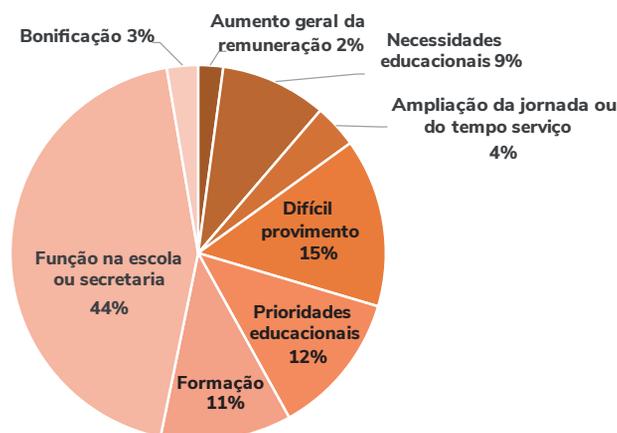


GRÁFICO 9

NÚMERO DE FATOS GERADORES, POR CATEGORIA DE GRATIFICAÇÃO

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

A primeira categoria, aumento geral da remuneração, compreende gratificações cujo objetivo é proporcionar aumentos sem requisito específico relacionado ao exercício do magistério. As gratificações mapeadas nessa categoria são: gratificação de atividade do magistério, no Maranhão; gratificação de atividade pedagógica, no DF; gratificação de atividade pedagógica I, em Sergipe; e bolsa de desempenho profissional, na Paraíba. A Tabela 9 identifica, por UF, os valores ou percentuais dessas gratificações.

TABELA 9

CATEGORIA DE GRATIFICAÇÕES DENOMINADA “AUMENTO GERAL DA REMUNERAÇÃO”

GRATIFICAÇÃO	DF	MA	SE	PB
Aumento geral da remuneração	30% do VB	89% a 120% do VB	40% do VB	R\$787 a R\$1.203

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

O baixo percentual de gratificações nessa categoria é compensado pelo elevado peso que elas representam na remuneração global dos professores dessas quatro UFs. As possíveis justificativas para a não incorporação dessas gratificações ao vencimento básico são: tentativa de induzir o exercício dos professores em secretarias de educação, de forma geral, ou em unidade escolar, de forma específica; e concessão de aumento exclusivo aos docentes da ativa, sem ampliação de gastos (presente e futura), com aposentadorias.

A segunda categoria, necessidades educacionais, tem por objetivo remunerar, de forma distinta, professores que atuam com alunos da educação especial ou de classes unidocentes. Várias UFs, tendo em vista as competências docentes distintas necessárias ao atendimento desses alunos, instituíram gratificações cujos valores variam até 115% do vencimento

básico. A localização da classe unidocente, geralmente em escola de difícil provimento, também tem influência na instituição da gratificação. A Tabela 10 apresenta, por UF, os valores ou percentuais das gratificações dessa categoria.

TABELA 10
CATEGORIA DE GRATIFICAÇÕES DENOMINADA “NECESSIDADES EDUCACIONAIS”

GRATIFICAÇÃO	SC	RS	DF	CE	PE	BA	PI	MA	PB	RR	PA	AC	RO	AP
Exercício de educação especial em classe unidocente	12% do VB													
Exercício em classe unidocente		100% do VB									100% do VB			115% do VB
Exercício de educação especial		50% do VB	15% do VB	20% do VB	R\$250 a R\$550	20% do VB	R\$150	30% do VB		30% do VB	50% do VB	5% a 15% do VB	2 gratificações: 20% do VB ou R\$400 (alunos com deficiência auditiva)	10% do VB

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

A terceira categoria, ampliação da jornada de trabalho ou tempo de serviço, tem por objetivo aumentar a carga horária ou o tempo de permanência no serviço público do professor em razão das necessidades da rede de ensino. Seu objetivo é suprir as carências de docentes na rede ou reduzir a necessidade de contratação de temporários. A Tabela 11 apresenta, por UF, os valores ou percentuais das gratificações dessa categoria.

TABELA 11
CATEGORIA DE GRATIFICAÇÕES DENOMINADA “AMPLIAÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO OU TEMPO DE SERVIÇO”

GRATIFICAÇÃO	SC	MS	MG	BA	MA	PB
Ampliação da jornada de trabalho	1/32 do valor do vencimento por hora acrescida	50% a mais do valor hora-aula do professor	Proporcional à jornada de trabalho ampliada		120% a 150% do VB	4% do VB por hora-aula excedente
Ampliação do tempo de serviço	Acréscimo de 4% do VB por ano, até o limite de cinco anos			R\$1.600 ou R\$800		

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

A ampliação da jornada de trabalho, regra geral, encontra-se prevista nos planos de carreira das UFs sem a definição de gratificação específica. Mesmo assim, cinco estados estabeleceram gratificações para ampliação da jornada. Minas Gerais, por exemplo, possui o adicional por extensão de jornada, para ampliações de até 40 horas semanais, e o adicional por exigência curricular, para acréscimos superiores a 40 horas semanais. O Maranhão tem a condição especial de trabalho para professores com jornada inferior a 40 horas semanais. Santa Catarina e Bahia são os estados que possuem, respectivamente, a gratificação de incentivo à permanência em atividade e a bolsa de estímulo à permanência em atividade de classe para docentes que completaram as exigências para se aposentar, mas optaram por permanecer na ativa.

A quarta categoria, difícil provimento, está relacionada a gratificações voltadas para estimular professores a escolherem, como local de exercício, escolas ou municípios de difícil lotação. A maior parte dessas gratificações está ligada a escolas de difícil acesso localizadas na zona rural. Há UFs que instituíram gratificações para docentes de escolas que, em razão de sua localização em regiões socialmente vulneráveis ou violentas, têm encontrado dificuldade para atrair e reter professores efetivos. Existe, por fim, um conjunto de gratificações voltadas para docentes cuja regência ocorre em unidades prisionais ou centros de ressocialização de menores infratores. A Tabela 12 apresenta, por UF, os percentuais ou valores das gratificações vigentes na categoria “difícil provimento”.

TABELA 12
CATEGORIA DE GRATIFICAÇÕES DENOMINADA “DIFÍCIL PROVIMENTO” (continua)

GRATIFICAÇÃO	ESCOLA EM LOCAL DE DIFÍCIL ACESSO, OUTRO MUNICÍPIO E/ OU ZONA RURAL	ESCOLA EM LOCAL VULNERÁVEL/ VIOLENTO (ALUNOS DE BAIXO NÍVEL SOCIOECONÔMICO)	CENTRO PRISIONAL OU DE MENORES INFRATORES
RS	20% a 80% do VB	20% do VB	
MS	10% do VB		
DF	15% do VB	15% do VB	15% do VB
SP	até R\$450	até R\$450	
RJ	R\$400	R\$400	
PE	2 gratificações (R\$250 a R\$550)		
BA	30% do VB		
PI	R\$100	R\$100	
MA	15% do VB		
SE	R\$95 a R\$473		30% do VB

TABELA 12

CATEGORIA DE GRATIFICAÇÕES DENOMINADA “DIFÍCIL PROVIMENTO”

(conclusão)

GRATIFICAÇÃO	ESCOLA EM LOCAL DE DIFÍCIL ACESSO, OUTRO MUNICÍPIO E/ OU ZONA RURAL	ESCOLA EM LOCAL VULNERÁVEL/ VIOLENTO (ALUNOS DE BAIXO NÍVEL SOCIOECONÔMICO)	CENTRO PRISIONAL OU DE MENORES INFRATORES
AL	R\$100		
RR	5% a 30% do VB		
PA			50% do VB
AC	5% a 15% do VB		
RO	20% a 50% do VB		
AM	R\$30		R\$900
AP	até R\$400		15% do VB

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

A quinta categoria, prioridades educacionais, compreende o conjunto de gratificações que alçam políticas à posição de prioridades de governo. As gratificações dessa categoria tornam mais atrativo, do ponto de vista remuneratório, o exercício da docência nas políticas prioritárias. São exemplos de gratificações da categoria “prioridades educacionais”: a gratificação de alfabetização, no DF; a gratificação de correção de fluxo, em Rondônia; e as gratificações pelo exercício de jornada integral em escola de tempo integral presente em várias UFs. A Tabela 13 apresenta os valores ou percentuais das gratificações vigentes na categoria “prioridades educacionais”.

TABELA 13

CATEGORIA DE GRATIFICAÇÕES DENOMINADA “PRIORIDADES EDUCACIONAIS”

(continua)

GRATIFICAÇÃO	MS	DF	GO	SP	ES	BA	MA	SE	PB	RN	RR	PA	AC	RO	AM	AP
Docência na etapa da alfabetização		15% do VB														
Docência no ensino fundamental I														20% do VB		

TABELA 13

CATEGORIA DE GRATIFICAÇÕES DENOMINADA “PRIORIDADES EDUCACIONAIS”

(conclusão)

GRATIFICAÇÃO	MS	DF	GO	SP	ES	BA	MA	SE	PB	RN	RR	PA	AC	RO	AM	AP
Docência em classe de correção de fluxo														20% do VB		
Gestão da aprendizagem									R\$150							
Regência de classe						2 gratificações (27% ou 31,18% do VB)		40% do VB			R\$835	10% do VB		R\$620		15% do VB
Jornada integral em escola de tempo integral (com ou sem dedicação exclusiva)			R\$2.000	75% do VB	40% do subsídio		25% do VB	100% do VB	R\$600	30% do VB						
Jornada integral em centro de mídias (com ou sem dedicação exclusiva)															R\$900	
Jornada integral em escola indígena (com ou sem dedicação exclusiva)	15% do VB														R\$150	
Dedicação exclusiva								R\$504 a R\$1.251					100% do VB			

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

As gratificações ligadas à regência de classe, embora não representem uma prioridade propriamente dita, têm por objetivo estimular a permanência de professores em sala de aula. Técnicos de secretarias de educação relataram que um número expressivo de professores opta por funções administrativas ao invés da docência. Tal gratificação, dessa forma, cria um custo remuneratório para aqueles professores que deixam a sala de aula.

A sexta categoria de gratificação, formação, tem o objetivo de remunerar, de forma distinta, os professores com diferentes níveis de titulação – especialização, mestrado e doutorado – ou portadores de certificados de cursos de curta duração – aperfeiçoamento. A Tabela 14 apresenta os valores ou percentuais das gratificações vigentes na categoria “formação”.

TABELA 14
CATEGORIA DE GRATIFICAÇÕES DENOMINADA “FORMAÇÃO”

GRATIFICAÇÃO	GO	RJ	CE	BA	MA	PA	RO
Professor habilitado em ensino médio, modalidade normal, portador de diploma de licenciatura plena						50% do VB	
Professor com formação em licenciatura ou graduação			22% do VB			80% do VB	
Professor com certificado de curso de aperfeiçoamento				5% ou 10% do VB	10% do VB		
Professor com título de especialização			27% do VB		15% do VB	10% do VB	15% do VB
Professor com título de mestrado	40% do VB	R\$ 519	32% do VB		20% do VB	20% do VB	20% do VB
Professor com título de doutorado	50% do VB	R\$ 1.038	52% do VB		25% do VB	30% do VB	30% do VB

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

As matrizes de vencimento básico dos planos de carreira de 24 UFs contam com o critério de progressão “titulação”. Os estados do Rio de Janeiro, Maranhão e Rondônia, embora não adotem tal critério de progressão, possuem gratificações específicas para docentes titulados. A carreira docente de Goiás não prevê progressão por título de mestrado e doutorado, mas confere gratificações de, respectivamente, 40% e 50% do vencimento básico. Os professores efetivos do Ceará, além de evoluírem mais rapidamente na carreira, contam com gratificações significativas para professores portadores de diploma de licenciatura (22%), especialização (27%), mestrado (32%) e doutorado (52%).

A Bahia, na última reestruturação do plano de carreira, substituiu as gratificações de titulação por posições específicas na tabela de vencimento. O estado, no entanto, manteve a gratificação de estímulo ao aperfeiçoamento profissional para cursos de aperfeiçoamento. O Pará, um dos casos em que há impedimento para professor de nível médio progredir na carreira da mesma forma que docentes portadores de diploma de ensino superior, instituiu gratificação específica para professores com formação em ensino médio normal que concluíram a licenciatura plena.

A sétima categoria, função na escola ou secretaria de educação, representa o conjunto das gratificações voltadas para docentes que assumem funções na equipe de gestão escolar ou na unidade central ou regional da secretaria. Os cargos de direção e assessoramento, de livre provimento nas secretarias das UFs, não se enquadram nessa categoria. A Tabela 15 apresenta os valores ou percentuais das gratificações vigentes.

TABELA 15
CATEGORIA DE GRATIFICAÇÕES DENOMINADA “FUNÇÃO NA ESCOLA
OU SECRETARIA DE EDUCAÇÃO”

(continua)

GRATIFICAÇÃO	DIRETOR EM FUNÇÃO / CARGO REMUNERADO+D18 B15B1:D14B1:F18B1 :F19B1:B1:F21	VICE-DIRETOR/ DIRETOR ADJUNTO/ ASSESSOR DE DIRETOR/AUXILIAR DE DIRETOR EM FUNÇÃO REMUNERADA	COORDENADOR PEDAGÓGICO EM FUNÇÃO/CARGO REMUNERADO	EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR (GRATIFICAÇÃO POR METAS/ EFICIÊNCIA)	FUNÇÃO EM ÓRGÃO CENTRAL OU REGIONAL NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SC	R\$1.145 a R\$3.152	60% de R\$1.145 a R\$3.152	concursado		15% do VB
PR	50% do VB	90% da Função Diretor	concursado		
RS	63% a 133% do VB	32% a 54% do VB	concursado		
MS	R\$1.573 a R\$2.305	R\$1.383 a R\$1.998	função não remunerada		R\$2.305
DF	R\$1.389 a R\$2.196	R\$1.104 a R\$1.652	concursado		
GO	R\$975 a R\$1.625		função não remunerada		
MT	17,6% (300 alunos) + 1,1% (a cada +50 alunos)		30% do Subsídio		45% a 65% do subsídio
SP	concursado	30% do VB	30% do VB		30% do VB

TABELA 15

**CATEGORIA DE GRATIFICAÇÕES DENOMINADA “FUNÇÃO NA ESCOLA
OU SECRETARIA DE EDUCAÇÃO”**

(continuação)

GRATIFICAÇÃO	DIRETOR EM FUNÇÃO / CARGO REMUNERADO+D18 B15B1:D14B1:F18B1 :F19B1:B1:F21	VICE-DIRETOR/ DIRETOR ADJUNTO/ ASSESSOR DE DIRETOR/AUXILIAR DE DIRETOR EM FUNÇÃO REMUNERADA	COORDENADOR PEDAGÓGICO EM FUNÇÃO/CARGO REMUNERADO	EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR (GRATIFICAÇÃO POR METAS/ EFICIÊNCIA)	FUNÇÃO EM ÓRGÃO CENTRAL OU REGIONAL NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
MG	2 gratificações (R\$3.241 a R\$5.070 ou 50% do valor + VB ou R\$324 a R\$1.296 para Coordenador de Escola)	40% de R\$3.241,24 a R\$5.070,59	R\$291 a R\$1.164 (ou concursado)		R\$324 a R\$972
ES	R\$1.367 a R\$3.418		2 gratificações (R\$651 a R\$1.164 ou R\$2.050 para Programa Escola Viva)		
RJ	R\$1.603 a R\$2.689	R\$950 a R\$1.251	R\$950		
CE	R\$2.495		R\$1.747		
PE	R\$882 a R\$1.260	R\$535 a R\$787	função não remunerada	R\$664 a R\$1.118	R\$250 a R\$550
BA	2 gratificações (R\$345 a R\$882 + 34,75% do VB)	2 gratificações (R\$248 a R\$441 + 34,75% do VB)	concursado		
PI	2 gratificações (R\$80 + valor até R\$250)	2 gratificações (R\$64 + valor até R\$180)	2 gratificações (R\$64 + valor até R\$180)		
MA	R\$1.200 a R\$2.000	R\$900 a R\$ 1.700	concursado		
SE	2 gratificações (R\$582 a R\$1658 + 20% do VB)		concursado		20% do VB
AL	R\$633 a R\$1.898	R\$ 1.519 a R\$ 760	função não remunerada e função articulador (R\$633)		
PB	R\$381 a R\$1.000	R\$393 a R\$800	concursado		
RN	R\$640 a R\$1.562	R\$640 a R\$1.250	concursado		

TABELA 15

**CATEGORIA DE GRATIFICAÇÕES DENOMINADA “FUNÇÃO NA ESCOLA
OU SECRETARIA DE EDUCAÇÃO”**

(conclusão)

GRATIFICAÇÃO	DIRETOR EM FUNÇÃO / CARGO REMUNERADO+D18 B15B1:D14B1:F18B1 :F19B1:B1:F21	VICE-DIRETOR/ DIRETOR ADJUNTO/ ASSESSOR DE DIRETOR/AUXILIAR DE DIRETOR EM FUNÇÃO REMUNERADA	COORDENADOR PEDAGÓGICO EM FUNÇÃO/CARGO REMUNERADO	EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR (GRATIFICAÇÃO POR METAS/ EFICIÊNCIA)	FUNÇÃO EM ÓRGÃO CENTRAL OU REGIONAL NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
RR	R\$1.393 a R\$2.604		R\$1.393		
PA	R\$624 a R\$2.186	R\$312	concurado		
AC	R\$5.700 a R\$8.200		até 100% do VB		6 gratificações (5% a 60% do VB)
RO	2 gratificações (R\$1.443 a R\$2.678 com acréscimo de R\$1.000 se Escola de Programa)	R\$1.155 a R\$2.231	2 gratificações (R\$620 a R\$310 com acréscimo de R\$800 se Escola de Programa)		2 gratificações (R\$310 a R\$620)
AM	R\$1.170 a R\$2.150		concurado		
TO	R\$765 a R\$1.020 (ou R\$2.500 a R\$3.000 para cargo)		função não remunerada		R\$306 a R\$510
AP	R\$890 a R\$1.197	R\$623	concurado		

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

As gratificações para docentes que assumem funções como direção e vice-direção escolar ou coordenação pedagógica são as mais comuns. As gratificações pagas a diretores de escola vigoram, com exceção de São Paulo, em todas as UFs. Já as gratificações para vice-diretor escolar e coordenador pedagógico estão presentes, respectivamente, em 18 e 10 UFs. O estado de Pernambuco instituiu o adicional de eficiência gerencial que remunera a equipe de gestão escolar pelo atendimento de metas de eficiência de gestão. Dez estados também possuem gratificações para professores atuarem em funções específicas nos órgãos centrais ou regionais das secretarias de educação.

A oitava categoria, bonificações, representa aquelas gratificações pagas em períodos não mensais – geralmente anuais – em razão do atendimento a alguma meta estabelecida. A categoria de gratificação se encontra vigente em cinco estados. A Tabela 16 apresenta os valores ou percentuais das gratificações válidas nessa categoria.

TABELA 16

TABELA 16 – CATEGORIA DE GRATIFICAÇÕES DENOMINADA “BONIFICAÇÕES”

GRATIFICAÇÃO	GO	SP	ES	PE	AM
Entrega periódica de plano de aula e assiduidade	até R\$2.000				
Metas de aprendizagem, fluxo e assiduidade		até 20% do VB anual	1/12 do VB anual	1/12 avos do VB	até 25% do VB anual

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

A bonificação por resultados em São Paulo, com valor de até 20% da remuneração anual, é devida ao docente na proporção direta ao cumprimento de metas de aprendizagem e fluxo, ponderada pelo número de faltas. Em Espírito Santo, a bonificação por desempenho, de até 1/12 avos da remuneração anual, é proporcional ao alcance de metas das unidades escolares, ponderada pelos dias efetivamente trabalhados pelo profissional. O Amazonas possui o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica que alcança valores de até 25% da remuneração anual conforme resultados em relação às metas de aprendizagem, absenteísmo, licenças e lotação.

O bônus de incentivo educacional, vigente em Goiás, paga anualmente o valor de até R\$ 2.000 ao professor que apresenta, quinzenalmente, seus planos de aula e tem um número de faltas não superior a 5%. O estado de Pernambuco conta com o bônus de desempenho educacional que paga até 1/12 avos do vencimento básico de acordo com a meta da unidade de lotação.

4.3.3 ADICIONAL POR TEMPO DE SERVIÇO

O adicional por tempo de serviço é uma modalidade remuneratória bastante comum no serviço público. Enquanto sua vigência na esfera federal foi extinta em 2001, por meio da Medida Provisória nº 2.225-45/2001, a maior parte das UFs mantém essa modalidade remuneratória para seus servidores. A Tabela 17 apresenta a periodicidade e os percentuais de adicional por tempo de serviço vigentes para os docentes efetivos nas UFs.

TABELA 17
PERCENTUAL DE ADICIONAL POR TEMPO DE SERVIÇO

ADICIONAL DE TEMPO DE SERVIÇO	NÃO TEM	ANUÊNIO	TRIÊNIO	QUINQUÊNIO	25 ANOS
SC			3%		
RS			5%		
PR				5%	
MS				5%	
DF		1%			
MT	X				
GO				5%	
SP				5%	16,67%
MG				5%	
RJ			5%		
ES	X				
CE	X				
PE	X				
BA		1%		5%	
AL				5%	
SE			5%		
PB	X				
RN				5%	
PI	X				
MA				5%	
RR	X				
PA			5%		
AC					16,67%
AM	X				
AP		1%			
TO	X				
RO	X				
TOTAL	10	3	5	9	2
%	37%	11%	19%	33%	7%

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações listadas no Apêndice A.

A Tabela 17 identifica que enquanto 17 UFs mantêm vigente o adicional por tempo de serviço, outras dez extinguem tal modalidade para seus futuros docentes. As UFs, em geral, pagam um adicional proporcional a 1% sobre o vencimento básico por ano no serviço público. As diferenças estão na periodicidade: Distrito Federal e Amapá pagam o adicional de 1% anualmente; Santa Catarina, por sua vez, concede o adicional de 3% a cada triênio; Paraná, Mato Grosso do Sul, Goiás, Minas Gerais, Alagoas, Rio Grande do Norte e Maranhão concedem o adicional de 5% a cada quinquênio. Todas essas dez UFs pagam um valor de adicional proporcional a 1% do vencimento básico por ano.

São Paulo paga, além do quinquênio de 5%, um percentual adicional de 16,67% ao docente que completa 25 anos de serviço público. Um docente com 30 anos de serviço recebe um percentual de adicional por tempo de serviço proporcional a 1,56% do vencimento básico a cada ano. Os estados do Rio Grande do Sul, Sergipe e Pará pagam um triênio de 5%, ou seja, um adicional proporcional a 1,67% do vencimento básico por ano. O primeiro triênio do adicional por tempo de serviço no Rio de Janeiro é de 10% sobre o vencimento básico, enquanto os demais são de 5% a cada três anos. Ou seja, o professor da rede estadual carioca, após 30 anos de serviço, terá recebido um valor proporcional a 1,83% do vencimento básico por ano.

A Bahia, entre as redes de ensino das UFs, tem o cálculo de adicional por tempo de serviço mais atrativo. O primeiro anuênio de 1% sobre o vencimento básico é recebido após o professor completar cinco anos de efetivo exercício. O professor baiano, a partir do 6º ano, passa a receber esse adicional de 1% anualmente. O docente também recebe, nesse mesmo ano, seu quinquênio de 5% sobre o vencimento básico. Ou seja, a partir do 6º ano o docente da rede estadual da Bahia passa a receber um valor proporcional a 2% do vencimento básico a cada ano. O professor da rede estadual baiana, após 30 anos, terá recebido um valor proporcional a 1,87% do vencimento básico por ano de serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nacional sobre plano de carreira pouco tem avançado em razão do aprisionamento do tema na dimensão “remuneração” e da dificuldade de identificação da legislação e de acesso às secretarias de educação. O resultado desse status quo é o número escasso de estudos empíricos sobre os componentes dos planos de carreira. A presente pesquisa, por meio de um modelo de análise abrangente e de um mapeamento mais amplo, identificou uma série de regularidades e singularidades nos planos de carreira das UFs.

O modelo de análise dos planos de carreira utilizado nesse mapeamento compreende as dimensões “estrutura” – vínculo jurídico do servidor, enquadramento do cargo de professor em carreira única ou múltipla, requisito mínimo de ingresso na carreira docente e organização e flexibilidade da jornada de trabalho –, “progressão” – critérios de progressão e amplitude temporal da carreira – e “remuneração” – vencimento básico,

gratificações e adicional por tempo de serviço. O modelo, ao focar essas três dimensões, procura superar a visão minimalista que compreende plano de carreira como sinônimo de remuneração.

O mapeamento da dimensão “estrutura” do plano de carreira identificou, inicialmente, que o vínculo jurídico dos servidores das 27 UFs é estatutário. Já em relação à organização da carreira, enquanto 19 UFs (70%) possuem uma única carreira para todas as etapas ou modalidades da educação básica, outras seis (22%) possuem duas carreiras organizadas em etapas – São Paulo e Espírito Santo – ou modalidades – Ceará, Bahia, Roraima e Amapá. Somente Paraíba e Tocantins apresentam três e quatro carreiras, respectivamente.

O requisito mínimo de ingresso na carreira docente, na maior parte das UFs, é o nível superior em licenciatura, sendo que em 16 UFs a possibilidade de concurso para professores com ensino médio normal foi legalmente extinta. Esse mapeamento não procedeu com a análise dos editais dos últimos concursos para docentes, de modo que o número de UFs sem ingresso de professores com ensino médio normal pode ser maior. Já em relação à jornada de trabalho, observa-se a primazia das jornadas de 20, 30 e 40 horas semanais presentes em, respectivamente, 16, 10 e 18 UFs, e a significativa flexibilidade para ampliação da carga horária frente às necessidades da rede de ensino.

A dimensão “progressão” é marcada pela primazia do modelo matricial em que a evolução dos professores entre as posições na matriz de vencimento ocorre verticalmente e horizontalmente. A titulação e o tempo de serviço são os critérios mais presentes nas UFs. A progressão por especialização, mestrado e doutorado está presente em, respectivamente, 24, 21 e 19 UFs. Já a progressão por tempo de serviço, seja de forma isolada ou organizada em interstício, está presente em todas as UFs. Analisando a progressão por tempo de serviço de forma isolada, observa-se que sua vigência decorre, em 14 estados, da ausência de regulamentação do critério “avaliação de desempenho”.

A avaliação de desempenho e a conclusão de cursos de curta duração são os critérios contemporâneos mais presentes nas UFs. A avaliação de desempenho para fins de progressão vigora em sete estados, sendo que em alguns deles há pouca relação entre o que é avaliado e a atividade do professor em sala de aula ou a aprendizagem dos alunos. Os cursos de curta duração, que costumam ter um foco mais forte nas necessidades práticas de ensino e na aprendizagem dos alunos, são utilizados como critério de progressão em dez UFs. Outros critérios contemporâneos, tais como prova de conhecimento docente, certificação e desempenho dos alunos na avaliação externa são adotados em poucas UFs.

A amplitude temporal entre posição inicial e final da carreira, para professores com formação em curso de licenciatura, varia entre 16 anos nos estados do Rio Grande do Sul, Alagoas e Paraná e 37,5 anos no Amapá. O número médio de anos que um professor com formação em curso de licenciatura leva para alcançar o topo da carreira nas UFs é de 26 anos. Já a amplitude temporal mínima mais comum entre as UFs é de 28 anos.

A remuneração docente, composta de vencimento básico, gratificações e adicional por tempo de serviço, é bastante diversa entre as UFs. A amplitude do vencimento básico, distância entre a posição inicial e final na matriz da carreira, varia de 10% a 259%. Entre as UFs que apresentam uma amplitude demasiadamente alta – superior a 150% –,

em seis delas a causa está na atribuição de um peso considerável a um determinado critério. O Amazonas e o Espírito Santo atribuem alto peso ao título de doutorado. Bahia, São Paulo e Paraná atribuem peso considerável aos critérios “aperfeiçoamento”, “prova de conhecimento docente” e “certificação”, respectivamente. O Amapá, por sua vez, atribui alto peso para a combinação “tempo de serviço” e “avaliação de desempenho”.

As gratificações, que conceitualmente representariam um percentual menor da remuneração docente, têm diferentes magnitudes. Há várias gratificações cujo valor supera 50% do vencimento básico, alcançando até mesmo percentuais superiores a 100%. Outros casos, no entanto, o valor ou percentual é bastante baixo. O número de gratificações existentes nas leis das UFs, considerando apenas as válidas para novos professores efetivos, é de 164. Várias dessas gratificações, no entanto, remuneram requisitos distintos daqueles inicialmente contidos em sua nomenclatura legal, o que torna necessário o mapeamento de seu fato gerador.

Ao analisar os requisitos atendidos para percepção da gratificação, alcançamos um total de 186 fatos geradores. A categorização por fato gerador identificou que 44% das gratificações estão ligadas à remuneração do docente pela ocupação de funções ou cargos de gestão escolar (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) ou na secretaria. Outras categorias mais relevantes de gratificações são aquelas ligadas à superação de situações de difícil provimento (15%), prioridades educacionais (12%), formação (11%) e necessidades educacionais (9%).

O adicional por tempo de serviço, modalidade remuneratória extinta no serviço público federal, ainda está vigente em 17 UFs. Esse adicional é um componente remuneratório que provoca o aumento da amplitude entre remuneração inicial e final. Os seus possíveis efeitos sobre o achatamento da remuneração inicial dos servidores, no entanto, carecem de pesquisas a respeito. Essa modalidade remuneratória, regra geral, representa um acréscimo anual de 1% sobre o vencimento básico dos servidores efetivos. Esse percentual, no entanto, é superado em alguns estados como Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Sergipe e Pará. A periodicidade com que o adicional é concedido varia entre as UFs e pode ser anual, trienal ou quinquenal.

O presente estudo, por fim, buscou fortalecer a pesquisa sobre o plano de carreira por meio da instigação de futuras investigações pautadas em evidências empíricas. São várias perguntas que emergem da presente pesquisa: planos de carreira mais rígidos, em termos de regime jurídico e jornada semanal de trabalho, requerem maior necessidade de recorrer à contratação de professores temporários do que planos com maior flexibilidade na ampliação da carga horária? Existem critérios de progressão mais eficazes em produzir condições para melhoria da aprendizagem dos estudantes? Planos de carreira com remunerações iniciais mais altas são mais efetivos em atrair e manter professores do que aqueles com remuneração inicial menor, mas vencimentos finais mais altos? As diferentes gratificações e adicionais existentes se mostram eficazes no alcance dos resultados pretendidos? Esses são apenas alguns exemplos de questões cujas evidências futuras permitirão o avanço mais consistente da pesquisa sobre o tema “plano de carreira docente”.

REFERÊNCIAS

AARONSON, D.; BARROW, L.; SANDER, W. Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, Chicago, v. 25, n. 1, p. 95-135, 2007.

ADNOT, M. et al. Teacher turnover, teacher quality, and student achievement in DCPS. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Washington, v. 39, n. 1, p. 54-76, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). *Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Brasília: Presidência da República, [2006].

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei n. 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, 26 dez. 1996b. Seção 1, p. 28442.

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 no 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, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei nº 11.738, 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, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 out. 1997. Seção 1, p. 22987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 maio 2009. Seção 1, p. 41-42.

BRASIL. Ministério da Economia. Secretaria de Previdência. Indicador de situação previdenciária. 2018. Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/regimes-proprios/indicador-de-situacao-previdenciaria/>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 1.627-0, de 30 de junho de 1997. Relator: Ministro Octavio Gallotti. 1997. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=347173>> Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167-0, de 29 de outubro de 2008. Relator: Ministro Joaquim Barbosa. 2008. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADIN&s1=4167&processo=4167>> Acesso em: 25 fev. 2019.

CAMELO, R. S. *Human resource policies in public education: empirical evidences for Brazil*. 2016. 61 p. Tese (Doutorado em Economia) - Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2016.

CARVALHO, M. R. V. *Perfil do professor da educação básica*. Brasília: Inep, 2018. (Relatos de Pesquisa, n. 41).

CASABIANCA, J. M.; LOCKWOOD, J. R.; MCCAFFREY, D. F. Trends in classroom observation scores. *Educational and Psychological Measurement*, v. 75, n. 2, p. 311-337, 2015.

CLOTFELTER, C. T.; LADD, H. F.; VIGDOR, J. L. Teacher credentials and student achievement: longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, Cambridge, v. 26, p. 673-682, 2007.

CLOTFELTER, C. T.; LADD, H. F.; VIGDOR, J. L. Teacher credentials and student achievement in high school: a cross subject analysis with fixed effects. *Journal of Human Resources*, Madison, n. 45, p. 655-681, 2010.

CLOTFELTER, C. T.; LADD, H. F.; VIGDOR, J. L. Teacher mobility, school segregation, and pay-based policies to level the playing field. *Education Finance and Policy*, Cambridge, n. 26, p. 399-438, 2011.

COENEN, J. et al. Teacher characteristics and their effects on student test scores: a systematic review. *Journal of Economic Surveys*, v. 32, n. 3, p. 848-877, 2018.

COHEN, J.; GOLDBERGER, D. Building a more complete understanding of teacher evaluation using classroom observations. *Educational Researcher*, v. 45, n. 6, p. 378-387, 2016.

CORCORAN, S. P.; EVANS, W. N.; SCHWAB, R. M. Women, the labor market, and the declining relative quality of teachers. *Journal of Policy Analysis and Management*, Nova Iorque, v. 23, n. 3, p. 449-470, 2004.

DARLING-HAMMOND, L. et al. Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, v. 93, n. 6, p. 8-15, 2012.

DOLTON, P.; MARCENARO-GUTIERREZ, O. D. If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance. *Economic Policy*, Cambridge, v. 26, n. 65, p. 5-55, 2011.

DUTRA JÚNIOR, A. et al. *Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira*. Brasília: Fundescola/MEC, 2000.

FREYER, R. G. Teacher incentives and student achievement: evidence from New York City public schools. *Journal of Labor Economics*, Chicago, v. 31, n. 2, p. 373-427, 2013.

GATTI, B. A. et al. *A atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009. (Estudos e Pesquisas Educacionais).

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GOLDHABER, D. et al. Who chooses incentivized pay structures? Exploring the link between performance and preferences for compensation reform in the teacher labor market. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Washington, v. 38, n. 2, p. 245-271, 2016.

GUTIERRES, D. V. G. et al. Planos de carreira de professores da educação básica em estados e municípios brasileiros no contexto da política de fundos: configurações, tendências e perspectivas. 2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B-t48J3csJ5Ub19leUIQUHIHcjA/edit?pli=1>> Acesso em: 25 fev. 2019.

HANUSHEK, E. A. The failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal*, n. 113, p. 64-98, 2003.

HANUSHEK, E. A.; LUQUE, J. A. Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, Cambridge, v. 22, n. 5, p. 481-502, 2003.

HENDRICKS, M. D. Does it pay to pay teachers more? Evidence from Texas. *Journal of Public Economics*, Amsterdam, n. 109, p. 50-63, 2014.

HEYNEMAN, S. P.; LOXLEY, W. A. The effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries. *American Journal of Sociology*, Chicago, n. 88, p. 1162-1194, 1983.

HOXBY, C. M.; LEIGH, A. Pulled away or pushed out? Explaining the decline of teacher aptitude in the United States. *American Economic Review*, v. 94, n. 2, p. 236-240, 2004.

KANE, T. J. et al. *Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment*. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation, 2013.

LAKDAWALLA, D. The economics of teacher quality. *The Journal of Law and Economics*, Chicago, v. 49, n. 1, p. 285-329, 2006.

LAVY, V. Evaluating the effect of teacher's group performance incentives on pupil achievement. *Journal of Political Economy*, Chicago, v. 110, n. 6, p. 1286-1317, 2002.

LAVY, V. Performance pay and teachers' effort, productivity and grading ethics. *American Economic Review*, v. 99, n. 5, p. 1979-2011, 2009.

MENEZES-FILHO, N.; PAZELLO, E. Do teachers' wages matter for proficiency? Evidence from a funding reform in Brazil. *Economics of Education Review*, Cambridge, n. 26, p. 660-672, 2007.

MURALIDHARAN, K.; SUNDARARAMAN, V. Teacher performance pay: experimental evidence from India. *Journal of Political Economy*, Chicago, v. 119, n. 1, p. 39-77, 2011.

NEAL, D. The design of performance pay in education. In: HANUSHEK, E.; MACHIN, S.; WOESSMAN, L. (Ed.). *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: Elsevier Science, 2011. p. 495-550. v. 4.

OLIVEIRA, D. A. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 121-140, jan./jun. 2016.

OSHIRO, C. H.; SCORZAFAVE, L. G.; DORIGAN, T. A. Impacto sobre o desempenho escolar do pagamento de bônus aos docentes do ensino fundamental do estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 69, n. 2, p. 213-249, abr./jun. 2015.

PODGURSKY, M. Teacher compensation and collective bargaining. In: HANUSHEK, E.; MACHIN, S.; WOESSMAN, L. (Ed.). *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: Elsevier Science, 2011. v. 3. p. 279-313.

POLIKOFF, M. S. The stability of observational and student survey measures of teaching effectiveness. *American Journal of Education*, Chicago, v. 121, n. 2, p. 183-212, 2015.

SPRINGER, M. G. et al. *Teacher pay for performance: experimental evidence from the project on incentives in teaching*. Nashville: National Center on Performance Incentives, 2010.

SPRINGER, M. G. et al. Team pay for performance: experimental evidence from the Round Rock Pilot Project on team incentives. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Washington, v. 34, n. 4, p. 367-390, 2012.

SPRINGER, M. G.; RODRIGUEZ, L.; SWAIN, W. Effective teacher retention bonuses: evidence from Tennessee. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Washington, v. 38, n. 2, p. 199-221, 2016.

STEINBERG, M.; SARTAIN, L. Does teacher evaluation improve school performance? Experimental evidence from Chicago's excellence in teaching project. *Education Finance and Policy*, Cambridge, v. 10, n. 4, p. 535- 572, 2015.



.....

APÊNDICE

.....

APÊNDICE A - LEGISLAÇÕES CONSULTADAS POR UNIDADE FEDERATIVA

UFS	LEGISLAÇÃO CONSULTADA
Rio Grande do Sul	<p>LEI COMPLEMENTAR Nº 10.098, DE 3 DE FEVEREIRO DE 1994 LEI Nº 6.672, DE 22 DE ABRIL DE 1974 LEI Nº 8.112, DE 24 DE DEZEMBRO DE 1985 LEI Nº 8.747, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1988 LEI Nº 11.672, DE 26 DE SETEMBRO DE 2001 LEI Nº 14.184, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2012 DECRETO Nº 34.252, DE 01 DE ABRIL DE 1992 DECRETO Nº 34.488, DE 29 DE SETEMBRO DE 1992 DECRETO Nº 40.504, DE 08 DE DEZEMBRO DE 2000 DECRETO Nº 40.854, DE 28 DE JUNHO DE 2001 DECRETO Nº 48.724, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2011 DECRETO Nº 48.743, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2011 DECRETO Nº 49.448, DE 8 DE AGOSTO DE 2012 DECRETO Nº 52.921, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2016</p>
Santa Catarina	<p>LEI COMPLEMENTAR Nº 36, DE 18 DE ABRIL DE 1991 LEI COMPLEMENTAR Nº 668, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2015 LEI Nº 6.745, DE 28 DE DEZEMBRO DE 1985 LEI Nº 6.844, DE 29 DE JULHO DE 1986 LEI Nº 6.745, DE 28 DE DEZEMBRO DE 1985 LEI Nº 6.844, DE 29 DE JULHO DE 1986 LEI Nº 13.761, DE 22 DE MAIO DE 2006</p>
Paraná	<p>LEI COMPLEMENTAR Nº 7, DE 22 DE DEZEMBRO DE 1976 LEI COMPLEMENTAR Nº 103, DE 15 DE MARÇO DE 2004 LEI COMPLEMENTAR Nº 123, DE 09 DE SETEMBRO DE 2008 LEI Nº 18.493, DE 24 DE JUNHO DE 2015 DECRETO Nº 3.956, DE 15 DE FEVEREIRO DE 1998 RESOLUÇÃO SEED Nº 4603, DE 22 DE OUTUBRO DE 2013 RESOLUÇÃO SEED Nº 1.434, DE 4 DE ABRIL DE 2016 RESOLUÇÃO SEED Nº 1.023, DE 22 MARÇO DE 2017 RESOLUÇÃO SEED Nº 1.024, DE 22 DE MARÇO DE 2017</p>

UFS	LEGISLAÇÃO CONSULTADA
Mato Grosso do Sul	<p>LEI COMPLEMENTAR Nº 87, DE 31 DE JANEIRO DE 2000 LEI Nº 1.102, DE 10 DE OUTUBRO DE 1990 LEI Nº 4.973, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2016 DECRETO Nº 13.770, DE 19 DE SETEMBRO DE 2013 DECRETO Nº 12.799, DE 12 DE AGOSTO DE 2009 DECRETO Nº 12.800, DE 12 DE AGOSTO DE 2009 DECRETO Nº 14.591, DE 31 DE OUTUBRO DE 2016 RESOLUÇÃO/SED Nº 3.009, DE 28 DE JANEIRO DE 2016 RESOLUÇÃO/SED Nº 3.209, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2017</p>
Goiás	<p>LEI Nº 10.460, DE 22 DE FEVEREIRO DE 1988 LEI Nº 13.909, DE 25 DE SETEMBRO DE 2001 LEI Nº 13.910, DE 25 DE SETEMBRO DE 2001 LEI Nº 17.257, DE 25 DE JANEIRO DE 2011 LEI Nº 19.427, DE 19 DE AGOSTO DE 2016 LEI Nº 19.687, DE 22 DE JUNHO DE 2017 LEI Nº 19.692, DE 22 DE JUNHO DE 2016 LEI Nº 19.843, DE 21 DE SETEMBRO DE 2017 DECRETO Nº 8.940, DE 17 DE ABRIL DE 2017</p>
Distrito Federal	<p>LEI COMPLEMENTAR Nº 840, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2011 LEI Nº 4.075, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2007 LEI Nº 5.105, DE 03 DE MAIO DE 2013 LEI Nº 5.106, DE 03 DE MAIO DE 2013 LEI Nº 5.326, DE 03 DE ABRIL DE 2014 PORTARIA N.º 259, DE 15 DE OUTUBRO DE 2013</p>
Mato Grosso	<p>CONSTITUIÇÃO ESTADUAL DO MT/1989 LEI COMPLEMENTAR Nº 50, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998 LEI COMPLEMENTAR Nº 442, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2011 LEI Nº 10.572, DE 04 DE AGOSTO DE 2017</p>

UFS	LEGISLAÇÃO CONSULTADA
São Paulo	<p>LEI COMPLEMENTAR Nº 669, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1991 LEI COMPLEMENTAR Nº 444, DE 27 DE DEZEMBRO DE 1985 LEI COMPLEMENTAR Nº 836, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1997 LEI COMPLEMENTAR Nº 1.018, DE 15 DE OUTUBRO DE 2007 LEI COMPLEMENTAR Nº 1.078, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2008 LEI COMPLEMENTAR Nº 1.080, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2008 LEI COMPLEMENTAR Nº 1.097, DE 27 DE OUTUBRO DE 2009 LEI COMPLEMENTAR Nº 1.144, DE 11 DE JULHO DE 2011 LEI COMPLEMENTAR Nº 1.164, DE 04 DE JANEIRO DE 2012 LEI COMPLEMENTAR Nº 1.204, DE 01 DE JULHO DE 2013 LEI Nº 10.261, DE 28 DE OUTUBRO DE 1968 DECRETO Nº 49.394, DE 22 DE FEVEREIRO DE 2005 DECRETO Nº 49.893, DE 18 DE AGOSTO DE 2005 DECRETO Nº 52.674, DE 29 DE JANEIRO DE 2008 DECRETO Nº 55.217, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009 DECRETO Nº 62.500, DE 06 DE MARÇO DE 2017 DECRETO Nº 52.674, DE 29 DE JANEIRO DE 2008 DECRETO Nº 59.957, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2013 DECRETO Nº 63.017, DE 06 DE DEZEMBRO DE 2017 RESOLUÇÃO SE Nº 08, DE 19 DE JANEIRO DE 2012 RESOLUÇÃO SE Nº 36, DE 1 DE JULHO DE 2014 RESOLUÇÃO SE Nº 75, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2014</p>
Minas Gerais	<p>CONSTITUIÇÃO ESTADUAL DE 1989 LEI Nº 869, DE 05 DE JULHO DE 1952 LEI Nº 7.109, DE 13 DE OUTUBRO DE 1977 LEI Nº 15.293, DE 5 DE AGOSTO DE 2004 LEI Nº 19.837, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2011 LEI Nº 21.170, DE 30 DE JUNHO DE 2015 LEI Nº 22.062, DE 20 DE ABRIL DE 2016 LEI Nº 22.257, DE 27 DE JULHO DE 2016 DECRETO Nº 44.559, DE 29 DE JUNHO DE 2007 DECRETO Nº 45.274, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2009 DECRETO Nº 45.851, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2011 DECRETO Nº 46.125, DE 04 DE JANEIRO DE 2013 DECRETO Nº 47.070, DE 26 DE 10 DE 2016 RESOLUÇÃO SEPLAG/SEE Nº 7.110, DE 06 DE JULHO DE 2009 RESOLUÇÃO SEPLAG Nº 67, DE 18 DE OUTUBRO DE 2010 RESOLUÇÃO SEE Nº 2.388, DE 21 DE AGOSTO DE 2013 RESOLUÇÃO SEE Nº 3.660, DE 1 DE DEZEMBRO DE 2017</p>

UFS	LEGISLAÇÃO CONSULTADA
Rio de Janeiro	<p>LEI Nº 1.522, DE 13 DE SETEMBRO DE 1989 LEI Nº 1.614, DE 24 DE JANEIRO DE 1990 LEI Nº 4.802, DE 29 DE JUNHO DE 2006 LEI Nº 5.539, DE 10 DE SETEMBRO DE 2009 LEI Nº 6.027, DE 29 DE AGOSTO DE 2011 LEI Nº 14.184, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2012 LEI Nº 6.834, DE 30 DE JUNHO DE 2014 LEI Nº 7.483, DE 08 DE NOVEMBRO DE 2016 DECRETO-LEI Nº 220, DE 18 DE JULHO DE 1975 DECRETO Nº 2.479, DE 08 DE MARÇO DE 1979 DECRETO Nº 42.883, DE 17 DE MARÇO DE 2011 DECRETO Nº 42.926, DE 12 DE ABRIL DE 2011 DECRETO Nº 43.299, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011 DECRETO Nº 43.384, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2011 DECRETO Nº 44.710, DE 04 DE ABRIL DE 2014 DECRETO Nº 44.711, DE 04 DE ABRIL DE 2014 DECRETO Nº 44.716, DE 07 DE ABRIL DE 2014 RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5.096, DE 09 DE MAIO DE 2014</p>
Espírito Santo	<p>LEI COMPLEMENTAR Nº 46, DE 31 DE JANEIRO DE 1994 LEI COMPLEMENTAR Nº 115, DE 13 DE JANEIRO DE 1998 LEI COMPLEMENTAR Nº 428, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2007 LEI COMPLEMENTAR Nº 504, DE 23 DE NOVEMBRO DE 2009 LEI COMPLEMENTAR Nº 725, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013 LEI COMPLEMENTAR Nº 799, DE 15 DE JUNHO DE 2015 LEI Nº 10.460, DE 22 DE FEVEREIRO DE 1988 LEI Nº 5.580, DE 13 DE JANEIRO DE 1998 LEI Nº 10.185, DE 31 DE MARÇO DE 2014 DECRETO Nº 2761-R, DE 31 DE MAIO DE 2011 DECRETO Nº 3046-R, DE 09 DE JULHO DE 2012 DECRETO Nº 3133-R, DE 19 DE OUTUBRO DE 2012 DECRETO Nº 3949-R, DE 26 DE FEVEREIRO DE 2016 PORTARIA Nº 7-R, DE 06 DE MAIO DE 2014 PORTARIA Nº 059-R, DE 18 DE MAIO DE 2016 PORTARIA Nº 070-R, DE 14 DE JUNHO DE 2017 PORTARIA Nº 093-R, DE 02 DE AGOSTO DE 2017</p>

UFS	LEGISLAÇÃO CONSULTADA
Ceará	<p>LEI Nº 9.826, DE 14 DE MAIO DE 1974 LEI Nº 10.884, DE 02 DE FEVEREIRO DE 1984 LEI Nº 12.066, DE 13 DE JANEIRO DE 1993 LEI Nº 12.386, DE 09 DE DEZEMBRO DE 1994 LEI Nº 12.502, DE 31 DE OUTUBRO DE 1995 LEI Nº 14.431, DE 31 DE JULHO DE 2009 LEI Nº 15.135, DE 09 DE ABRIL DE 2012 LEI Nº 15.451, DE 23 DE OUTUBRO DE 2013 LEI Nº 15.901, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2015 LEI Nº 16.025, DE 30 DE MAIO DE 2016 LEI Nº 16.104, DE 12 DE SETEMBRO DE 2016 LEI Nº 16.206, DE 17 DE MARÇO DE 2017 LEI Nº 16.285, DE 07 DE JULHO DE 2017 DECRETO Nº 31.458, DE 01 DE ABRIL DE 2014 DECRETO Nº 32.103, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2016 DECRETO Nº 32.202, DE 20 DE ABRIL DE 2017 DECRETO Nº 32.212, DE 25 DE ABRIL DE 2017 INSTRUÇÃO NORMATIVA SEDUC Nº 1, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2016 PORTARIA DA SEDUC Nº 1.065, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2015 PORTARIA SEE Nº 5.650, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2016 PORTARIA Nº 0435, DE 05 DE MAIO DE 2017 PORTARIA Nº0455, DE 10 DE MAIO DE 2017</p>
Pernambuco	<p>LEI COMPLEMENTAR Nº 25, DE 14 DE OUTUBRO DE 1999 LEI COMPLEMENTAR Nº 85, DE 31 DE MARÇO DE 2006 LEI COMPLEMENTAR Nº 154, DE 26 DE MARÇO DE 2010 LEI COMPLEMENTAR Nº 179, DE 11 DE JULHO DE 2011 LEI COMPLEMENTAR Nº 268, DE 3 DE ABRIL 2014 LEI COMPLEMENTAR Nº 367, DE 12 DE SETEMBRO DE 2017 LEI Nº 6.123, DE 20 DE JULHO DE 1968 LEI Nº 6.656, DE 31 DE DEZEMBRO DE 1973 LEI Nº 9.013, DE 29 DE JUNHO DE 1982 LEI Nº 10.335, DE 16 DE OUTUBRO DE 1989 LEI Nº 11.329, DE 16 DE JANEIRO DE 1996 LEI Nº 11.559, DE 10 DE JUNHO DE 1998 LEI Nº 12.242, DE 28 DE JUNHO DE 2002 LEI Nº 12.642, DE 15 DE JULHO DE 2004 LEI Nº 12.944, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2005 LEI Nº 13.486, DE 1º DE JULHO DE 2008 LEI Nº 15.973, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2016 DECRETO Nº 43.742, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2016 DECRETO Nº 43.991, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2016 DECRETO Nº 45.507, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2017 PORTARIA SEE Nº 5.650, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2016 INSTRUÇÃO DE SERVIÇO Nº 13, DE 24 DE AGOSTO DE 2012</p>

UFS	LEGISLAÇÃO CONSULTADA
Bahia	<p>LEI Nº 6.677, DE 26 DE SETEMBRO DE 1994 LEI Nº 8.261, DE 29 DE MAIO DE 2002 LEI Nº 10.962, DE 16 DE ABRIL DE 2008 LEI Nº 10.963, DE 16 DE ABRIL DE 2008 LEI Nº 12.046, DE 04 DE JANEIRO DE 2011 LEI Nº 12.603, DE 03 DE DEZEMBRO DE 2012 LEI Nº 13.185, DE 01 DE JULHO DE 2014 LEI Nº 13.343, DE 07 DE MAIO DE 2015 LEI Nº 13.569, DE 18 DE AGOSTO DE 2016 LEI Nº 13.595, DE 01 DE DEZEMBRO DE 2016 LEI Nº 13.809, DE 04 DE DEZEMBRO DE 2017 DECRETO Nº 11.594, DE 26 DE JUNHO DE 2009 DECRETO Nº 12.007, DE 15 DE MARÇO DE 2010 DECRETO Nº 17.522, DE 23 DE MARÇO DE 2017</p>
Maranhão	<p>LEI Nº 6.107, DE 27 DE JULHO DE 1994 LEI Nº 6.110, DE 15 DE AGOSTO DE 1994 LEI Nº 8.903, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2008 LEI Nº 9.860, DE 1º DE JULHO DE 2013 LEI Nº 10.216, DE 16 DE MARÇO DE 2015 MEDIDA PROVISÓRIA Nº 011, DE 28 DE JUNHO DE 2006 MEDIDA PROVISÓRIA Nº 230, DE 9 DE FEVEREIRO DE 2017 DECRETO Nº 20.829, DE 19 DE OUTUBRO DE 2004 DECRETO Nº 21.818, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005 PORTARIA Nº 1.463, DE 5 DE DEZEMBRO DE 2013 PORTARIA Nº 695, DE 30 DE MAIO DE 2016 PORTARIA Nº 430, DE 07 DE MARÇO DE 2017 EDITAL Nº 055/2017-SEDUC</p>
Piauí	<p>LEI COMPLEMENTAR Nº 13, DE 3 DE JANEIRO DE 1994 LEI COMPLEMENTAR Nº 57, DE 07 DE NOVEMBRO DE 2005 LEI COMPLEMENTAR Nº 71, DE 26 DE JULHO DE 2006 LEI COMPLEMENTAR Nº 152, DE 23 DE MARÇO DE 2010 LEI 4.761, DE 31 DE MAIO DE 1995 LEI Nº 5.589, DE 26 DE JULHO DE 2006 LEI Nº 5.820, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2008 LEI 6.215, DE 1 DE JUNHO DE 2012 LEI Nº 6.239, DE 11 DE JULHO DE 2012 LEI Nº 6.733, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2015 LEI Nº 6.900, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2016 DECRETO 15.299, DE 12 DE AGOSTO DE 2013 RESOLUÇÃO Nº 01, DE 18 DE MARÇO DE 2011</p>

UFS	LEGISLAÇÃO CONSULTADA
Alagoas	LEI COMPLEMENTAR Nº 25, DE 14 DE FEVEREIRO DE 2007 LEI Nº 5.247, DE 26 DE JULHO DE 1991 LEI Nº 6.196, DE 26 DE SETEMBRO DE 2000 LEI Nº 6.197, DE 26 DE SETEMBRO DE 2000 LEI Nº 6.589, DE 5 DE ABRIL DE 2005 LEI Nº 6.726, DE 4 DE ABRIL DE 2006 LEI Nº 6.907, DE 3 DE JANEIRO DE 2008 LEI Nº 7.174, DE 9 DE JULHO DE 2010 LEI Nº 7.184, DE 27 DE JULHO DE 2010 LEI Nº 7.801, DE 1 DE JUNHO DE 2016 LEI Nº 7.892, DE 23 JUNHO DE JUNHO DE 2017
Sergipe	LEI COMPLEMENTAR Nº 16, DE 28 DE DEZEMBRO DE 1994 LEI COMPLEMENTAR Nº 23, DE 07 DE NOVEMBRO DE 1995 LEI COMPLEMENTAR Nº 61, DE 16 DE JULHO DE 2001 LEI COMPLEMENTAR Nº 163, DE 18 DE JUNHO DE 2009 LEI COMPLEMENTAR Nº 179, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009 LEI COMPLEMENTAR Nº 186, DE 14 DE JUNHO DE 2010 LEI COMPLEMENTAR Nº 250, DE 02 DE JULHO DE 2014 LEI Nº 2.148, DE 21 DE DEZEMBRO DE 1977 LEI Nº 7.871, DE 02 DE JULHO DE 2014 DECRETO Nº 30.505, DE 07 DE FEVEREIRO DE 2017 INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 001, DE 3 DE MARÇO DE 2008
Paraíba	LEI COMPLEMENTAR Nº 58, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2003 LEI Nº 7.419, DE 15 DE OUTUBRO DE 2003 LEI Nº 8.186, DE 16 DE MARÇO DE 2007 LEI Nº 10.460, DE 1 DE MAIO DE 2015 LEI Nº 10.920, DE 21 DE JUNHO DE 2017 DECRETO Nº 32.160, DE 26 DE MAIO DE 2011 DECRETO Nº 36.408, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2015 DECRETO Nº 37.393, DE 22 DE MAIO DE 2017 PORTARIA SEED Nº 617, DE 25 DE MAIO DE 2017
Rio Grande do Norte	LEI COMPLEMENTAR Nº 122, DE 30 DE JUNHO DE 1994 LEI COMPLEMENTAR Nº 322, DE 11 DE JANEIRO DE 2006 LEI COMPLEMENTAR Nº 25, DE 14 DE FEVEREIRO DE 2007 LEI COMPLEMENTAR Nº 504, DE 27 DE MARÇO DE 2014 LEI COMPLEMENTAR Nº 507, DE 28 DE MARÇO DE 2014 LEI COMPLEMENTAR Nº 522, DE 03 DE JULHO DE 2014 LEI COMPLEMENTAR Nº 585, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2016 LEI COMPLEMENTAR Nº 592, DE 22 DE FEVEREIRO DE 2017 DECRETO Nº 25.257, DE 05 DE JUNHO DE 2015 DECRETO Nº 25.587, DE 15 DE OUTUBRO DE 2015 DECRETO Nº 26.867, DE 17 DE MAIO DE 2017

UFS	LEGISLAÇÃO CONSULTADA
Acre	LEI COMPLEMENTAR Nº 39, DE 29 DE DEZEMBRO DE 1993 LEI COMPLEMENTAR Nº 67, DE 29 DE JUNHO DE 1999 LEI COMPLEMENTAR Nº 330, DE 6 DE MARÇO DE 2017 DECRETO Nº 7.449, DE 23 DE ABRIL DE 2014 INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 03, DE 20 DE FEVEREIRO DE 2014 INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 04, DE 25 DE FEVEREIRO DE 2014
Roraima	LEI COMPLEMENTAR N.º 053, DE 31 DE DEZEMBRO DE 2001 LEI Nº 892, DE 25 DE JANEIRO DE 2013 LEI Nº 1.030, DE 21 DE JANEIRO DE 2016 DECRETO Nº 19.112-E, DE 7 DE JULHO DE 2015
Pará	LEI Nº 5.810, DE 28 DE JANEIRO DE 1994 LEI Nº 7.107, DE 12 DE FEVEREIRO DE 2008 LEI Nº 7.442, DE 2 DE JULHO DE 2010 LEI Nº 8.030, DE 21 DE JULHO DE 2014 LEI Nº 8.200, DE 1º DE JULHO DE 2015 INSTRUÇÃO NORMATIVA SEDUC Nº 3, DE 1 DE MARÇO DE 2016 INSTRUÇÃO NORMATIVA SEDUC Nº 2, DE 6 DE MARÇO DE 2017
Amazonas	LEI Nº 1.762, DE 14 DE NOVEMBRO DE 1986 LEI Nº 1.778, DE 08 DE JANEIRO DE 1987 LEI Nº 2.531, DE 16 DE ABRIL DE 1999 LEI Nº 2.860, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2003 LEI N.º 3.279, DE 22 DE JULHO DE 2008 LEI Nº 3.951, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2013 LEI Nº 4.043, DE 29 DE MAIO DE 2014 DECRETO Nº 28.164, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2008 DECRETO N.º 31.488, DE 02 DE AGOSTO DE 2011 DECRETO Nº 33.732, DE 10 DE JULHO DE 2013 DECRETO N.º 35.983, DE 26 DE JUNHO DE 2015 INSTRUÇÃO NORMATIVA SEDUC Nº 003, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2015
Rondônia	LEI COMPLEMENTAR Nº 68, DE 09 DE DEZEMBRO DE 1992 LEI COMPLEMENTAR Nº 680, DE 07 DE SETEMBRO DE 2012 LEI COMPLEMENTAR Nº 867, DE 12 DE ABRIL DE 2016 LEI COMPLEMENTAR Nº 940, DE 10 DE ABRIL DE 2017 LEI Nº 1.068, DE 19 DE ABRIL DE 2002

UFS	LEGISLAÇÃO CONSULTADA
Amapá	LEI Nº 66, DE 03 DE MAIO DE 1993 LEI Nº 811, DE 20 DE FEVEREIRO DE 2004 LEI Nº 949, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2005 LEI Nº 984, DE 19 DE ABRIL DE 2006 Lei 1.742, DE 26 DE ABRIL DE 2013 LEI Nº 1.814, DE 07 DE ABRIL DE 2014 LEI Nº 1.896, DE 25 DE MAIO DE 2015 LEI Nº 2.227, DE 21 DE SETEMBRO DE 2017 LEI Nº 2.257, DE 05 DE DEZEMBRO DE 2017 PORTARIA SEAD Nº 513, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2017 INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 009, DE 12 DE NOVEMBRO DE 2015
Tocantins	LEI Nº 1.050, DE 10 DE FEVEREIRO DE 1999 LEI Nº 1.063, DE 15 DE ABRIL DE 1999 LEI Nº 1.818, DE 23 DE AGOSTO DE 2007 LEI Nº 2.859, DE 30 DE ABRIL DE 2014 LEI Nº 3.071, DE 11 DE JANEIRO DE 2016 LEI Nº 3.174, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016 LEI Nº 3.175, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016 LEI Nº 3.190, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 MEDIDA PROVISÓRIA Nº 4, DE 8 DE JANEIRO DE 2014 PORTARIA 4.397, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2017 INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 009, DE 12 DE NOVEMBRO DE 2015 INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 002, DE 26 DE SETEMBRO DE 2017



(CC) BY-NC

VENDA PROIBIDA

