



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



LUANA VITÓRIA VILLALBA

**VALORIZAÇÃO DAS/DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO
DOS PLANOS DE CARREIRA E DE REMUNERAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA
MICRORREGIÃO DE DOURADOS/MS**

DOURADOS/MS

2026

LUANA VITÓRIA VILLALBA

**VALORIZAÇÃO DAS/DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO
DOS PLANOS DE CARREIRA E DE REMUNERAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA
MICRORREGIÃO DE DOURADOS/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Stricto Sensu, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para obtenção de título de Mestra em Educação, Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Educação, Formação de professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Nunes Militão

DOURADOS/MS

2026

LUANA VITÓRIA VILLALBA

**VALORIZAÇÃO DAS/DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO
DOS PLANOS DE CARREIRA E DE REMUNERAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA
MICRORREGIÃO DE DOURADOS/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Stricto Sensu, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para obtenção de título de Mestra em Educação, Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Educação, Formação de professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Nunes Militão

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão – Orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Sandra Regina de Souza de Oliveira – Membro Titular Interno
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Maria José Fernandes – Membro Titular Externo
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

V714v Villalba, Luana Vitória

Valorização das/dos profissionais da educação no contexto dos planos de carreira e de remuneração dos municípios da microrregião de Dourados/MS [recurso eletrônico] /

Luana Vitória Villalba. -- 2026.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Andréia Nunes Militão.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2026.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Valorização dos/das profissionais da educação. 2. Carreira Docente. 3. Planos de Carreira e Remuneração. 4. Microrregião de Dourados. I. Militão, Andréia Nunes. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

À minha mãe, Elisângela, e aos meus irmãos, Lucas e Luan: obrigada por serem meu lar, meu porto seguro e minha primeira forma de amor. Tudo o que sou carrega um pedaço de cada um de vocês. À minha família, que me sustentou quando o mundo parecia grande demais: vocês foram meu abrigo na infância, minha força na juventude e meu apoio silencioso em cada etapa desta jornada. Dedico este sonho realizado a vocês, que sempre acreditaram em mim antes mesmo que eu pudesse acreditar em mim mesma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, às pessoas que deram sentido ao meu caminho e que estiveram comigo mesmo quando eu já não tinha forças para seguir.

À minha mãe, Elisângela, e aos meus irmãos, Lucas e Luan, deixo minha gratidão mais profunda. Vocês foram, e sempre serão, minha base segura, meu porto, meu amor incondicional. Cada conquista minha carrega a força, o afeto e os sacrifícios de vocês. Obrigada por acreditarem em mim mesmo quando eu não conseguia enxergar o meu próprio potencial.

À minha orientadora, Profa. Dra. Andréia Nunes Militão, deixo meu agradecimento cheio de respeito e admiração. Obrigada pela orientação cuidadosa, pelas leituras atentas e pela sensibilidade com que conduziu cada etapa deste processo. Sua orientação transformou não apenas minha pesquisa, mas minha forma de compreender o mundo, à docência e a formação de professores.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Sandra Regina de Souza de Oliveira e a Profa. Dra. Maria José Fernandes pelas valiosas contribuições, sugestões e reflexões que enriqueceram este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDdu/UFGD), à coordenação, aos docentes e aos técnicos administrativos, pelo apoio institucional e pelas contribuições ao longo do percurso formativo.

Aos meus amigos queridos Erikson e Queila, obrigada por cada palavra de incentivo, por cada abraço que me sustentou e por não soltarem a minha mão nos momentos em que tudo parecia desmoronar. Vocês me lembraram inúmeras vezes da força que eu tenho, mesmo quando o medo e a insegurança tentavam me calar.

À Bianca, minha gratidão mais terna e especial. Você esteve comigo em um dos momentos mais difíceis da minha vida acadêmica, a minha qualificação, quando eu me encontrava fragilizada, com medo, em crise e cercada de dúvidas. Obrigada por me acompanhar, por segurar minha mão, por me acolher, por me dar chão quando eu só queria fugir de tudo. A sua presença foi afeto, coragem e respiro. Levo você com muito carinho na minha caminhada.

À Rafaela, obrigada pelo incentivo constante e pelas palavras de apoio.

À Carla, que durante esses dois anos esteve ao meu lado com apoio, escuta e cuidado, obrigada por compartilhar comigo suas palavras, sua paciência e sua força.

Sua presença tornou esse processo menos solitário e mais humano.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF), agradeço por ter me acolhido desde o início, por cada discussão enriquecedora, por cada leitura que me provocou e por cada encontro que ampliou minha visão acadêmica. O GEPPEF foi um espaço de crescimento, pertencimento e formação que levarei para sempre comigo.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) o apoio financeiro que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa e contribuiu de forma decisiva para a realização desta dissertação.

A cada uma dessas pessoas, deixo aqui minha gratidão sincera e profunda. Este trabalho não é só meu, é de todos que me amaram, me apoiaram, me levantaram e acreditaram em mim. Obrigada por iluminarem o meu caminho quando tudo parecia escuro demais. Sem vocês eu não teria chegado até aqui.

Como negra, não quero mais ser objeto de estudo, e sim o sujeito da pesquisa.

Djamila Ribeiro

RESUMO

VILLALBA, Luana Vitória. **Valorização das/dos profissionais da educação no contexto dos planos de carreira e de remuneração dos municípios da microrregião de Dourados/MS**. Dourados, 2026, 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2025.

A presente pesquisa de mestrado insere-se no campo da formação de professores, na linha de pesquisa “Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF). O objetivo geral foi investigar a carreira docente das redes municipais de ensino da microrregião de Dourados, no Mato Grosso do Sul (MS), com desdobramentos nos objetivos específicos: a) investigar se os municípios da microrregião de Dourados/MS contemplam, em seus respectivos Planos de Carreira e Remuneração das/dos profissionais da educação escolar pública, as diretrizes previstas no artigo 4º da Lei n.º 14.817/2024; b) analisar os elementos presentes nos Planos de Carreira e Remuneração dos municípios da microrregião de Dourados/MS e o que apresentam para a valorização e o desenvolvimento da carreira docente; c) discutir as implicações dos Planos de Carreira e Remuneração para a carreira das/dos profissionais na rede de educação municipal de Mato Grosso do Sul; d) problematizar a carreira das/dos profissionais da educação e os desafios encontrados no contexto da implementação do Planos de Carreira e Remuneração. O questionamento central foi: os Planos de Carreira e Remuneração contemplam os elementos definidos pelas diretrizes nacionais, no que diz respeito à valorização da carreira docente? A abordagem metodológica foi qualitativa, baseada no Materialismo Histórico-Dialético e na pesquisa documental. Os resultados revelam que os Planos de Carreira e Remuneração da microrregião de Dourados/MS atendem de forma parcial à Lei n.º 14.817/2024, mantendo uma concepção restrita e gerencial de valorização docente, com frágil articulação entre carreira, formação, condições de trabalho e remuneração. Nesse sentido, os Planos de Carreira e Remuneração encontra-se parcialmente de acordo com a Lei n.º 14.817/2024.

Palavras-chave: Valorização dos/das profissionais da educação; Carreira Docente; Planos de Carreira e Remuneração; Microrregião de Dourados.

ABSTRACT

VILLALBA, Luana Vitória. **Valorization of education professionals in the context of career plans and remuneration in the municipalities of the Dourados/MS microregion.** Dourados, 2026, 177 p. Dissertation (Master's in Education) – Federal University of Grande Dourados, Dourados, MS, 2025.

This master's research is part of the field of teacher education, in the research line “Education, Teacher Training, and Educational Practices” of the Graduate Program in Education (PPGEdu) at the Federal University of Grande Dourados (UFGD) and is linked to the Study and Research Group on Educational Policies and Teacher Training (GEPPEF). The overall objective was to investigate the teaching career in municipal education networks in the micro-region of Dourados, in Mato Grosso do Sul (MS), which led to the following specific objectives: a) to investigate whether the municipalities in the micro-region of Dourados/MS include, in their respective Career and Remuneration Plans for public school education professionals, the guidelines set forth in Article 4 of Law No. 14,817/2024; b) to analyze the elements present in the Career and Remuneration Plans of the municipalities in the micro-region of Dourados/MS and what they offer for the appreciation and development of the teaching career; c) discuss the implications of the Career and Remuneration Plans for the careers of professionals in the municipal education network of Mato Grosso do Sul; d) problematize the careers of education professionals and the challenges encountered in the context of the implementation of the Career and Remuneration Plans. The main research question was: Do Career and Remuneration Plans include the elements defined by national guidelines regarding the appreciation of teaching careers? The methodological approach was qualitative, based on Historical-Dialectical Materialism and documentary research. The results reveal that the Career and Remuneration Plans of the micro-region of Dourados/MS partially comply with Law No. 14,817/2024, maintaining a restricted and managerial conception of teacher recognition, with weak articulation between career, training, working conditions, and compensation.

Keywords: Valuing education professionals; Teaching education; Career and Remuneration Plans; Dourados micro-region.

RESUMEN

VILLALBA, Luana Vitória. **Valorización de las/los profesionales de la educación en el contexto de los planes de carrera y de remuneración de los municipios de la microrregión de Dourados/MS.** Dourados, 2026, 177 p. Disertación (Maestría en Educación) – Universidad Federal de la Gran Dourados, Dourados, MS, 2025.

La presente investigación de maestría se inserta en el campo de la formación de profesores, en la línea de investigación “Educación, Formación de Profesores y Prácticas Educativas”, del Programa de Posgrado en Educación (PPGEdu) de la Universidad Federal da Grande Dourados (UFGD), y se vincula al Grupo de Estudios e Investigaciones Políticas Educativas y Formación de Profesores (GEPPEF). El objetivo general fue investigar la carrera docente de las redes municipales de enseñanza de la microrregión de Dourados, en Mato Grosso do Sul (MS), con desdoblamientos en los siguientes objetivos específicos: a) investigar si los municipios de la microrregión de Dourados/MS contemplan, en sus respectivos Planes de Carrera y Remuneración de las/os profesionales de la educación escolar pública, las directrices previstas en el artículo 4º de la Ley n.º 14.817/2024; b) analizar los elementos presentes en los Planes de Carrera y Remuneración de los municipios de la microrregión de Dourados/MS y lo que presentan para la valorización y el desarrollo de la carrera docente; c) discutir las implicaciones de los Planes de Carrera y Remuneración para la carrera de las/os profesionales en la red de educación municipal de Mato Grosso do Sul; d) problematizar la carrera de las/os profesionales de la educación y los desafíos encontrados en el contexto de la implementación de los Planes de Carrera y Remuneración. La pregunta central fue: ¿los Planes de Carrera y Remuneración contemplan los elementos definidos por las directrices nacionales en lo que respecta a la valorización de la carrera docente? La aproximación metodológica fue cualitativa, basada en el Materialismo Histórico-Dialéctico y en la investigación documental. Los resultados revelan que los Planes de Carrera y Remuneración de la microrregión de Dourados/MS atienden de forma parcial a la Ley n.º 14.817/2024, manteniendo una concepción restringida y gerencial de valorización docente, con una articulación frágil entre carrera, formación, condiciones de trabajo y remuneración.

Palabras clave: Valoración de los profesionales de la educación; Carrera Docente; Planes de Carrera y Remuneración; Microrregión de Dourados.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Bases legais da valorização das/dos profissionais da Educação no Brasil	67
Quadro 2 – Síntese dos Planos de Carreira e Remuneração dos municípios analisados	88
Quadro 3 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Amambai.....	97
Quadro 4 – Níveis de habilitação do Plano de Carreira e Remuneração de Antônio João	100
Quadro 5 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Aral Moreira	103
Quadro 6 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Douradina	110
Quadro 7 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Dourados	113
Quadro 8 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Fátima do Sul.....	117
Quadro 9 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Itaporã.....	122
Quadro 10 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Juti	126
Quadro 11 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Laguna Carapã	130
Quadro 12 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Maracaju	133
Quadro 13 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Nova Alvorada do Sul	138
Quadro 14 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Ponta Porã.....	142
Quadro 15 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Rio Brilhante	146

Quadro 16 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Vicentina	149
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Distribuição de teses e dissertações por gênero (2025)	38
Figura 2 –	Distribuição de teses e dissertações por região (2025).....	39
Figura 3 –	Distribuição de teses e dissertações por ano (2015–2024).....	40
Figura 4 –	Distribuição da evasão por tipo de curso (2024)	65
Figura 5 –	Cumprimento do PSPN por municípios do estado do Mato Grosso do Sul (2025).....	71
Figura 6 –	Quantidade de docentes da rede estadual no Brasil, por tipo de contratação (2024)	79
Figura 7 –	Quantidade de docentes da rede municipal do Brasil, por tipo de contratação (2024)	80
Figura 8 –	Quantidade de docentes da rede municipal da microrregião de Dourados/MS, por tipo de contratação (2024)	81
Figura 9 –	Localização do recorte espacial – microrregião de Dourados/MS	88
Figura 10 –	Municípios da microrregião de Dourados/MS organizados por nível de remuneração (2026).....	90
Figura 11 –	Produto Interno Bruto dos municípios da microrregião de Dourados/MS (2026).....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação das/dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
FAED	Faculdade de Educação
FETEMS	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPPEF	Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica

UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	17
1	INTRODUÇÃO	19
2	FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	28
2.1	Delineamento metodológico.....	28
3	VALORIZAÇÃO DAS/DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	37
3.1	Fundamentação teórica	37
3.2	Valorização das/dos profissionais da educação	46
3.3	Elementos constituintes da valorização docente	52
3.4	Valorização das/dos profissionais da educação: fundamentos, contradições e disputas históricas.....	57
4	POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DAS/DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	66
5	OS PLANOS DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO NA MICRORREGIÃO DE DOURADOS/MS	86
5.1	Caracterização da microrregião de Dourados/MS	86
5.2	Levantamento e análise dos Planos de Carreira e Remuneração.....	88
5.2.1	<i>Município de Amambai.....</i>	93
5.2.2	<i>Município de Antônio João.....</i>	98
5.2.3	<i>Município de Aral Moreira.....</i>	103
5.2.4	<i>Município de Caarapó</i>	105
5.2.5	<i>Município de Douradina</i>	110
5.2.6	<i>Município de Dourados.....</i>	113
5.2.7	<i>Município de Fátima do Sul</i>	117
5.2.8	<i>Município de Itaporã.....</i>	121
5.2.9	<i>Município de Juti</i>	125
5.2.10	<i>Município de Laguna Carapã.....</i>	129
5.2.11	<i>Município de Maracaju</i>	133
5.2.12	<i>Município de Nova Alvorada do Sul.....</i>	137
5.2.13	<i>Município de Ponta Porã.....</i>	141
5.2.14	<i>Município de Rio Brilhante</i>	145

5.2.15	<i>Município de Vicentina</i>	148
5.3	Conformidade dos Planos de Carreira e Remuneração com a Lei n.º 14.817/2024	151
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	FONTES DOCUMENTAIS	161
	FONTES BIBLIOGRAFICAS	165
	APÊNDICE A – Teses e dissertações produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, relacionadas aos Planos de Carreira e Remuneração como constituinte da carreira docente	170

APRESENTAÇÃO

Nos trilhos que percorri, entre lágrimas silenciosas e sorrisos que me sustentaram, compreendo hoje o quanto minha trajetória foi moldada por acontecimentos que eu jamais imaginei enfrentar. Nascida em Jardim, no Mato Grosso do Sul (MS), e criada na zona rural durante minha infância e adolescência, filha da dona Elisângela e irmã caçula de Lucas e Luan, cresci entre momentos de afeto e dor: alegria por ter sido cercada por uma família que me amou com simplicidade e inteireza, e tristeza pelos episódios de preconceito racial e pelas dificuldades escolares que carreguei desde cedo.

Minha mãe nunca teve oportunidade de estudar; meu irmão mais velho concluiu apenas o ensino fundamental, e o outro finalizou o ensino médio. Por isso, ser a primeira da família a ingressar em um curso de mestrado é uma conquista carregada de significado, emoção e responsabilidade.

Durante o percurso escolar, os livros foram meus primeiros e mais fiéis amigos. Sempre tive dificuldade de socializar, então me refugiava na leitura. Lembro-me de passar os intervalos na sala da diretora, lendo para escapar do barulho que me desestabilizava.

O que mais doía era perceber que minha timidez e minha diferença escondiam algo maior: o Transtorno do Espectro Autista, diagnosticado apenas na vida adulta, aos 23 anos.

Descobri que era negra da pior forma possível: não pelo aprendizado sobre cultura, história ou identidade, mas pela experiência direta do racismo. Essa marca profunda moldou minhas primeiras percepções sobre mim e sobre o mundo. E foi assim, entre dores, resistências e pequenos refúgios, que comecei a tecer a história da minha vida, uma jornada repleta de desafios, mas também de força, coragem e reconstrução.

Entrar na universidade nunca foi um sonho, porque eu não sabia que era um sonho permitido para mim. Mas um professor do ensino médio, Pedro Bambil, repetia com convicção que a universidade era o meu lugar e que eu deveria ocupar aquele espaço. Foi ele quem insistiu, acreditou em mim e até pagou a taxa do vestibular, porque eu não tinha condições financeiras. Decidi prestar o vestibular e ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul aos 17 anos.

Aos 18 anos, mudei-me sozinha para Ponta Porã/MS, com o único objetivo de me formar pedagoga e orgulhar minha mãe. No início, eu ia e voltava todos os dias de ônibus, mas sentia que não vivia a universidade de verdade. Quando consegui uma bolsa de iniciação à docência de 400 reais, somados aos 300 que minha mãe conseguia me ajudar, decidi me mudar definitivamente. Com esforço, dedicação e muita persistência, conquistei bolsas de iniciação científica, residência pedagógica e um estágio na biblioteca da universidade, que me sustentaram durante os quatro anos de graduação.

Meus professores percebiam meu interesse e dedicação e passaram a me incentivar a seguir para o mestrado. Diziam que eu tinha perfil acadêmico, que eu me destacava pela entrega e pela persistência. Ainda durante a graduação, enviei um *e-mail* para uma professora que, sem que eu soubesse, se tornaria minha orientadora. Pedi para participar do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF), e passei a viajar semanalmente para Dourados/MS para as reuniões.

Quando o edital do mestrado foi publicado, fiz a seleção, estudei muito e fui aprovada em primeiro lugar na linha “Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas”, com um projeto que eu vinha desenvolvendo desde a iniciação científica aos 21 anos. Porém, ao cursar a disciplina de Formação de Professores, descobri a potência desse campo e decidi mudar meu projeto no meio do percurso, uma decisão da qual não me arrependo.

Hoje, ao apresentar minha dissertação, carrego comigo não apenas pesquisa, esforço e teoria, mas toda a história de uma menina insistente, que ousou ocupar um lugar que um dia achou que não era para ela.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no campo da formação de professores, na linha de pesquisa “Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF) interinstitucional que aglutina pesquisadores/as da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e da UFGD, e conta com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nessa perspectiva, o interesse pelo tema da formação das/dos profissionais da educação foi desenvolvido durante a realização do curso de Pedagogia, no qual houve a oportunidade de realizar pesquisa no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), por acreditar que a formação docente é um elemento crucial quando se pensa a construção de uma educação de qualidade e socialmente referenciada (Dourado; Oliveira, 2009). Em relação ao tema da valorização das/dos profissionais da educação, foi sendo construído pelo amadurecimento e envolvimento nas discussões e leituras efetuadas no PPGEdu, na disciplina “Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas”, mediante oportunidade de aproximação da temática.

Esta investigação possui como tema central a valorização das/dos profissionais da educação, conferindo destaque à carreira docente no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul (MS), justificado pela implementação da Lei n.º 14.817, de 16 de janeiro de 2024, que estabelece as diretrizes para a valorização das/dos profissionais da educação escolar básica pública.

O objeto desta pesquisa é a carreira docente da educação básica, situando-se no campo acadêmico da formação de professores, que, segundo Marli André (2010), vem se constituindo enquanto um campo autônomo de estudos e pesquisas, atravessados por avanços significativos na produção acadêmica, na delimitação de objetos próprios, metodologias específicas e na constituição de uma comunidade acadêmica voltada à área.

Nunes, Tozetto e Diniz (2024, p. 153), ao definirem o conceito de campo de conhecimento, apontam que “um campo de conhecimento é todo o conjunto de

saberes organizados e passíveis de serem socializados”. Nesse sentido, Silva, Pereira e Santos (2024, p. 155) apontam que “um campo de conhecimento necessita definir um problema que lhe seja próprio, um objeto específico de exploração, um lugar de verdade que seja seu de direito”.

Segundo Garcia (1999), historicamente a produção científica sobre formação de professores encontrava-se juntamente à didática. Entretanto, com o avanço das pesquisas que tinham como objeto a formação, a produção sobre a formação de professores foi crescendo e se tornando independente.

Diniz-Pereira (2010) apresenta um histórico sobre a constituição do campo de pesquisa. De acordo com o autor, na década de 1970 os estudos e pesquisas encontravam-se sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, portanto, tinham caráter tecnicista, cuja visão era para a funcionalidade da educação, e não para o pensamento crítico-reflexivo.

Após o período civil-militar, a sociedade brasileira passou a buscar a redemocratização do país. Nesse contexto de profundas transformações, os cursos de formação de professores foram reformulados, e as pesquisas sobre esses cursos ficaram em segundo plano. A partir dos anos 2000, começaram a emergir estudos voltados aos sujeitos e à construção da identidade docente, que passou a ganhar destaque nas investigações acadêmicas.

Diniz-Pereira (2010) indica que, atualmente, no campo da formação de professores, as pesquisas sobre políticas docentes e/ou formação docente constituem-se temas emergentes a serem investigados, principalmente em contextos municipais. Nesse sentido, o autor destaca que têm adquirido relevância investigações que abordam a profissionalização e a identidade docente, os saberes e práticas pedagógicas, a formação do professor-pesquisador, bem como estudos que tratam das relações de gênero, etnia e cultura na docência, das trajetórias e histórias de vida de professores, das políticas de formação inicial e continuada e dos impactos das reformas educacionais sobre os cursos de licenciatura. Para ele,

A identidade e profissionalização docente surge como tema emergente nos últimos anos, e abre perspectivas para questões de grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical, e questões de gênero (Diniz-Pereira, 2010, p. 149).

Em relação às condições de trabalho e à formação de professores, Silva (2016, p. 161) aponta que “atualmente presenciamos um hiato entre os consensos jurídicos em torno da valorização docente e a materialização deste princípio no contexto da prática”. Assim, evidencia-se que, embora a valorização docente esteja amplamente reconhecida no plano legal e normativo, sua efetivação concreta nas condições de trabalho e nos processos de formação de professores permanece marcada por limites e contradições.

O hiato apontado por Silva (2016) revela que os consensos jurídicos não se traduzem automaticamente em políticas e práticas capazes de assegurar salários dignos, planos de carreira consistentes, condições adequadas de trabalho e uma formação que responda às exigências reais do exercício da docência, reforçando a distância entre o que é prescrito e o que se realiza no cotidiano escolar.

Silva (2016) também afirma que as condições de trabalho dos professores da educação básica continuam sendo marcadas por um alto grau de desvalorização e precariedade e a falta de condições dignas de trabalho reflete a produção de estresse, mal-estar e cansaço intermitente desencadeando o desejo de abandonar a profissão. A autora destaca que as condições de trabalho dos profissionais da educação ainda se encontram com bastantes limitações de implementação, seja por falta de compromisso dos governos locais com a educação, seja por deficiência das receitas federais.

Nesse cenário, o campo da formação de professores permite aprofundar a compreensão dessas contradições, ao evidenciar que a precarização das condições de trabalho incide diretamente sobre os processos formativos e sobre a permanência dos docentes na profissão. A formação inicial e continuada, quando desarticulada das condições concretas de exercício da docência, tende a assumir um caráter meramente prescritivo, distante das demandas reais do cotidiano escolar. Assim, a valorização docente, conforme discutida por Silva (2016), não se efetiva apenas por meio da ampliação da oferta formativa, mas exige que a formação esteja vinculada a políticas que assegurem tempo, condições materiais e reconhecimento profissional.

Além disso, a literatura do campo da formação de professores sinaliza que contextos de trabalho marcados por baixos salários, jornadas extenuantes e ausência de perspectivas de carreira comprometem a qualidade dos processos formativos, uma vez que dificultam a reflexão crítica sobre a prática e a participação em ações de

formação continuada. Desse modo, as fragilidades nas condições de trabalho retroalimentam a desvalorização da formação docente, reforçando um ciclo de precarização que impacta tanto o desenvolvimento profissional dos professores quanto a qualidade da educação básica.

Ao longo da última década, o debate em torno das políticas sobre aspectos da valorização profissional da educação tomou grande impulso em decorrência das mobilizações das entidades da área, em especial da Associação Nacional pela Formação dos/das Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), as quais ocupam um importante papel na luta pela reformulação dos cursos de formação de educadores no país. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014; e as Diretrizes para a valorização das/dos profissionais da educação escolar básica pública, Lei n.º 14.817/2024; refletem as demandas e reivindicações aclamadas pela sociedade, pelos educadores e pelos profissionais da educação.

Para Souza (2019, p. 34), a ANPEd se constitui enquanto um local público de debate da educação, caracterizado como

[...] coletivo, heterogêneo e contraditório, porém marcado por lutas pela democracia e por políticas de Estado na defesa da educação pública, que se posiciona contra o Estado mínimo e o empresariamento da educação, que se articula com outros fóruns, associações e movimentos sociais, particularmente na defesa dos interesses da sociedade democrática e da classe trabalhadora.

Souza (2019) descreve a ANPEd como um espaço aberto, plural e democrático, permeado por contradições, mas com uma luta política em comum: a defesa da educação pública de qualidade com foco nas discussões sobre os interesses da sociedade e da classe trabalhadora da educação.

Nesta pesquisa, acreditamos no conceito de “educação de qualidade” defendido por Dourado e Oliveira (2009), que é constituído de forma crítica e deve considerar o contexto social, político, econômico e cultural para a construção de uma educação que, de fato, seja de qualidade. Ou seja, não se trata de um conceito fixo, técnico ou neutro, mas histórico, polissêmico e multifatorial, “visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 207).

Em diálogo com esses autores, Freitas (2019, p. 56, ao descrever a ANFOPE, aponta que ela sempre:

[...] desenvolveu e aprofundou sua compreensão de que a luta pela formação do educador, inserida na crise educacional brasileira, é parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria.

Nesse sentido, podemos dizer que a luta pela valorização das/dos profissionais da educação está ligada ao enfrentamento da desigualdade social, permeado por disputas políticas e econômicas.

Partindo desse pressuposto, Jacomini e Penna (2016, p. 185) indicam que é necessário realizar uma análise da educação em sua totalidade, considerando aspectos como formação inicial e continuada, condições de trabalho, saúde e carreira, indo além de questões restritas a promoções ou problemas financeiros.

Pereira (2017), cuja dissertação é intitulada *Valorização do trabalho docente no plano de cargos e carreira de Uberlândia: a perspectiva das/dos profissionais da rede municipal de ensino*, reforça essa observação ao tratar da relevância de pesquisas voltadas para a carreira docente na educação básica e aponta a necessidade de ampliar as pesquisas dentro dessa temática.

Mura (2019) observou que estudos sobre a carreira do magistério e questões em torno da valorização das/dos profissionais da educação são recentes e carecem de novas pesquisas. A partir das pesquisas já realizadas e da contribuição para o campo de pesquisadores, faz-se necessária a realização de novas pesquisas em regiões diferentes.

Com o objetivo de contribuir para a produção científica no campo da formação e valorização docente, esta pesquisa incide sobre o estudo da carreira docente como elemento central para a valorização das/dos profissionais da educação. Tal enfoque se justifica diante da implantação das Diretrizes nacionais para a valorização do magistério, que estabeleceram parâmetros e elementos obrigatórios a serem contemplados nos Planos de Carreira e Remuneração dos estados e municípios.

Assim, o estudo busca analisar de que forma os Planos de Carreira e Remuneração estão estruturados e se contemplam os princípios e diretrizes estabelecidos na legislação nacional, configurando, portanto, o problema central da investigação, representado pela seguinte questão: os Planos de Carreira e

Remuneração contemplam os elementos definidos pelas diretrizes nacionais, no que diz respeito à valorização da carreira docente? Respondê-la almeja contribuir com a construção de uma carreira docente que contemple as reivindicações propostas pelo movimento docente e com a valorização das/dos profissionais da educação.

Desta maneira, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a carreira docente e a contribuição dos Planos de Carreira e Remuneração das/dos profissionais de educação para a melhoria da valorização docente nos municípios da microrregião de Dourados/MS. Além disso, os objetivos específicos consistem em: a) analisar se e como os municípios da microrregião de Dourados/MS contemplam, em seus Planos de Carreira e Remuneração das/dos profissionais da educação escolar pública, as diretrizes previstas no artigo 4º da Lei n.º 14.817/2024, bem como os elementos relacionados à valorização e ao desenvolvimento da carreira docente; b) discutir as implicações do Planos de Carreira e Remuneração para a carreira das/dos profissionais na rede de educação municipal de Mato Grosso do Sul; e, c) problematizar a carreira das/dos profissionais da educação da microrregião de Dourados/MS e os desafios encontrados no contexto da implementação dos Planos de Carreira e Remuneração.

Diante disso, para a realização desta pesquisa, optamos pela microrregião de Dourados/MS e os respectivos Planos de Carreira e Remuneração dos municípios: Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Caarapó, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Itaporã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Nova Alvorada do Sul, Ponta Porã, Rio Brillhante e Vicentina. A delimitação de uma microrregião se deu pela sua relevância socioeconômica no Mato Grosso do Sul, destacando-se como a maior produtora de grãos do país. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a microrregião de Dourados/MS pertence à mesorregião do Sudeste e possui atualmente 15 municípios em uma área de aproximadamente 37.359,114 km. Nela está Dourados, segunda cidade mais populosa do estado, com aproximadamente 243.368 habitantes.

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, realizado pelo IBGE, em relação ao aspecto educacional as 15 cidades contam com redes públicas de ensino no âmbito municipal, estadual, e duas delas com redes públicas de ensino no âmbito federal (Dourados e Ponta Porã), além das escolas particulares.

A rede pública nas cidades é composta de 392 estabelecimentos escolares, sendo 233 na esfera municipal, 85 na esfera estadual, dois na esfera federal, e mais 72 na rede privada de ensino, onde estão matriculados 112.059 alunos nos diversos níveis de ensino compreendidos como educação básica. No nível superior, há *campus* universitários de universidades do estado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), UFGD e UEMS, e faculdades particulares.

Sobre carreira e remuneração docente, Penha (2016, p. 196) afirma que:

[...] a carreira e os salários dos professores deveriam ser definidos em consonância com o valor e a importância que esses profissionais têm na sociedade contemporânea, possibilitando a eles uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente.

Desse modo, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético, compreendido não apenas como um método de análise, mas como uma concepção de mundo que permite apreender a realidade social em sua historicidade, totalidade e contradições. Parte-se do pressuposto de que a carreira docente e as políticas educacionais se constituem em contextos históricos e sociais marcados por disputas e mediações entre capital, trabalho e Estado.

Nesse sentido, segundo Rocha, Carmo e Souza (2024, p. 176), o Materialismo Histórico-Dialético:

[...] enquanto instrumento metodológico de investigação da realidade social considera o referencial teórico que nutre a pesquisa, os documentos escolhidos, se ocupando de responder aos objetivos da pesquisa, estabelecendo relações entre objeto e seu contexto histórico.

Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa documental, com levantamento e análise dos Planos de Carreira e Remuneração das/dos profissionais da educação dos municípios da microrregião de Dourados/MS, bem como de legislações, normativas, resoluções e pareceres relacionados à valorização docente. A análise dos dados é orientada pelas categorias analíticas do Materialismo Histórico-Dialético, com ênfase nas categorias totalidade, contradição e trabalho. Dessa forma, buscamos compreender as concepções de carreira docente presentes nos documentos e suas contribuições ou limites para a valorização do magistério, considerando as determinações históricas, sociais e políticas que atravessam as políticas educacionais.

Rocha, Carmo e Souza (2024, p. 176) apontam que os documentos de uma política pública de educação

[...] expressam o movimento dessa política e não apenas mostram o seu nascimento ou desfecho. Eles são ponto de partida para compreender a política pública, sendo produto e produtores de suas orientações. Por isso é necessário, que a análise documental, seja também uma análise de conceitos, que permita o entendimento dessa política pública; captando a sua essência e a sua materialidade para a sociedade.

Os documentos que compõem uma política pública de educação não devem ser compreendidos apenas como registros formais ou normativos de sua criação ou encerramento, mas como expressões do próprio movimento histórico da política. Ao afirmarem que tais documentos são, simultaneamente, produto e produtores das orientações políticas, os autores destacam seu caráter ativo na conformação das práticas e concepções educacionais. Nesse sentido, a análise documental ultrapassa a descrição do conteúdo legal e exige uma análise conceitual crítica, capaz de apreender a essência da política pública e sua materialidade social. Trata-se, portanto, de compreender os documentos como mediações que revelam disputas, intencionalidades e contradições presentes na política educacional, bem como seus efeitos concretos na organização da educação e na vida dos sujeitos envolvidos.

Após a apresentação das questões norteadoras e dos objetivos desta pesquisa, expõe-se, também, a organização da dissertação. O trabalho está estruturado a partir desta Introdução, que contempla a contextualização da temática, bem como as justificativas, os objetivos e a relevância do estudo.

O capítulo dois apresenta o pressuposto teórico e metodológico da pesquisa que é o Materialismo Histórico Dialético, a pesquisa documental e a pesquisa qualitativa.

O capítulo subsequente intitulado “Valorização das/dos profissionais da educação” apresenta a fundamentação teórica da dissertação.

O próximo capítulo apresenta uma análise histórica das políticas docentes, destacando como essas normativas tratam da valorização das/dos profissionais da educação e da carreira docente, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) até as políticas mais recentes.

Por sua vez, o último capítulo aborda e analisa os Planos de Carreira e Remuneração dos 15 municípios que compõem a Microrregião de Dourados,

buscando identificar de que forma contemplam os princípios de valorização docente previstos nas diretrizes nacionais. Por fim, a quinta seção expõe as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentam-se os aportes teóricos e metodológicos que fundamentaram a pesquisa. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, ancorado no referencial do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), organizado em três fases: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a etapa de análise dos dados.

2.1 Delineamento metodológico

O marxismo constitui-se uma teoria científica fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, ou seja, é no âmbito do Materialismo Histórico-Dialético que se encontram os princípios basilares do pensamento marxista. Autores como Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino (2000, p.738) concebem o marxismo, no *Dicionário de Política*, da seguinte maneira:

Entende-se por Marxismo o conjunto das ideias, dos conceitos, das teses, das teorias, das propostas de metodologia científica e de estratégia política e, em geral, a concepção do mundo, da vida social e política, consideradas como um corpo homogêneo de proposições até constituir uma verdadeira e autêntica “doutrina”, que se podem deduzir das obras de Karl Marx e de Friedrich Engels.

Desta maneira, o pensamento marxista é formado por diversos elementos que são interligados em uma estrutura consistente e unificada. O marxismo se constitui enquanto uma estrutura de pensamento com princípios para análise da realidade. Em vista disso, a base teórica desta pesquisa está fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético de Marx. É importante destacar que o autor não criou um método de análise, mas sim o fundamento da filosofia e da ciência marxista. O método faz parte da filosofia e da ciência marxista, entretanto é errôneo limitá-lo apenas a uma ferramenta de análise.

Mascarenhas (2023, p. 228) apresenta algumas das contribuições do método, que oferece uma base e critérios para a compreensão do conhecimento científico e filosófico, com conceitos “extremamente abrangentes e complexos” (Francelin, 2004, p. 27). Nesse sentido, o pensamento científico e a filosofia têm como base a compreensão da realidade, a sistematização, a observação e o pensamento crítico que

[...] trazem à tona as discussões em torno da epistemologia, dos paradigmas, da ética, da moral, da política, enfim, características relacionadas e inter-relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento e aos possíveis desdobramentos e consequências que possam trazer (Francelin, 2004, p. 27).

Nessa perspectiva, o Materialismo Histórico-Dialético contribui ao oferecer fundamentos para a concepção crítica da filosofia e da ciência e de como a relação entre os dois conceitos enriquece a análise. Mascarenhas (2023, p. 228) comenta sobre a contribuição do marxismo: “no âmbito da modernidade, o marxismo representa uma linha de pensamento que se contrapõe à matematização do pensamento e à positivação que empobrece muito a análise da realidade”. O autor ressalta que, a partir do avanço da sociedade, surge a tendência de analisar e interpretar a realidade por números, gráficos e análises quantitativas que valorizam a objetividade e a exatidão em detrimento de aspectos como a subjetividade dos sujeitos e do objeto. Destarte, o marxismo contrapõe essa ideia com uma análise crítica e reflexiva da realidade, levando em consideração aspectos como totalidade, classe social, historicidade e contradição.

Para Marx (1983), a análise da realidade constitui-se pela ação do homem no mundo. Em vista disso, as ideias, as abstrações, são desenvolvidas no pensamento que parte da realidade, das experiências dos indivíduos em um determinado contexto e ambiente. Marx afirma que não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 1983).

Ao definir o Materialismo Histórico-Dialético, Mascarenhas (2023, p. 230) pontua que o conceito “histórico” é definido como um desenvolvimento processual, no qual a realidade se constrói historicamente pelas contradições presentes nela mesmo. Já a compreensão de dialética, segundo Marx, se refere a uma dialética materialista, que tem como objetivo analisar a realidade social a partir da perspectiva materialista.

Frigotto (1989, p. 75) contextualiza a dialética “no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. O autor complementa situando que, na

[...] perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método, este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o

desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 1989, p. 76).

O Materialismo Histórico-Dialético, enquanto um instrumento lógico de interpretação da realidade, é um método que se caracteriza pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens nas relações sociais que eles contraem (Mascarenhas, 2023). Com isso, a atividade de pesquisar significa refletir sobre a realidade social tomando como referência o concreto. Entretanto, para que o pesquisador consiga realizar a análise com base no método, é necessário que ele rompa com o modo de pensar dominante ou com o viés ideológico dominante, aspecto essencial para utilizar o Materialismo Histórico-Dialético enquanto método de análise. Sobre isso, Frigotto (1989, p. 77) destaca:

Trata-se de não dar a devida importância ao inventário crítico das diferentes e conflitantes concepções de realidade gestadas no mundo cultural mais amplo, nas concepções religiosas, nos diferentes sentidos comuns, especialmente o da concepção positivista da ciência.

Em vista disso, a ausência de uma desconstrução do modo de pensar implica diretamente a pesquisa e o método adotado, uma vez que este se baseia em uma concepção crítica da realidade. A falta de compreensão do método ou a compreensão equivocada tende a resultar em trabalhos com parâmetros positivistas. Nesse sentido, é evidente que o pesquisador assuma uma postura crítica e um compromisso social com a pesquisa e com o método.

Para Pires (1997), o Materialismo Histórico-Dialético consiste em um método de interpretação da realidade que expressa uma visão de mundo e de práxis de caráter material, pois os homens se organizam na sociedade para a produção e reprodução da vida, e o caráter histórico relacionado à maneira como vêm se organizando através de sua história.

Paluno (2019) assevera que o materialismo é um movimento histórico derivado das condições materiais de produção da vida dos seres humanos, construídas pelos próprios seres humanos. Mediante isso, pode-se entender que as condições materiais de produção estão em movimento ao lado dos assuntos históricos, sendo produzidas pela sociedade. Assim, o materialismo explica a sociedade a partir das relações de produção e do papel ativo dos indivíduos.

Evangelista e Shiroma (2019) apontam a importância de o pesquisador problematizar e questionar a si. Para as autoras, a riqueza de uma pesquisa é dada

pela amplitude do diálogo que o pesquisador é capaz de produzir, cujo processo de pesquisa acompanha o pesquisador e permanece após o encerramento formal do trabalho.

Portanto, a pesquisa se caracteriza enquanto “uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação” (Chizzotti, 1995, p. 85). Já Minayo (2009, p. 16) define a pesquisa científica como algo que proporciona a “indagação e construção da realidade”, vinculando o “pensamento e ação”, mesmo sendo uma atividade teórica. Logo, um problema antes de ser teórico é um “problema da vida prática”, sendo as “questões de investigação” relacionadas “a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas”.

Nesse sentido, Frigotto (2020, p. 187) sinaliza que “O método materialista histórico - dialético busca, pois, apreender a estrutura e a processualidade contraditória, as conexões ou mediações e a particularidade do objeto de pesquisa, os quais não são dados imediatamente ao pesquisador”. Assim, o método parte da ideia do indivíduo, de sua ação e das condições materiais de sua existência. O autor complementa: “A realidade é sempre processual, contraditória e, portanto, não linear, mas mediada” (Frigotto, 2020, p. 25). A partir desse pressuposto, o autor pontua que o materialismo histórico não é apenas uma concepção da realidade, mas também um instrumento de análise e uma práxis revolucionária que contribuem para a construção de uma sociedade na qual não há uma dominação sobre a outra, em outras palavras, superando a divisão entre classes dominantes e dominadas (Frigotto, 2020).

Diante do exposto, Marx propõe sete categorias analíticas: totalidade, práxis, reprodução, mediação, contradição, hegemonia e trabalho. As categorias, segundo Mascarenhas (2023, p. 239),

[...] respiram materialidade e isso é nada mais e nada menos que o mundo objetivo, e é a finalidade última de conhecer o mundo. Assim, as categorias analíticas são processos lógicos de organização do pensamento mediante o reflexo do mundo. Assim, as categorias analíticas são processos lógicos de organização do pensamento mediante o reflexo do mundo.

A mobilização das categorias analíticas ocorre de forma explícita ao longo da análise documental, orientando a leitura crítica dos Planos de Carreira e Remuneração.

Com o intuito de responder ao objetivo desta pesquisa analisar a carreira docente e a contribuição dos Planos de Carreira e Remuneração das/dos profissionais de educação para a melhoria da valorização docente nos municípios da microrregião de Dourados/MS, foram definidas como categorias analíticas a totalidade, a contradição e o trabalho.

A categoria trabalho é utilizada para examinar as concepções de carreira docente, remuneração, jornada e progressão profissional, evidenciando as condições materiais de exercício do magistério. Já a categoria totalidade possibilita compreender os planos analisados em articulação com o contexto histórico, social, econômico e político dos municípios da microrregião de Dourados/MS, bem como com as políticas educacionais nacionais. A categoria contradição orienta a identificação das tensões entre o discurso normativo de valorização docente e sua efetivação material, expondo os limites, disputas e conflitos presentes na política educacional e na organização da carreira docente.

Dessa forma, as categorias não são utilizadas de maneira abstrata, mas como mediações analíticas que permitem apreender contradições, limites e potencialidades dos documentos no que se refere à valorização docente.

Especificamente sobre o conceito de trabalho, é um dos eixos principais da obra marxista, sendo necessária a compreensão dessa categoria, pois está relacionada diretamente ao homem e sua relação com o mundo do trabalho. Em *O Capital*, publicado em 1867, Marx realiza uma crítica à economia política, analisando de que maneira ocorre o funcionamento do capitalismo a partir de suas contradições internas. O autor inicia essa crítica pela análise da mercadoria, apontando dois de seus fatores fundamentais: o valor de uso e o valor de troca. Segundo Marx (2017, p. 97), “a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer”. A mercadoria possui, antes de tudo, um valor de uso, isto é, tem como finalidade satisfazer as necessidades humanas, como comer, vestir-se ou habitar. No entanto, o valor de uso de algo só se converte em mercadoria quando é produzido para a troca, quando sua utilidade está subordinada à lógica da circulação e do valor de troca.

Isto posto, o valor de troca não se constitui enquanto uma propriedade isolada, mas em uma relação social, como Marx (2017, p. 97) ressalta: “O valor de troca aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso

de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço”. O autor considera a troca de mercadorias uma troca de quantidade de trabalho humano útil, pois foi empregado tempo para a realização de um objeto, e critica o fato de que os produtos do trabalho perdem a qualidade sensível do trabalho:

O produto não é mais uma mesa, uma casa, um fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensíveis foram apagadas. E também já não é mais o produto do carpinteiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado (Marx, 2017, p. 98).

A partir do caráter útil do produto do trabalho desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, ocultando o trabalho humano e as relações sociais por trás da produção de determinado produto, transformando relações sociais em relações entre objetos, perdendo o caráter humano do trabalho. Para Marx (2017, p. 149), o trabalho é

[...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Diante disso, ressalta que o homem apenas se diferencia do animal porque assume uma posição ativa no processo, e não apenas se adapta à natureza, como os animais fazem. Mediante o exposto, entendemos que o trabalho não é apenas algo físico, mas também intelectual, pois envolve toda a corporeidade do indivíduo, na qual são desenvolvidos pensamento, habilidades e cultura; através da transformação do mundo, o ser humano transforma a si mesmo (Marx, 2017).

Em relação ao conceito de totalidade, segundo Kosik (1969), é o concreto, a realidade social como uma unidade dialética, e o homem é encarado enquanto um sujeito objetivo, social e histórico. O autor aponta que a realidade social sem a presença ativa do sujeito não é encarada como uma totalidade concreta, defendendo o sujeito ativo, e não como um objeto. Marx (1983) afirma que toda realidade é complexa, que não existe realidade simples e que toda realidade é complexa porque o real é concreto, síntese de múltiplas determinações.

Para essa definição, Kosik (1986, p. 35) pontua que,

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a prior. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade.

Entretanto, a totalidade não se trata de conhecer os aspectos que compõem a realidade e depois somar, classificar, mas, sim, de analisar e perceber que a realidade é a totalidade e que ela se configura como produto da contradição; para tanto, sempre haverá movimento.

Considerando o referencial teórico que orienta esta pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético, observamos que as categorias de análise, em muitos casos, apresentam-se de forma articulada e inter-relacionada, pois a realidade é complexa, envolve inúmeras nuances e a essência do ser, do objeto, está ocultada, sendo necessária a realização de análises profundas.

No campo das pesquisas e dos estudos em educação, o Materialismo Histórico-Dialético propicia uma inquietude no pesquisador(a), isto é, não se buscam culpados ou vítimas, não se propõe juízo de valor, muito menos se procuram soluções para a manutenção, porém, compreendendo-se a realidade, busca-se maneiras de transformá-la (Marx, 2006).

Nesse sentido, Mascarenhas (2023), aponta que o conceito de totalidade contribui para entender as políticas educacionais, pois com ele é possível realizar análises no âmbito da educação, do contexto histórico e social. Conforme o autor, para entender as nuances presentes no âmbito das políticas educacionais torna-se imprescindível discutir a construção das políticas educacionais e o Estado, no contexto da sociedade capitalista.

Mészáros (2002, p 34) salienta que, na estrutura da sociedade capitalista na qual vivemos, existem três elementos fundamentais: capital, trabalho e Estado. Essa tríade é formada desses elementos essenciais para a sobrevivência do sistema e que estão inter-relacionados; para que o sistema capitalista seja superado, é preciso eliminar esse tripé. O autor pontua que o desafio, portanto, é superar o tripé em sua totalidade, ou seja, no concreto.

Evangelista e Shiroma (2019) pontuam que os documentos normativos não são neutros, pois neles são expressas disputas de poder, sejam elas políticas ou sociais, e que as análises políticas educacionais não podem ser feitas sem considerar aspectos como: conceitos de Estado e sociedade civil; determinações econômicas das políticas sociais, e nelas, das educacionais; compreender de maneira pontual e fundamentada a historicidade dos problemas que se pretende enfrentar.

Com o objetivo de desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, o estudo adota a análise documental como estratégia metodológica. Inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico e documental com a finalidade de identificar e examinar a produção científica sobre a carreira docente e os Planos de Carreira e Remuneração das/dos profissionais da educação, bem como suas possíveis contribuições para a valorização do magistério. Posteriormente, foi realizada a análise das normatizações sobre a carreira docente no âmbito das políticas educacionais.

Para problematizar a carreira das/dos profissionais da educação contemplada nos Planos de Carreira e Remuneração, bem como analisar os documentos oficiais referentes à valorização docente, tais como resoluções, normativas e pareceres, o presente trabalho também adota a pesquisa documental como procedimento metodológico. Segundo Evangelista e Shiroma (2019, p. 97), “Documentos oferecem pistas, sinais, vestígios [para] compreender os significados históricos dos materiais encontrados”.

É pertinente ressaltar que os documentos de política educacional oriundos de qualquer esfera, nacional ou internacional, são fontes que oferecem pistas das quais podemos retirar as evidências do projeto capitalista com um duplo objetivo: apreendê-lo em suas determinações causais e colaborar para “a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana [...]” (Mészáros, 2002, p. 45).

Para análise dos dados coletados, utilizamos como preceito o Materialismo Histórico-Dialético, apontando que é necessário partir do real, do concreto; e com uma determinação mais precisa, mediante uma análise, chegar a conceitos cada vez mais simples.

Evangelista e Shiroma (2019) acreditam que as políticas sociais e as educacionais em particular constituem um campo de tensão, pois ocupam um espaço de disputas políticas, por projetos e concepções. As autoras defendem que “o método é absolutamente fundamental, pois implica uma determinada forma de tratar, analisar,

contrapor, desconstruir ou construir uma interpretação do documento e, por essa via, dar acesso às várias realidades que incorpora” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 115).

Assim, para realizar a análise documental, com ênfase na problematização da carreira docente, detivemo-nos aos Planos de Carreira e Remuneração dos municípios da microrregião de Dourados. O levantamento dos Planos de Carreira e Remuneração das/dos profissionais da educação ocorreu na página eletrônica da prefeitura dos respectivos municípios.

3 VALORIZAÇÃO DAS/DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa, reunindo os principais referenciais teóricos, apresentando e problematizando os principais conceitos do objeto investigado, no qual também é apresentado o levantamento bibliográfico de teses e dissertações.

3.1 Fundamentação teórica

Esta subseção tem como objetivo desenvolver uma discussão teórica sobre a valorização das/dos profissionais da educação, abordando os elementos que a constituem. Além disso, busca apresentar a fundamentação teórica construída a partir da análise de teses e dissertações que tratam da carreira docente e de seus desdobramentos para a valorização profissional, com o intuito de identificar e compreender os estudos já produzidos sobre a temática.

Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram utilizados os descritores: “valorização docente”, “carreira docente” e “planos de carreira”. A fim de delimitar os resultados, foram aplicados os seguintes filtros: Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil; e o recorte temporal de 2015 a 2025, escolhido com a justificativa de que no ano de 2014 foi implementada a Lei n.º 13.005/2014, que aprovou o PNE 2014–2024, o qual apresenta metas importantes para a efetivação da valorização das/dos profissionais da educação. Embora tenha sido sancionada em 2014, em 2015 a Lei completou o primeiro ano de vigência.

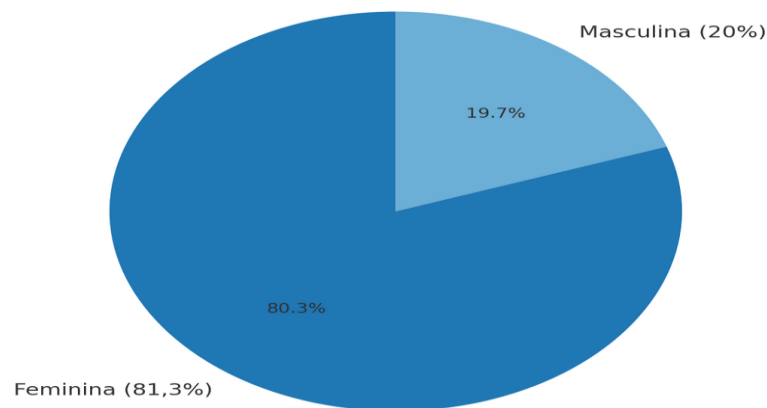
Inicialmente, os descritores resultaram em um total de 170 dissertações de mestrado e 55 teses de doutorado, nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil.

Após a análise dos resultados obtidos nas bases de dados, removendo as pesquisas que estavam duplicadas e tendo como parâmetro o objetivo desta pesquisa, foram selecionados 32 trabalhos, os quais constam no Apêndice A, organizados por ano, autoria, título, palavras-chave, instituição e grau.

O aspecto que chama a atenção é o quantitativo de cinco dissertações e uma tese desenvolvidas no estado de Mato Grosso do Sul, sendo elas: *Valorização docente em municípios de Mato Grosso do Sul: análise a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR)* (Santos, 2015); *Remuneração docente no Estado de Mato Grosso do Sul frente à ampliação e à restrição de direitos (2008 a 2022)* (Jarcem, 2023); *Remuneração docente e austeridade fiscal: um estudo sobre o caso do Estado de Mato Grosso do Sul (2015–2019)* (Oliveira, 2022); *Remuneração docente da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul frente à Emenda Constitucional Estadual n. 77/2017 (2017 a 2020)* (Bruno, 2023); *Remuneração docente de educação básica em tempos de austeridade* (Bezerra, 2023); *A valorização docente na formulação do Plano Municipal de Educação de Dourados-MS (2015-2025)* (Aranda, 2018). Entretanto, apenas duas pesquisas tratam especificamente da valorização docente no âmbito municipal.

Com o propósito de conhecer o perfil dos pesquisadores foi realizado um levantamento no que se refere ao gênero dos pesquisadores. Os dados estão representados na Figura 1.

Figura 1 – Distribuição de teses e dissertações por gênero (2025)
Distribuição de Teses e Dissertações por Gênero dos Pesquisadores



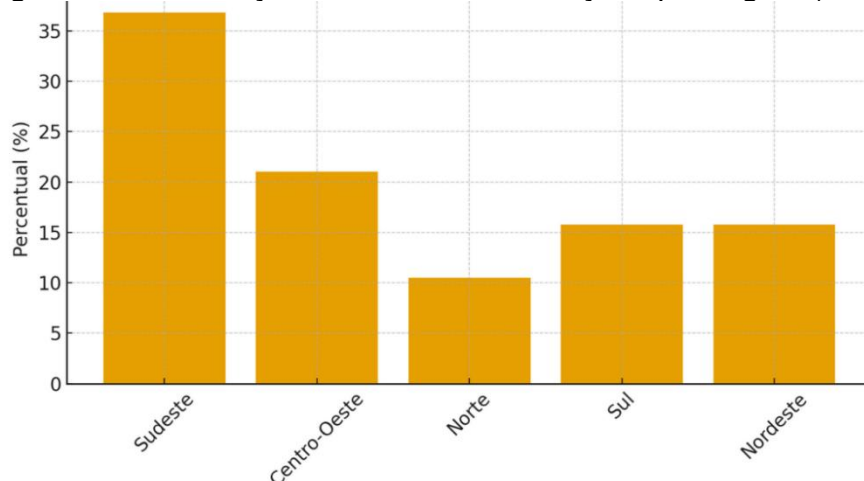
Fonte: elaboração própria.

O levantamento realizado com o objetivo de identificar o perfil dos pesquisadores, no que se refere ao gênero, evidencia que a produção de teses e dissertações analisadas é majoritariamente feminina, correspondendo a 80,3% do total, enquanto apenas 19,7% estão sob autoria masculina.

Em relação à localidade das pesquisas, nas regiões brasileiras, as teses e dissertações foram defendidas nos programas de pós-graduação das instituições: UFMS; UFGD; Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Universidade de Passo Fundo (UPF); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Universidade Estadual do Centro Oeste - Unicentro (UNICENTRO); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Metodista de São Paulo (UMESP); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A partir das instituições identificadas, as teses e dissertações foram produzidas nos programas de pós-graduação situados: 36,84% na região Sudeste; 21,05% na região Centro-Oeste; 15,79% em ambas as regiões Sul e Nordeste; e 10,53% na região Norte.

Figura 2 – Distribuição de teses e dissertações por região (2025)



Fonte: elaboração própria.

A distribuição regional das teses e dissertações analisadas expõe uma concentração significativa da produção acadêmica na região Sudeste, que responde por 36,84% do total dos trabalhos. Esse dado revela a centralidade histórica dessa região na oferta e consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, bem

como a maior concentração de instituições de ensino superior, de financiamento à pesquisa e de infraestrutura acadêmica, o que favorece a produção científica.

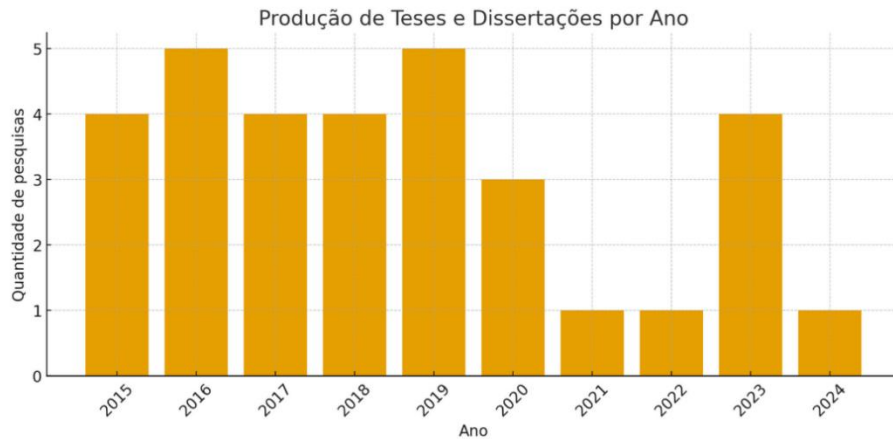
Em contrapartida, observa-se que as regiões Centro-Oeste (21,05%), Sul (15,79%) e Nordeste (15,79%) apresentam participação intermediária na produção das teses e dissertações, indicando um movimento de ampliação e interiorização da pós-graduação, ainda que marcado por desigualdades regionais.

Já a região Norte, com 10,53% dos trabalhos, tem o menor percentual, o que evidencia limites estruturais e institucionais que ainda incidem na consolidação da pesquisa acadêmica nessa região, especialmente no que se refere à oferta de programas de pós-graduação e ao acesso a recursos financeiros e humanos.

Desse modo, os dados analisados permitem afirmar que, embora haja uma distribuição da produção acadêmica entre as diferentes regiões do país, persistem assimetrias regionais que refletem desigualdades históricas no campo da pós-graduação brasileira. Tais desigualdades impactam diretamente a produção do conhecimento, reforçando a necessidade de políticas públicas que fortaleçam e ampliem os programas de pós-graduação nas regiões menos representadas, de modo a promover maior equilíbrio regional e diversidade na produção científica.

Em relação à temporalidade de produção das teses e dissertações, 2016 (Delmondes, 2016; Oliveira, 2016; Pereira, 2016; Rodrigues, 2016; Soares, 2016) e 2019 (Brito, 2019; Daniele, 2019; Ferreira, 2019; Lucyk, 2019; Souza, 2019) são os anos com o maior índice de produção, com cinco em cada. Os demais anos registram uma quantidade menor de pesquisa: quatro pesquisas em 2015 (Ferron, 2015; Guimaraes, 2015; Pimentel, 2015; Santos, 2015), 2017 (Alves, 2017; Araujo, 2017; Pereira, 2017; Pinheiro, 2017), 2018 (Aranda, 2018; Ferreira, 2018; Pereira, 2018; Souza, 2018) e 2023 (Bastos, 2023; Bezerra, 2023; Bruno, 2023; Jarcem, 2023); três em 2020 (Cordeiro, 2020; Lopes, 2020; Trein, 2020); e apenas uma em 2021, 2022 e 2024 (Amaguchi, 2024; Oliveira, 2022; Vasconcelos, 2021). A relação entre quantidade e ano está representada na Figura 3.

Figura 3 – Distribuição de teses e dissertações por ano (2015–2024)



Fonte: elaboração própria.

A análise da temporalidade de produção das teses e dissertações ressalta que os anos de 2016 e 2019 concentram os maiores índices de produção, indicando momentos de maior intensificação das pesquisas sobre a temática investigada. Esse movimento pode estar relacionado à ampliação dos debates acadêmicos e políticos em torno da valorização docente, da formação de professores e das políticas educacionais no período, bem como à consolidação de linhas de pesquisa e grupos de estudo voltados a essas discussões.

Nos anos de 2015, 2017, 2018 e 2023, observa-se uma produção intermediária, com quatro trabalhos em cada um desses períodos, o que demonstra a continuidade do interesse acadêmico pelo tema, ainda que de forma menos concentrada. Já em 2020, há uma redução no número de pesquisas, com três produções, tendência que se acentua nos anos de 2021, 2022 e 2024, nos quais se registra novo decréscimo da produção acadêmica, com apenas um trabalho em cada ano.

Esse movimento de redução nos anos mais recentes pode ser interpretado à luz de fatores conjunturais que impactaram diretamente a pós-graduação brasileira, como as restrições orçamentárias, a diminuição de investimentos em ciência e tecnologia e os efeitos da pandemia de covid-19, que incidiram sobre o desenvolvimento e a conclusão de pesquisas acadêmicas. Assim, a distribuição temporal das teses e dissertações analisadas revela não apenas os períodos de maior efervescência investigativa, mas também as oscilações e descontinuidades que marcam a produção do conhecimento no campo educacional, reforçando a necessidade de políticas públicas que assegurem a continuidade e o fortalecimento da pesquisa científica.

Nesse sentido, as pesquisas analisadas a seguir foram selecionadas pela aproximação com o objetivo desta pesquisa. Embora a Figura 3 apresente número mais amplo de trabalhos, optamos por destacar apenas aquelas que oferecem contribuições mais diretas à discussão proposta neste estudo.

No que diz respeito às pesquisas realizadas no período de 2015 a 2024 no âmbito do estado do Mato Grosso do Sul, estão as dissertações de Aranda (2018) e de Santos (2015), que abordam a valorização docente e o Plano de Carreira e Remuneração em âmbito municipal como elemento da carreira docente, ainda que de maneira secundária, visto que os planos de carreira não constituem o objetivo central das investigações realizadas pelos autores.

A dissertação de Aranda (2018) analisou o processo de formulação do Plano Municipal de Educação 2015–2025 do município de Dourados/MS. Embora o Plano de Carreira e Remuneração não fosse o foco central da pesquisa, a autora conceitua-o como um elemento importante para a garantia da valorização docente, defendendo que a valorização ocorre por meio dos planos de carreira. Entretanto, Aranda (2018, p. 59) sinaliza que “a realidade atual não condiz com a solicitação presente nos documentos legais”.

Santos (2015), ao analisar os Planos de Ações Articuladas (PAR) para a valorização das/dos profissionais da educação em municípios do estado de Mato Grosso do Sul, evidencia que, embora os municípios tenham elaborado o PAR, os elementos que constituem a valorização aparecem distantes da realidade vivenciada pelos professores. A autora analisa planos de carreira de quatro municípios com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) inferior a 4,2 e revela que muitos planos apresentam falhas na implementação. Ainda assim, aponta que os planos “podem contribuir com a melhoria da qualidade e conseqüentemente obter resultados mais significativos para o cenário educacional” (Santos, 2015, p. 23).

Para Santos, Gomes e Prado (2022, p. 1013), um plano de carreira consistente, estruturado e bem implementado garante melhorias para a carreira das/dos profissionais da educação. As autoras complementam que a elaboração dos planos precisa ser cuidadosamente pensada, pois será um direcionamento para a carreira docente.

Ainda no cenário sul-mato-grossense, estão os trabalhos de Jarcem (2023), Oliveira (2022) e Bruno (2023).

Jarcem (2023) analisou a remuneração das/dos profissionais da educação da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul perante o contexto de austeridade fiscal, constatando que este provocou efeitos referentes à mudança no Plano de Carreira e Remuneração. Para o autor, as legislações nacionais sobre a valorização salarial docente são documentos importantes para a categoria docente, destacando a importância do movimento sindical para a valorização. Ela também indicou novas possibilidades de estudo sobre austeridade fiscal e seu impacto para os profissionais da educação.

Oliveira (2022), ao realizar um estudo sobre a política de valorização docente da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul, constatou que 65,96% dos professores estão com vínculo temporário e com um salário 36,39% menor do que professores com cargo efetivo. Assim como Jarcem (2023), a autora reconhece as lutas e contribuições da entidade representativa da categoria no estado, a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) em prol da valorização docente.

Por sua vez, Bruno (2023) analisou o processo de disputas e os efeitos da Emenda Constitucional Estadual n.º 77/2017 e suas implicações para a materialidade da meta 17 do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Segundo o autor, a aprovação dessa emenda trouxe mudanças constitucionais para a carreira e o salário do magistério público, com ênfase na mudança do plano de carreira e no Estatuto do Magistério. O autor finaliza abordando a necessidade de pesquisas em relação à valorização docente.

No contexto nacional, Cordeiro (2020) realizou um estudo sobre a carreira docente do município de Piraquara, no Paraná (PR), analisando o plano de carreira das/dos profissionais da educação. A autora revela que valorizar a carreira docente requer uma articulação entre formação, condições de trabalho e remuneração.

Ferreira (2019) estudou o processo de regulamentação do trabalho do professor da rede municipal de ensino a partir da análise do Plano de Carreira e Remuneração do município de Rondonópolis, Mato Grosso (MT). Identificou que o processo de profissionalização docente requer uma ruptura da lógica capitalista, que leva à precarização e proletarianização do trabalho docente, a melhoria das condições de trabalho e planos de carreira estruturados a fim de garantir a valorização docente.

Pereira (2017) analisou a valorização docente a partir do Plano de Carreira e Remuneração do município de Uberlândia, Minas Gerais (MG), no que se refere a formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. A autora destaca avanços em relação a formação continuada, carreira e carga horária de trabalho. Entretanto, a remuneração apresenta retrocessos para a classe trabalhadora, e as condições de trabalho são pouco tratadas no Plano de Carreira e Remuneração, relevando a precarização vivenciada pelos professores e a importância de serem ampliadas as discussões acerca da valorização docente nos estados e municípios do Brasil.

Pimentel (2015), ao realizar sua análise sobre a carreira docente e a sua atratividade, a partir do Plano de Carreira e Remuneração, revelou restrições dos recursos financeiros disponibilizados para a educação e que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) não garantem recursos suficientes para a viabilização do Plano de Carreira e Remuneração.

Isto posto, a realização desse levantamento contribuiu para evidenciar a problemática que permeia a valorização das/dos profissionais da educação, considerando as pesquisas realizadas em algumas regiões do Brasil, e seus desdobramentos.

Mediante a leitura do conjunto de pesquisas analisadas, é possível identificar um eixo comum que atravessa todos os estudos: a valorização docente permanece como um desafio estrutural, marcado por contradições, por avanços pontuais e por fragilidades persistentes nas políticas de carreira. Mesmo quando os Planos de Carreira e Remuneração não constituem o foco central das investigações, eles aparecem de maneira recorrente como instrumentos essenciais, porém insuficientes, para garantir condições reais de valorização dos profissionais da educação.

Os trabalhos de Aranda (2018) e Santos (2015) mostram que, embora os planos de carreira sejam reconhecidos como elementos fundamentais para a valorização, sua elaboração e implementação muitas vezes não dialogam com a realidade vivida pelos professores. Esse descompasso sinaliza um problema recorrente no campo das políticas educacionais: a distância entre o que é previsto nos documentos legais e o que se materializa no cotidiano das redes de ensino.

Pesquisas como as de Bruno (2023), Jarzem (2023) e Oliveira (2022) aprofundam essa compreensão ao demonstrar que contextos de austeridade fiscal e mudanças normativas afetam diretamente a estrutura das carreiras e o conjunto de direitos já conquistados, o que reforça a ideia de que a valorização não depende apenas de previsão normativa, mas também de condições políticas e econômicas que sustentem os investimentos necessários.

Outras investigações, como as realizadas por Cordeiro (2020), Ferreira (2019) e Pereira (2017), convergem ao indicar que a valorização docente exige articulação entre formação, condições de trabalho, carreira e remuneração. Esses estudos revelam que Planos de Carreira e Remuneração, quando tratam esses aspectos de forma fragmentada, acabam reproduzindo práticas que intensificam a precarização e ampliam desigualdades, o que repercute diretamente na permanência e no reconhecimento profissional.

Já Pimentel (2015) evidencia que o financiamento disponível, mesmo com mecanismos como o Fundeb e o PSPN, não tem sido suficiente para assegurar a implementação efetiva dos planos de carreira, o que cria tensões entre os princípios de valorização e a capacidade financeira das redes de ensino.

Outro ponto importante que emerge dessas pesquisas diz respeito ao papel das entidades representativas da categoria, que aparecem como agentes centrais na defesa dos direitos docentes e no tensionamento das políticas de carreira. Ao mesmo tempo, os estudos mostram que muitos Planos de Carreira e Remuneração apresentam melhorias pontuais, mas permanecem suscetíveis a alterações legais e a oscilações econômicas, o que dificulta a consolidação de carreiras estáveis e coerentes com as normativas nacionais.

Em relação ao objeto de pesquisa desta dissertação, esse conjunto de estudos contribui diretamente para compreender que a análise dos Planos de Carreira e Remuneração da microrregião de Dourados/MS deve ser situada dentro de um contexto mais amplo de desafios estruturais que marcam a valorização docente no Brasil. As pesquisas indicam que problemas como fragmentação das políticas de carreira, vínculos temporários, remuneração desigual, distanciamento entre legislação e prática e insuficiência de financiamento são frequentes em diferentes estados e municípios. Dessa forma, as pesquisas não apenas fundamentam teoricamente o estudo proposto, mas também oferecem referências empíricas que permitem ampliar

o olhar sobre os Planos de Carreira e Remuneração municipais, ajudando a identificar avanços, lacunas, tensões e desafios, além de evidenciar como as condições políticas, econômicas e formativas influenciam a organização da carreira docente. Em síntese, essas produções permitem compreender os limites e as possibilidades dos planos de carreira como instrumentos orientadores da valorização docente, que é o foco central desta investigação.

3.2 Valorização das/dos profissionais da educação

A valorização das/dos profissionais da educação tem sido alvo de pesquisas e disputas atravessadas por concepções distintas, na qual se constitui como um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma educação de qualidade socialmente referenciada (Dourado; Oliveira, 2009).

A valorização das/dos profissionais da educação, especialmente no que se refere à carreira e à remuneração docente, é um princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras. Conforme analisam Camargo e Jacomini (2011), a carreira docente não pode ser compreendida de forma dissociada das condições de trabalho, da formação e do financiamento da educação, sendo esses elementos indissociáveis para a efetivação da valorização profissional.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, estabelece a valorização das/dos profissionais da educação como um dos princípios que orientam a organização da educação nacional. Entre seus dispositivos, está o inciso V, que trata especificamente da valorização docente ao assegurar “plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União” (Brasil, 1988). Esse fundamento constitucional evidencia que a valorização não é apenas uma diretriz administrativa, mas um princípio jurídico estruturante que orienta as políticas educacionais e define parâmetros mínimos para a carreira e para as condições de trabalho dos docentes no país.

Assim, a Constituição Federal de 1988 estabelece a valorização do magistério como um dos princípios do ensino público, posteriormente reafirmada na LDB/1996, que define como diretrizes para os sistemas de ensino a instituição de planos de

carreira, o ingresso por concurso público e a progressão funcional baseada na titulação e no desempenho profissional. Para Camargo e Jacomini (2011), tais dispositivos representam avanços normativos importantes, ainda que sua materialização ocorra de forma desigual nos diferentes sistemas de ensino.

A LDB/1996, no inciso VI do artigo 67, ao tratar da valorização das/dos profissionais da educação, estabelece:

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

Nesse sentido, a LDB/1996, por meio de diretrizes, reafirma o compromisso e a preocupação com a valorização das/dos profissionais da educação ao fixar tais objetivos.

Mais recentemente, a Lei n.º 14.817/2024, estabelece diretrizes para a valorização das/dos profissionais da educação escolar básica pública. Na referida lei, a valorização das/dos profissionais da educação escolar básica pública contemplará: carreira; formação continuada; condições de trabalho; salário; e saúde.

Camargo e Jacomini (2011) destacam o papel do financiamento educacional, especialmente por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e, posteriormente, do Fundeb, como mecanismos fundamentais para a sustentação da remuneração docente. No entanto, ressaltam que esses fundos, embora ampliem os recursos destinados à educação básica, não são suficientes para garantir carreiras estruturadas e salários condizentes com a importância social do trabalho docente, sobretudo nos municípios com menor capacidade de arrecadação.

Outro marco relevante discutido por Camargo e Jacomini (2011) é a instituição do PSPN, por meio da Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Embora reconhecido como uma conquista histórica da categoria, o piso é compreendido pelos autores como um patamar mínimo de vencimentos, que não assegura, por si só, a valorização docente. Em muitos contextos, o piso acaba sendo tratado como teto remuneratório, o que compromete a lógica de progressão e desestimula a permanência na carreira.

Dessa forma, Camargo e Jacomini (2011) salientam a existência de uma tensão permanente entre o arcabouço legal e a realidade concreta da carreira docente no Brasil, marcada por salários insuficientes, planos de carreira fragmentados e dificuldades de implementação das normativas nacionais. Assim, os autores defendem que a efetiva valorização do magistério depende da articulação entre legislação, financiamento adequado e vontade política dos entes federados.

Scheibe (2016) aponta que valorizar os profissionais da educação envolve questões como incentivos para a formação inicial e continuada, salário, condições de trabalho, carreira e saúde. Em vista disso, a valorização das/dos profissionais da educação não pode ser entendida como uma questão isolada, mas numa relação de poder presente em uma sociedade inserida em um sistema capitalista, enquanto um espaço de disputa social e política.

Partindo desse ponto, “a valorização é, portanto, indissociável das relações contraditórias de uma escola capitalista em que sobressaem os nexos Estado-educação e entre o trabalho docente e sua institucionalização e profissionalização” (Leher, 2010, p. 2). Nesse sentido, a valorização deve ser compreendida como um elemento histórico, em que não é possível entender e transformar sem levar em consideração o modelo econômico e social que a escola está inserida.

Oliveira, Duarte e Vieira (2016), ao definir a valorização das/dos profissionais da educação, pontuam que a valorização profissional é estabelecida como “um arco abrangente que engloba carreiras estruturadas, formação inicial articulada à formação continuada, condições de trabalho e salários condizentes com a responsabilidade do seu ofício”. Os autores ainda afirmam que a indissociabilidade entre esses eixos prejudica a efetividade das/dos profissionais nos espaços que ocupam.

Segundo Militão, Perboni e Militão (2013, p. 872), “uma educação de qualidade pressupõe como condição primeira a valorização docente calcada nos princípios da formação, remuneração, carreira e condições de trabalho”. A valorização das/dos profissionais da educação é mais que considerar apenas a formação dos sujeitos, é pensar nas condições de trabalho dos professores, carreira e saúde da classe trabalhadora.

Dourado (2020) aponta que a valorização das/dos profissionais da educação tem sido atravessada por disputas políticas e concepções distintas, especialmente porque o debate sobre quem integra essa categoria permanece central nas políticas

educacionais. Essa discussão ganha ainda mais relevância à luz da Lei n.º 14.817/2024, que define de forma objetiva quem são as/os profissionais da educação básica. Segundo a legislação, fazem parte dessa categoria:

- I. docentes que atuam na educação básica em seus diferentes níveis e modalidades,
- II. especialistas em educação, como pedagogas, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e supervisores,
- III. profissionais de apoio e técnico-administrativos que atuam diretamente nas atividades educacionais e no funcionamento das escolas, incluindo agentes escolares, técnicos, auxiliares e demais funções previstas nos sistemas de ensino (Brasil, 2024).

Ao explicitar esse conjunto de profissionais, a lei reforça que a valorização não se restringe ao magistério, mas abrange todas as funções essenciais ao desenvolvimento da atividade educativa, assegurando o reconhecimento amplo e integrado da equipe escolar.

Considerando isso, Dourado (2020) apresenta uma concepção ampla sobre valorização das/dos profissionais da educação. Para o autor, envolve-se de maneira articulada formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Defender e acreditar nessa concepção é fundamental para que avanços se materializem na valorização das/dos profissionais da educação.

Os componentes da valorização das/dos profissionais da educação constituem um conjunto de aspectos e condições indissociáveis para o exercício da profissão. Contudo, Vieira (2016) destaca o fato de que esses requisitos são insuficientes para constituir o sujeito que se dedica à educação.

Compreender esse conceito implica reconhecê-lo como uma construção social, histórica e cultural, intrinsecamente ligada à formação e à valorização docente. Conforme Scheibe (2016), Leher (2010), Dourado (2016, 2020), Vieira (2016), Oliveira, Duarte e Vieira (2016) e Militão, Perboni e Militão (2013), a valorização docente não se restringe aos aspectos remuneratórios e de carreira, embora estes sejam fundamentais, mas ao reconhecimento social e político da função do professor na sociedade.

Sobre isso, Vieira (2016, p. 31) declara:

O reconhecimento da sociedade é determinado pela relevância que ela percebe naquele trabalho. Ao mesmo tempo, as relações que se estabelecem em uma área como a educação – que é ao mesmo tempo ciência e prática social – são permeadas por ambas.

O debate em torno das políticas sobre aspectos da valorização profissional da educação tomou grande impulso em decorrência das mobilizações das entidades da área, em especial da ANFOPE e a ANPEd, Estas participam ativamente da luta pela valorização das/dos profissionais da educação, que está ligada ao enfrentamento da desigualdade social, sendo constituída a partir de um processo histórico permeado por tensões, disputas econômicas, sociais e políticas. Logo, é errôneo pensar que a luta pela valorização das/dos profissionais da educação é livre de conflitos e neutra.

Vieira (2014, p. 423) destaca que, em razão disso, já houve conquistas e avanços significativos na luta pela valorização profissional:

[...] ocorreram mudanças e que o prosseguimento das mobilizações pode ocorrer em outros patamares: a conquista da carreira para o magistério pode evoluir para carreira unificada para todos os profissionais da educação; a formação inicial pode ampliar-se, significativamente, em direção à pós-graduação *stricto sensu*; a formação permanente pode dar um passo adiante, com a conquista do ano sabático; e o PSPN pode estender-se aos funcionários da educação e aos profissionais da iniciativa privada.

A autora menciona avanços em relação à valorização das/dos profissionais da educação, fruto de lutas históricas e de mobilizações das/dos profissionais. No entanto, desafios ainda persistem quanto à implementação dessas políticas e ao acompanhamento delas, devido à limitação orçamentária, revelando que a valorização docente se encontra em um lugar de disputa política e social, com constante disputa e negociação em torno da valorização.

A valorização das/dos profissionais da educação, é estabelecida enquanto um princípio fundamental para a efetivação de uma educação de qualidade socialmente referenciada, que tenha como objetivo a valorização, o reconhecimento das/dos profissionais da educação, o prestígio social da profissão, entretanto, valorizar implica em enfrentar as estruturas dominantes presentes em nossa sociedade, indo à além da criação de diretrizes normativas.

Mendes, Marcolino e Araújo (2022) indicam três dimensões da valorização das/dos profissionais da educação: a salarial, a social e a profissional. Eles complementam que os três elementos são indissociáveis para o reconhecimento da profissão. A valorização profissional, segundo eles, “constitui-se em como este professor se percebe, e se vê diante de sua atuação profissional, pois ao longo de sua

formação, o profissional estabelece sua identidade e conseqüentemente, sua valorização o ser e sentir-se professor” (Mendes; Marcolino; Araújo, 2022, p. 9).

A valorização profissional é entendida como indissociável das demais dimensões, salarial e social, sendo importante, inclusive, para o próprio docente, que precisa reconhecer-se como profissional, pesquisador, sujeito de saberes que está em desconstrução e construção.

Nesse sentido, Saviani (1983, p. 33) pontua que “a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista”. Isso corrobora a ideia de que o reconhecimento profissional precisa estar relacionado às condições sociais em que a escola está inserida, evidenciando que a falta de valorização dos professores não se configura um fenômeno isolado, mas revela um projeto social mais amplo. O autor enfatiza essa percepção ao defender que “a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização (Saviani, 1983, p. 16).

Dessa maneira, a luta pela valorização das/dos profissionais da educação não pode ser entendida apenas como uma reivindicação empresarial ou institucional, mas como uma luta política contra as desigualdades estruturais em nossa sociedade, o que implica diretamente a construção do prestígio social e do reconhecimento social da profissão.

Segundo Leher (2010), a valorização engloba duas dimensões: objetiva e subjetiva. A dimensão subjetiva refere-se aos aspectos metafóricos, emocionais e identitários que atravessam a profissão e as vivências dos professores; trata-se do subjetivo, da percepção coletiva ou individual sobre a profissão, o sentido atribuído à profissão, o prestígio social, o reconhecimento social, a autorrealização e a dignidade profissional.

A segunda dimensão, a dimensão objetiva, refere-se aos aspectos concretos da valorização, com capacidade de aferição da estrutura para a profissão. Leher (2010) declara que a dimensão objetiva diz respeito a elementos que foram conquistados a partir de muita luta e reivindicação ao longo do processo de constituição da profissão, como o PSPN, que é o salário-base mínimo nacional destinado a professores que atuam na rede pública de ensino, estabelecido pela Lei n.º 11.738/2008. Essa legislação tem como objetivo regulamentar o salário-base

mínimo, mas também contribui para adequação do regime de trabalho e carreira docente com possibilidade de progressão funcional, a partir dos Planos de Carreira e Remuneração presentes nas redes públicas de ensino.

Os Planos de Carreira e Remuneração têm como finalidade democratizar as oportunidades de crescimento profissional de maneira justa e transparente, com concurso público de provas e títulos, em que se garante o acesso democrático à profissão no setor público, assegurando estabilidade ao profissional, formação inicial e continuada, tempo remunerado para estudos, planejamento, avaliação e condições de trabalho.

Portanto, a dimensão objetiva (Leher, 2010) garante o exercício profissional, com condições justas de trabalho, que são dignas aos profissionais da educação. Destarte, na próxima subseção serão apresentados de maneira breve os elementos constituintes da valorização das/dos profissionais da educação.

3.3 Elementos constituintes da valorização docente

O conceito de trabalho docente se configura uma categoria trabalhadora que envolve os indivíduos que atuam no processo educativo das escolas e de instituições de ensino (Oliveira; Assunção, 2010). Para Basso (1998), o professor é visto como mediador entre o ambiente e o conhecimento elaborado. O autor defende a seguinte finalidade para trabalho docente:

A finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. Dito de outra forma, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral etc. (Basso, 1998, p. 123).

Vieira (2010, p. 1) conceitua trabalho docente enquanto uma categoria que engloba os sujeitos que atuam em ambientes escolares e em instituições não escolares, contemplando diversos cargos, funções, especialidades. Nesse sentido, inclui as atividades e relações presentes nas instituições educativas compreendidas e extrapola a regência de sala de aula. Dito isso, considera como sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, estabelece a valorização das/dos profissionais da educação como um dos princípios para a qualidade da educação, que deve garantir planos de carreira, ingresso via concurso público, piso salarial.

A formação inicial compõe um dos elementos constituintes da valorização das/dos profissionais da educação. De acordo com Aguiar (2011, p. 1), a formação inicial é a “denominação dada à formação de docentes para o magistério da educação básica que se efetiva em cursos de formação de professores, mediante um currículo direcionado ao exercício profissional”. Como um dos temas centrais dos debates no campo das discussões teóricas, das práticas pedagógicas e das legislações educacionais, a formação inicial docente vem ganhando destaque especialmente a partir da década de 1970.

Nesse contexto, a formação inicial ocupou um lugar permeado por tensões e conflitos dentro do campo educacional, sendo alvo dos setores conservadores por desconfiar da formação e dos setores intelectuais que não valorizavam a dimensão pedagógica da formação.

A consolidação desses setores foi decisiva para o fortalecimento de uma comunidade científica no campo das Ciências da Educação, responsável por produzir conhecimentos, disputar sentidos e formular referências teóricas e políticas para o campo educativo. Esse movimento ampliou a compreensão da educação como fenômeno social, histórico e político e exerceu impactos significativos na construção das políticas de formação docente e na defesa de uma educação pública de qualidade.

O papel das associações científicas e acadêmicas nisso foi fundamental. A ANFOPE consolidou diretrizes e princípios para a formação docente, defendendo a articulação entre teoria e prática, a identidade do profissional da educação e a valorização da carreira. A ANPEd contribuiu por meio da produção científica qualificada, fomentando estudos que problematizam o trabalho docente, a formação inicial e continuada e as políticas educacionais. Já a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) exerceu papel estratégico na discussão das políticas públicas e da gestão democrática, defendendo o acesso universal, a qualidade social da educação e a valorização dos profissionais da educação.

Em conjunto, essas associações não apenas fortaleceram o campo acadêmico da educação, mas também influenciaram debates nacionais, elaboraram proposições

e tencionaram políticas públicas, favorecendo para que a formação de professores e a valorização docente fossem reconhecidas como pilares fundamentais para o desenvolvimento educacional do Brasil.

Segundo Aguiar e Scheibe (2010), “O pressuposto básico é o de que a formação e valorização são facetas indissociáveis no processo de profissionalização dos educadores, indispensáveis para a melhoria da escolarização no País”. Diante disso, a formação de professores é um elemento importante para a valorização, bem como o reconhecimento da formação inicial enquanto um pilar que contribui para isso, entretanto, a formação inicial de professores anseia por uma formação do sujeito histórica, baseada na relação entre a teoria e a prática, o conhecimento científico e a técnica, de forma a garantir aos formandos uma compreensão das realidades socioeconômicas e políticas.

Para Garcia (1999, p. 26), formação docente é:

[...] a área dos conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a educação que o aluno recebe.

Desse modo, a formação docente pode ser compreendida como um conjunto de estratégias que contribui com a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do sujeito.

Imbernón (2002) compreende a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, com início na experiência escolar e que prossegue ao longo da vida, que vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. Para o autor, a formação assume o papel de ultrapassar o ensino formal e transforma-se na possibilidade de criar novas vivências, espaços de participação, reflexão e formação.

Diniz-Pereira (2010) ressalta que, a partir da década de 1980, as discussões sobre a formação continuada ganharam destaque no campo da formação de professores no Brasil. Não obstante, o autor salienta que a formação continuada acaba por ser reduzida a ações isoladas, pontuais, eventuais, por meio de cursos de

curta duração (atualização e aperfeiçoamento) — formações essas que não necessariamente refletem as necessidades reais dos professores. O autor ainda discorre que “Os professores passam a colecionar certificados que podem significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula” (Diniz-Pereira, 2010, p. 34).

Em contraposição, Diniz-Pereira (2010) propõe a ideia de que, garantidas as condições de trabalho docente, a escola pode ser encarada como um *lócus* ideal para o desenvolvimento profissional dos professores; em outras palavras, um espaço de construção e compartilhamento coletivo de saberes e práticas, o que não impede que os docentes periodicamente encontrem outros profissionais de escolas diferentes para formações teóricas de suas práticas.

Sendo assim, para Diniz-Pereira (2010), a formação continuada está intrinsicamente ligada à garantia das condições adequadas de trabalho, como: afastamentos remunerados para formação, salários dignos com o trabalho, dedicação exclusiva, planos de carreira estruturados, salas de aula com um número reduzido de alunos. Para o autor, a não garantia das condições de trabalho implica diretamente a prática dos professores.

Em relação à formação continuada, Dourado (2015, p. 56 afirma:

A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério.

Diante do exposto, compreendemos que a formação continuada não deve ser tratada como um elemento isolado, pontual. Pelo contrário, exige planejamento, articulação com o cotidiano da escola, coerência com as demandas reais da profissão, liberação para estudar, incentivo para se dedicar aos estudos, formação continuada.

Pesquisas recentes têm-se debruçado a analisar os elementos que compõem, a formação continuada, como o estudo de Coutinho (2020), que constatou que ela não é priorizada, há falta de reajustes salariais decorrentes da formação realizada pelos professores e as condições de trabalho são precárias. A autora também enfatiza: “só

poderá ocorrer a verdadeira valorização docente mediante mudanças concretas nas políticas públicas voltadas à educação, com prioridade nas condições de formação e trabalho dos professores, bem como na realidade das escolas” (Coutinho, 2020, p. 137).

Sobre o conceito de carreira docente, Bollmann (2010, p. 1), em sua tentativa de definição, pontuou que consiste em um mecanismo de:

[...] estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica. Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina. Vincula-se à formação e às condições de trabalho, podendo assumir a avaliação de desempenho por mérito, sem ser submetida a critérios classificatórios de competitividade. Constitui a coluna dorsal do processo educativo, exercendo grande influência no nível de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis e modalidades de educação.

Conforme exposto anteriormente, a carreira docente constitui um elemento da valorização, entendida para além da sala de aula, enquanto um instrumento que articula reconhecimento social e desenvolvimento profissional, entretanto, trata-se de algo complexo, pois constantemente é atravessada por situações que acabam por impactar a carreira das/dos profissionais, tais como: descumprimento dos planos de carreira; baixa remuneração; péssimas condições de infraestrutura; problemas de saúde.

Para Grochoska (2015), a valorização docente se efetiva por meio do desenvolvimento da carreira, que é composta de três eixos que estão inter-relacionados: formação, condições de trabalho e remuneração.

Segundo Lima (2021), as condições de trabalho são formadas por um conjunto diverso de aspectos, que vão de tempo de trabalho (hora de trabalho, incluindo períodos de descanso e horas trabalhadas) a remuneração pelo trabalho efetuado. Nesse sentido, as condições de trabalho ultrapassam a dimensão física da escola, envolvendo questões como horas de trabalho, remuneração, cansaço e esgotamento mental, decorrente da sobrecarga e da pressão do cotidiano, o que pode resultar em diferentes formas de adoecimento profissional e emocional.

Isso posto, as condições de trabalho docente devem estar inseridas no contexto histórico, social e econômico, sendo resultado das organizações sociais. Nesse aspecto, o ambiente em que se trabalha não é neutro: é moldado a partir da lógica capitalista. Em vista disso, as condições de trabalho não se restringem à técnica, mas

expressam a exploração e dominação de uma classe sobre a outra. Essa precarização das condições de trabalho e a exposição a longos períodos exaustivos, em um ambiente no qual há muita cobrança, podem ter repercussões diretas sobre a saúde das/dos profissionais da educação.

3.4 Valorização das/dos profissionais da educação: fundamentos, contradições e disputas históricas

A valorização das/dos profissionais da educação, enquanto eixo estruturante das políticas educacionais brasileiras, precisa ser compreendida dentro de um cenário histórico, jurídico e acadêmico que evidencia disputas, contradições e diferentes concepções sobre o trabalho docente. Trata-se de uma categoria que não pode ser reduzida ao cumprimento de dispositivos legais, pois está vinculada à forma como o trabalho educativo se insere nas relações sociais e na organização da escola.

Do ponto de vista histórico e conceitual, a valorização emerge como resposta a condições de precarização, baixa remuneração, ausência de carreira estruturada e fragilidades na formação profissional — problemas que atravessam o magistério desde a expansão dos sistemas públicos de ensino. Por isso, seu significado é histórico e político: expressa não apenas o reconhecimento do papel social da docência, mas também a luta dos trabalhadores da educação para que esse reconhecimento se materialize em condições reais de trabalho, carreira, formação e remuneração.

No plano jurídico, a valorização se consolida na Constituição Federal de 1988, que a estabelece como princípio da educação no artigo 206. Esse comando constitucional é posteriormente detalhado em legislações como a LDB/1996, o PNE 2014–2024 (Lei n.º 13.005/2014) e, mais recentemente, a Lei n.º 14.817/2024, que define quem são os profissionais da educação básica e reafirma a necessidade de planos de carreira, jornada adequada, formação inicial e continuada e remuneração digna. Assim, o substrato jurídico cria diretrizes, mas sua efetivação depende da ação dos entes federados e das condições políticas e econômicas de cada rede de ensino.

As discussões acadêmicas reforçam que a valorização é um conceito complexo e multidimensional, que envolve a articulação entre carreira, formação, condições de trabalho e remuneração. Os estudos de Aranda (2018), Cordeiro (2020), Ferreira

(2019), Pereira (2017), Pimentel (2015) e Santos (2015) mostram que, embora os Planos de Carreira e Remuneração representem um avanço normativo, eles frequentemente não alcançam a realidade vivida nas escolas. Seja pela falta de financiamento, pela precarização dos vínculos, pelas mudanças legislativas ou pela ausência de integração entre formação, carreira e condições de trabalho, essa literatura evidencia que a valorização permanece um ideal tensionado por limites estruturais.

Esse conjunto de elementos permite compreender que a valorização é composta de múltiplas dimensões interdependentes: carreira estruturada, formação de qualidade, condições de trabalho adequadas, remuneração justa, estabilidade profissional e reconhecimento social. Não se trata, portanto, apenas de uma categoria jurídica, mas de um projeto político e social em permanente disputa, cujo sentido é redefinido pelas políticas públicas, pela atuação dos movimentos sindicais e pelas transformações no próprio mundo do trabalho docente.

Dourado (2020, p. 52) discorre que “a valorização docente é um processo complexo que demanda a construção de políticas articuladas que envolvam formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho”. Tal perspectiva salienta que a valorização não se esgota na dimensão econômica, mas depende de políticas estruturais que reconheçam a docência como atividade essencial à formação humana e à consolidação da escola pública democrática. A ausência dessa articulação gera políticas fragmentadas e descontínuas, que tratam o professor como executor de programas, e não como sujeito de direito e de saber.

Historicamente, a valorização docente esteve associada à luta dos trabalhadores da educação por melhores condições de trabalho e por reconhecimento social da profissão. Saviani (2007, p. 55) afirma que “a valorização dos professores está relacionada à compreensão do trabalho educativo como prática social que visa à formação humana, mas que, inserido no modo de produção capitalista, sofre as mesmas contradições que afetam o trabalho em geral”. A valorização, então, não é apenas uma questão administrativa, mas um fenômeno que reflete a contradição entre o valor de uso do trabalho docente, voltado à emancipação humana, e seu valor de troca, submetido à lógica mercantil.

Nesse contexto, a docência assume um duplo caráter: é fundamental para a produção e socialização do conhecimento, mas é também uma profissão

historicamente marcada pela desvalorização e pela precarização. Assim, compreender a valorização significa também compreender o papel da educação no interior das relações sociais de produção.

Ao discutir as tensões que abrangem a profissionalização docente, Nóvoa (1992) observa que a formação e o reconhecimento do professor como trabalhador intelectual sempre estiveram cercados de desconfiança, tanto de setores conservadores quanto de setores intelectuais que desvalorizam a dimensão pedagógica da profissão. Segundo o autor, “a profissão docente tem sido objeto de discursos contraditórios, ora de valorização simbólica, ora de controle técnico e burocrático, o que evidencia a dificuldade de se constituir um corpo profissional autônomo e prestigiado” (Nóvoa, 1992, p. 27). Essa reflexão contribui para entender que as políticas de valorização não surgem em terreno neutro, mas em meio a disputas históricas sobre o papel social do professor e sobre a natureza do trabalho pedagógico. Em países como o Brasil, essas disputas são agravadas pela herança de desigualdades estruturais e pela subordinação da educação a projetos políticos de caráter neoliberal, que reduzem a função social da escola à preparação para o mercado de trabalho.

Na perspectiva crítica, Leher (2010, p. 89) destaca que “as políticas educacionais inspiradas na lógica neoliberal introduzem uma nova racionalidade no interior da escola, pautada na eficiência, na produtividade e na meritocracia, transformando o professor em executor de metas e indicadores”. Essa lógica redefine o significado da valorização, que passa a ser associada ao desempenho individual e à responsabilização pelos resultados, em detrimento da valorização coletiva e do reconhecimento das condições objetivas de trabalho. O autor adverte que esse processo de mercantilização da educação contribui para a intensificação do trabalho docente, para o esvaziamento das instâncias coletivas e para a fragilização das carreiras públicas. Assim, o discurso da valorização, muitas vezes, opera como estratégia de legitimação de políticas de controle e de precarização, em vez de garantir efetivamente melhores condições de exercício profissional.

De modo convergente, Scheibe (2016, p. 31) argumenta que “a valorização docente requer a articulação entre formação, condições de trabalho e reconhecimento social, numa perspectiva que reafirme o professor como sujeito da prática educativa e da produção do conhecimento”. A autora defende que a valorização é inseparável

da profissionalização docente e da consolidação da identidade profissional. Isso implica superar as concepções que reduzem o professor a mero transmissor de conteúdos e reafirmar a docência como atividade intelectual e política. Nesse sentido, a valorização também é simbólica, pois envolve o reconhecimento social da importância da educação e do papel do professor como agente de transformação. Essa dimensão simbólica é muitas vezes negligenciada nas políticas públicas, que priorizam indicadores quantitativos e deixam em segundo plano as condições subjetivas e culturais do exercício docente.

Freitas (2007, p. 139) complementa essa análise ao afirmar que “a valorização do magistério é um processo que depende da recomposição do sentido social da docência, de modo que a carreira seja estruturada em bases justas e o trabalho escolar reconhecido como essencial à cidadania”. O autor enfatiza que a valorização não deve ser compreendida como política compensatória, mas como parte de um projeto de Estado voltado à democratização da educação. Isso significa que a valorização precisa estar articulada a uma concepção de política educacional que considere o professor como sujeito histórico e político, e não apenas como executor de diretrizes. A valorização é, portanto, uma dimensão da luta de classes no campo educacional, na medida em que expressa o conflito entre a racionalidade capitalista, que busca subordinar o trabalho docente à lógica do mercado, e a racionalidade emancipadora, que defende a educação como direito social.

A pesquisa de Oliveira *et al.* (2016, p. 40) reforça essa compreensão ao afirmar que “a valorização docente deve ser entendida na relação entre as condições objetivas e as condições subjetivas de trabalho, o que implica políticas estruturantes e permanentes que articulem carreira, formação e reconhecimento social”. Essa análise evidencia que a valorização precisa ser construída a partir de uma visão sistêmica, integrando as dimensões de formação inicial e continuada, planos de carreira e remuneração, sem perder de vista o contexto social e político em que o trabalho docente se realiza. No entanto, as políticas brasileiras ainda revelam forte descompasso entre a legislação e a realidade, o que faz da valorização um campo de disputas e contradições. Essa lacuna é particularmente visível nos municípios, onde a ausência de financiamento adequado e a dependência de transferências federais dificultam a implementação efetiva de planos de carreira e de políticas de formação.

Gatti (2019, p. 19) destaca que, embora o discurso da valorização esteja presente em quase todos os documentos oficiais, “a prática cotidiana mostra que os professores continuam enfrentando sobrecarga de trabalho, baixos salários e carência de reconhecimento profissional”. Essa contradição entre o discurso e a prática explicita o caráter parcial das políticas de valorização, que muitas vezes se limitam à retórica. Para a autora, a valorização depende da reconstrução da imagem social do magistério e da criação de condições para que o professor possa exercer plenamente sua função formadora. Isso exige políticas de longo prazo, sustentadas por investimento público e por uma concepção de Estado comprometido com a educação pública e com os direitos sociais. Assim, a valorização não é uma concessão do Estado, mas resultado de lutas históricas e conquistas coletivas dos trabalhadores da educação.

No âmbito das políticas públicas, Militão, Perboni e Militão (2013, p. 866) chamam atenção para o fato de que “a valorização docente requer a consolidação de políticas estáveis, construídas de forma democrática e participativa, capazes de garantir condições objetivas e subjetivas para o exercício da profissão”. Isso significa que a valorização não se concretiza apenas pela existência de planos de carreira ou pela previsão legal de reajustes salariais, mas pela efetiva implementação de condições que permitam o desenvolvimento profissional e a autonomia docente. Os autores enfatizam ainda que a ausência de espaços coletivos de decisão fragiliza a carreira e compromete a identidade profissional, pois impede que os professores se reconheçam como categoria organizada e com voz nas definições das políticas que os afetam diretamente.

Por sua vez, Vieira (2016, p. 29) analisa a valorização como uma luta por reconhecimento e dignidade no interior das contradições do sistema educacional brasileiro, afirmando que “a valorização docente é uma expressão das lutas políticas e sindicais pela afirmação da educação como direito social e pela consolidação da carreira como instrumento de justiça e equidade”. Esse entendimento reforça a necessidade de compreender a valorização como processo histórico em constante disputa, no qual se confrontam projetos distintos de sociedade. No contexto das redes municipais, essa disputa se materializa na elaboração e execução dos Planos de Carreira e Remuneração, que refletem tanto as conquistas das lutas docentes quanto as limitações estruturais e orçamentárias dos municípios.

Nessa mesma direção, Diniz-Pereira (2010, p. 42) assinala que “as pesquisas sobre políticas docentes e de formação constituem temas emergentes a serem investigados, sobretudo em contexto municipal”, ressaltando que a valorização docente deve ser analisada à luz das condições locais e das assimetrias federativas. Para o autor, compreender as políticas de valorização nos municípios exige observar as tensões entre as diretrizes nacionais e as possibilidades de implementação efetiva.

Por fim, é fundamental reconhecer que a valorização docente, na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, não pode ser concebida como política isolada ou pontual, mas como parte de um movimento mais amplo de transformação social. Como sintetiza Saviani (2009, p. 118), “valorizar o magistério é valorizar a educação, e valorizar a educação é valorizar o homem em sua plenitude”. Isso implica compreender que a luta por valorização transcende as reivindicações corporativas e se insere no horizonte da emancipação humana. Assim, discutir valorização é discutir o tipo de sociedade que se deseja construir: uma sociedade que reconheça o trabalho docente como prática essencial para o desenvolvimento da consciência crítica e da formação integral do ser humano.

Em síntese, a valorização das/dos profissionais da educação, enquanto categoria histórica e política, revela a presença permanente de contradições que atravessam o trabalho docente e refletem disputas sociais mais amplas. Ao longo da subseção, foi possível entender que a valorização não pode ser reduzida a benefícios salariais, gratificações ou incentivos pontuais, pois esses elementos, quando analisados isoladamente, fragmentam o entendimento da docência e ocultam dimensões estruturais que compõem a profissão.

A partir da perspectiva da totalidade, observamos que a valorização resulta da articulação entre formação inicial e continuada, carreira, remuneração, condições objetivas de trabalho, autonomia profissional e reconhecimento social. Esses elementos não atuam de forma separada, mas se integram em um processo mais amplo, marcado por disputas políticas, interesses econômicos e tensões históricas entre o que está previsto na legislação e o que se materializa na prática.

Desse modo, os autores discutidos ajudaram a demonstrar que a valorização é um processo em disputa, construído historicamente e atravessado por forças sociais que ora avançam, ora retrocedem. Assim, compreender a valorização implica

reconhecer suas bases contraditórias e sua inserção na totalidade das relações sociais, políticas e econômicas que estruturam o trabalho docente no Brasil.

Sobre o conceito de valorização das/dos profissionais da educação, este vem sendo incorporado às políticas ao longo das últimas décadas: desde a Constituição Federal de 1988, que reconhece a valorização das/dos profissionais da educação como princípio da educação nacional, até a promulgação da LDB/1996. Esses marcos legais foram aprofundados pelo PNE 2014–2024 e pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), que buscaram definir parâmetros mínimos para a formação, a carreira e a remuneração docente.

Recentemente, a promulgação da Lei n.º 14.817/2024 representou um avanço importante nesse percurso, ao instituir as diretrizes nacionais para a valorização das/dos profissionais da educação básica pública. Essa legislação reforça a valorização como política de Estado, e não apenas como uma medida pontual, reafirmando a necessidade de articulação entre formação, jornada e condições de trabalho e progressão na carreira.

Tal valorização é essencial, haja vista a pesquisa realizada por Gatti *et al.* (2010), que já evidenciava, há mais de uma década, um cenário que se mantém alarmante: 83% dos jovens concluintes do ensino médio não demonstravam interesse em seguir a carreira docente. Esse dado não representa um evento isolado, mas sinaliza a continuidade de um processo histórico de desvalorização estrutural da docência, que molda tanto a percepção social sobre o magistério quanto as escolhas profissionais das novas gerações. A força desses números revela que a crise na atratividade da docência não é circunstancial, mas persistente e profunda.

Almeida, Tarduce e Nunes (2014, p. 110) alertam que:

A docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens, é necessário considerar o problema e discutir que fatores interferem nesse posicionamento, ou seja, por que tem decrescido a demanda pelas carreiras docentes, especialmente na Educação Básica.

Os motivos apresentados pelos jovens demonstram a sobreposição de dimensões objetivas e subjetivas que atravessam o trabalho docente e impactam diretamente sua escolha como carreira. A falta de identificação pessoal com a profissão, apontada por quase metade dos participantes, indica que a docência não se constitui um horizonte profissional desejado. Ela não aparece como possibilidade de realização ou ascensão, mas como uma ocupação pouco valorizada e distante das

aspirações construídas no imaginário juvenil. Esse distanciamento é intensificado por transformações no mundo do trabalho que redefiniram expectativas profissionais, ampliaram alternativas de carreira e deixaram as profissões vinculadas à educação em posição menos estratégica e menos reconhecida socialmente.

A baixa remuneração, outro fator fortemente mencionado, aprofunda esse quadro de afastamento. Para os jovens, o salário docente não dialoga com o nível de responsabilidade, de preparo e de envolvimento exigido. A percepção de que a carreira oferece pouco retorno financeiro frente ao esforço demandado reforça a ideia de que o magistério não é um projeto de futuro, especialmente quando comparado a outras ocupações que prometem maior estabilidade econômica e reconhecimento profissional.

A desvalorização social da profissão surge como outro elemento de grande peso. A sensação de que a sociedade não reconhece o valor do trabalho docente, seja pelo prestígio reduzido da atuação profissional, seja pela pouca visibilidade dos impactos concretos do trabalho do professor, cria um ambiente de desmotivação e insegurança. Para muitos jovens, ingressar na carreira significa adentrar um campo no qual o reconhecimento simbólico é frágil e não compensa o conjunto de exigências impostas à função.

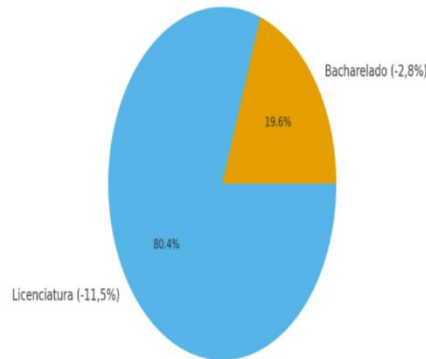
Essa percepção corrobora a distância entre o papel fundamental do professor na formação social e o tratamento que recebe no cotidiano institucional e social. A isso se somam fatores como a falta de identificação profissional, o desinteresse e desrespeito dos alunos e as condições precárias de trabalho. Esses elementos não aparecem de forma isolada, mas articulados, formando uma representação consistente de que a docência é uma profissão que cobra muito e oferece pouco.

Outrossim, o ambiente escolar é percebido como espaço de tensões constantes, marcado por desafios relacionais, exigências emocionais e falta de suporte institucional. A ideia de que o professor deve exercer sua função com envolvimento pessoal intenso, quase sempre sem a contrapartida de condições adequadas, ratificam a percepção de que a docência é uma profissão emocionalmente exaustiva, frequentemente solitária e submetida a pressões que ultrapassam o escopo original de seu trabalho.

Esse quadro se torna ainda mais contundente quando observamos a realidade do ensino superior brasileiro. Os dados do Censo da Educação Superior de 2024

mostram que mais de 80% dos estudantes de licenciatura abandonam a formação, enquanto, nos bacharelados, a taxa de evasão permanece próxima a 20%, conforme Figura 4.

Figura 4 – Distribuição da evasão por tipo de curso (2024)



Fonte: elaboração própria com base no Censo da Educação Superior (INEP, 2024).

Essa diferença expressiva indica uma ruptura profunda entre o desejo inicial de formação e a permanência nos cursos destinados à docência. A evasão elevada reforça o entendimento de que a profissão não oferece perspectiva de futuro compatível com a dedicação exigida durante o processo formativo.

À medida que avançam nos estudos, os estudantes de licenciatura entram em contato com a realidade concreta das escolas brasileiras e, muitas vezes, confrontam-se com condições de trabalho que envolvem salários baixos, vínculos temporários, carreiras pouco estruturadas, ausência de autonomia profissional e precarização constante do ambiente escolar. Esse conjunto de fatores tende a desestimular a permanência na formação, pois antecipa um futuro profissional marcado pela instabilidade e pela dificuldade de projeção de carreira.

Nesse contexto, os dados atuais não apenas confirmam os achados de Gatti *et al.* (2010), mas evidenciam que o cenário se agravou. A docência permanece pouco atraente e encontra obstáculos que comprometem, inclusive, o cumprimento das metas de formação de professores previstas em políticas nacionais como o PNE 2014–2024 (Lei n.º 13.005/2014). A baixa atratividade, combinada com a elevada evasão nas licenciaturas, coloca em risco a reposição de quadros docentes e

evidencia a necessidade urgente de revisão de estratégias de valorização e fortalecimento da carreira.

O conjunto desses elementos revela uma profissão que, estruturalmente, não assegura condições suficientes para atrair, formar e manter profissionais qualificados. A valorização docente exige mais do que dispositivos formais ou declarações normativas; requer a articulação entre formação sólida, carreira estruturada, remuneração adequada e condições de trabalho capazes de sustentar o exercício profissional. Sem essa coerência, a docência tende a permanecer como uma opção pouco desejada, distanciando-se das expectativas de jovens e fragilizando o projeto educacional brasileiro.

Segundo o estudo de Almeida, Tartuce e Nunes (2014), é possível compreender que a baixa atratividade da docência entre estudantes do ensino médio resulta de uma sobreposição de fatores objetivos e subjetivos que configuram uma representação negativa da profissão. Os jovens reconhecem a relevância social do professor, mas afirmam que a carreira não oferece perspectivas compatíveis com o nível de responsabilidade e envolvimento emocional que exige.

A baixa remuneração, a pouca visibilidade social, as condições de trabalho fragilizadas e o desgaste observado no cotidiano escolar compõem um conjunto de elementos que afasta os estudantes da profissão. Além disso, a influência familiar, a experiência vivida na escola e a percepção de que a docência se tornou uma carreira pouco valorizada reforçam o distanciamento dos jovens, que passam a buscar outras opções profissionais consideradas mais seguras e reconhecidas.

Findada esta discussão, a próxima seção busca analisar as políticas de valorização docente no Brasil, com ênfase nas legislações e diretrizes que orientam a carreira e a remuneração das/dos profissionais da educação básica pública. A análise procura compreender de que forma o Estado vem estruturando instrumentos legais e programáticos voltados à valorização.

4 POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DAS/DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar as políticas de valorização docente no Brasil, com foco na carreira das/dos profissionais da educação e nas

formas pelas quais as legislações e diretrizes nacionais vêm orientando esse processo.

Para tanto, inicialmente será apresentado um quadro organizativo com as principais bases legais que fundamentam a valorização docente, evidenciando os marcos normativos e as orientações que balizam as políticas de carreira e remuneração no âmbito da educação básica pública.

Quadro 1 – Bases legais da valorização das/dos profissionais da Educação no Brasil

Instrumento legal	Ano	Elementos de valorização
Constituição Federal (art. 206)	1988	Planos de carreira, com ingresso via concurso público; piso salarial.
Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 67)	1996	Formação inicial e continuada, jornada com hora-atividade, carreira, condições de trabalho.
Plano Nacional de Educação (2001–2010)	2001	Formação inicial e continuada, jornada de trabalho, salário.
Emenda Constitucional n.º 53	2006	Planos de carreira, piso salarial.
Lei do Piso (Lei n.º 11.738/2008)	2008	Piso salarial, jornada de 1/3 para atividades extraclasse, vinculação a planos de carreira.
Resolução CNE n.º 02/2009	2009	Carreira, jornada de trabalho, remuneração, formação inicial e continuada, condições de trabalho.
A Conferência Nacional de Educação (Conae)	2010	Carreira, piso salarial, formação inicial e continuada.
A Conferência Nacional de Educação (Conae)	2014	Formação docente, remuneração, planos de carreira e jornada de trabalho digna.
Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014)	2014	Equiparação salarial, formação inicial e continuada e planos de carreira.
Lei de valorização das/dos profissionais da educação, Lei n.º 14.817/2024	2024	Planos de carreira, formação continuada, condições de trabalho, piso salarial, jornada de trabalho.
A Conferência Nacional de Educação (Conae)	2024	Piso salarial, condições dignas de trabalho, formação inicial e continuada, gestão democrática.

Fonte: elaboração própria.

A valorização das/dos profissionais da educação, enquanto política pública, constitui um dos princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988. No artigo 206, ao tratar da valorização das/dos profissionais do ensino, estabelece:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V - Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela união (Brasil, 1988).

Com a promulgação da Emenda Constitucional n.º 53/2006, o texto do presente artigo foi alterado, especialmente em seus incisos, reforçando e ampliando as

diretrizes relativas à valorização das/dos profissionais da educação, de modo a contemplar não apenas o magistério, mas todos os que atuam na educação básica pública, incluindo a instituição de diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração:

[...] 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; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Brasil, 2006).

Em 1996, foi promulgada a LDB/1996 (Lei n.º 9.394/1996), que estabelece os princípios e normas gerais da educação brasileira e reafirma a valorização das/dos profissionais da educação como um dos fundamentos para a garantia da qualidade do ensino, representando uma importante conquista para a categoria docente. Em seu artigo 67, inciso VI, ao tratar da valorização das/dos profissionais da educação, apregoa:

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

Ao instituir isso, a LDB/1996 consolidou o entendimento de que a valorização docente está intimamente vinculada à estrutura da carreira, à formação e às condições concretas de trabalho, por meio de diretrizes que explicitam o compromisso e a preocupação com a valorização das/dos profissionais ao fixar tais objetivos.

Reis, André e Passos (2020, p. 38), ao refletirem sobre esse artigo 67 da LDB/1996, declaram:

Nossa atual LDB incorporou a valorização do professor no grupo dos profissionais que atuam na área educacional, implicando uma responsabilidade ao poder público local, conforme posto no artigo 67 da LDB: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação [...]”. Pode-se interpretar esse artigo da Lei como um movimento da descentralização, quando o poder público, estados e municípios, decidem sua política educacional.

As autoras ressaltam a importância da LDB/1996 como marco legal, pois, a partir da aprovação, a valorização das/dos profissionais da educação torna-se

responsável pela efetivação da valorização docente, articulando carreira, remuneração e condições de trabalho.

Contudo, apesar de seu caráter inovador, a LDB/1996 foi marcada por intensos embates políticos e ideológicos, revelando contradições entre o texto legal e a realidade concreta das políticas educacionais. De acordo com Brzezinski (2010, p. 186), “existe um forte distanciamento entre a letra da Lei n.º 9.394/1996 e o real revelado nos sistemas educacionais federal, estadual e municipal”. Para a autora, a tramitação e a implementação da LDB/1996 expuseram

[...] o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação (Brzezinski, 2010, p. 189-190).

Dessa forma, ainda que a LDB/1996 tenha reafirmado o princípio da valorização das/dos profissionais da educação e instituído dispositivos voltados à formação e à carreira docente, sua efetivação tem-se mostrado permeada por disputas estruturais que refletem os diferentes projetos de sociedade e de educação em conflito no país.

O reconhecimento legal da valorização, portanto, não garante sua concretização, que depende de políticas públicas sustentadas por financiamento adequado, gestão democrática e compromisso com a educação pública de qualidade socialmente referenciada.

A Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, responsável por instituir o PNE 2001–2010, define diretrizes voltadas ao magistério da educação básica, nas quais a valorização do magistério é compreendida como resultado de uma política integrada que envolve formação inicial e continuada, condições adequadas de trabalho, remuneração digna e carreira estruturada. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a valorização docente depende da articulação entre aspectos materiais e formativos, e não de ações isoladas, reafirmando os princípios já delineados pelo artigo 67 da LDB/1996, ao propor metas que consolidam a valorização docente como mecanismo para a qualidade da educação básica pública.

No ano de 2006, a Emenda Constitucional n.º 53 instituiu o Fundeb, ampliando o escopo de financiamento antes limitado ao ensino fundamental pelo Fundef. Com

essa mudança, o Fundeb incorporou a valorização de todos os profissionais da educação básica, reafirmando a importância dos planos de carreira como instrumentos de reconhecimento e de garantia de condições dignas de trabalho. Essa ampliação representou um avanço na concepção de valorização docente e na consolidação das políticas educacionais de Estado, articuladas à formação, à remuneração e às condições institucionais previstas na LDB/1996. Como aponta Dourado (2016, p. 46), “a valorização das/dos profissionais da educação envolve, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho”, o que reforça o entendimento de que a efetividade do Fundeb depende da implementação de políticas estruturantes e permanentes que garantam a valorização em sua totalidade.

Em 2008, foi promulgada a Lei n.º 11.738/2008, que instituiu o PSPN destinado aos profissionais do magistério público da educação básica. A referida lei, além de fixar o valor mínimo da remuneração, conceitua como integrantes do magistério os profissionais que exercem atividades de docência e funções de suporte pedagógico à docência, incluindo direção, administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacional. Essa definição amplia o reconhecimento da categoria e reafirma o princípio da valorização profissional, conforme previsto na LDB/1996 e nas metas do PNE 2001–2010. A lei conceitua como profissionais do magistério público da educação básica aquele 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).

No artigo 2º da Lei n.º 11.738/2008, fixa-se o PSPN no valor de R\$ 950,00 mensais, para a formação de nível médio, na modalidade Normal, prevista no artigo 62 da LDB/1996. Atualmente, conforme a Portaria do Ministério da Educação (MEC) n.º 77, de 29 de janeiro de 2025, o PSPN foi atualizado para R\$ 4.867,77, reafirmando o compromisso com a valorização das/dos profissionais da educação.

Aguiar (2009, p. 255) aponta que, com a implementação dessa lei, as discussões e debates sobre o magistério ganharam um novo olhar, podendo romper com a imagem construída sobre o professor de “sacerdote e passar a encará-lo como

um profissional, com responsabilidades, direitos e deveres definidos nos planos legal e institucional”. Apesar de não contemplar os funcionários da educação nem os professores atuantes nas escolas privadas, a Lei n.º 11.738/2008 representa uma conquista no que diz respeito à valorização das/dos profissionais da educação básica no Brasil, incluindo piso, carreira e jornada.

Entretanto, no que se refere ao PSPN, observamos que sua implementação ainda enfrenta limitações e desafios. No cenário estadual sul-mato-grossense, por exemplo, em 2025 foi publicado um *ranking* com os salários pagos pelos municípios aos professores e, apesar de 81% cumprirem as disposições da Lei n.º 11.738/2008, aproximadamente um quinto das administrações municipais ainda não implementou integralmente o PSPN, como exposto na Figura 5.

Figura 5 – Cumprimento do PSPN por municípios do estado do Mato Grosso do Sul (2025)

INFORME PUBLICITÁRIO																																																																																																																																																																																																																																																								
Ranking atualizado em 30 de maio de 2025																																																																																																																																																																																																																																																								
A FETEMS E OS SEUS 74 SINDICATOS MUNICIPAIS FILIADOS, TORNAM PÚBLICO O RANKING SALARIAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) PRATICADOS PELA REDE ESTADUAL E REDES MUNICIPAIS DE ENSINO. TODOS OS MUNICÍPIOS QUE PAGAM SALÁRIO DE NÍVEL MÉDIO INFERIOR A R\$ 4.867,77, POR UMA JORNADA DE 40 HORAS ESTÃO DESCUMPRINDO A LEI Nº 11.738/2008, QUE ESTABELECE O PISO SALARIAL NACIONAL DA CATEGORIA E ESTÃO EM DÍVIDA COM A EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL.																																																																																																																																																																																																																																																								
<p>A Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), torna pública a relação dos municípios de Mato Grosso do Sul relativo ao cumprimento da Lei do Piso Nacional para os(as) Professores(as) do Magistério na rede estadual e nas redes municipais.</p> <p>Todos os municípios que estão nesta publicação e apresentam um valor menor que R\$ 4.867,77 não estão respeitando na íntegra a Lei N. 11.738/2008, que criou o Piso Salarial Nacional.</p> <p>A luta e a cobrança da FETEMS e dos 74 SIMTEDs é que os(as) Prefeitos(as) que ainda não cumprem o Piso dos(as) Professores(as) e não respeitam a Carreira da categoria e 1/3 de hora -atividade, negociem e cumpram o que determina a Lei N. 11.738/2008, a partir de 1º de janeiro de 2025.</p> <p>A sociedade cobra que os(as) Prefeitos(as) que ainda não cumprem o Piso Nacional dos(as) Professores(as) que os mesmos valorizem a Escola Pública e cumpram esta Lei da mesma forma que a população cumpre com suas obrigações pagando seus impostos em dia.</p> <p>Com a publicação do Ranking Salarial dos municípios de Mato Grosso do Sul, a FETEMS e os 74 SIMTEDs esperam que os(as) gestores(as) públicos se conscientizem da importância da valorização dos(as) Profissionais em Educação para os avanços na qualidade da Educação Pública.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>CLASSIF</th> <th>MUNICÍPIOS QUE CUMPREM A LEI DO PISO Nº 11.738 DE 16/07/2008 E RESPEITAM A CARREIRA</th> <th>CARGA/HORÁRIA PISO 40 HORAS/AULAS NORMAL MÉDIO</th> </tr> </thead> <tr><td>1</td><td>ESTADO DE MS</td><td>R\$ 8.671,41</td></tr> <tr><td>2</td><td>TRÊS LAGOAS</td><td>R\$ 7.444,53</td></tr> <tr><td>3</td><td>SIDROLÂNDIA</td><td>R\$ 7.059,38</td></tr> <tr><td>4</td><td>CORUMBÁ</td><td>R\$ 6.412,87</td></tr> <tr><td>5</td><td>ÁGUA CLARA</td><td>R\$ 6.602,56</td></tr> <tr><td>6</td><td>ANGÉLICA</td><td>R\$ 6.105,74</td></tr> <tr><td>7</td><td>SONORA</td><td>R\$ 6.089,28</td></tr> <tr><td>8</td><td>TACURU</td><td>R\$ 6.089,28</td></tr> <tr><td>9</td><td>RIBAS DO RIO PARDO</td><td>R\$ 6.035,31</td></tr> <tr><td>10</td><td>CAMPO GRANDE</td><td>R\$ 5.900,94</td></tr> <tr><td>11</td><td>NOVA ANDRADINA</td><td>R\$ 5.801,28</td></tr> <tr><td>12</td><td>JARDIM</td><td>R\$ 5.456,94</td></tr> <tr><td>13</td><td>ELDORADO</td><td>R\$ 5.449,72</td></tr> <tr><td>14</td><td>FÁTIMA DO SUL</td><td>R\$ 5.448,06</td></tr> <tr><td>15</td><td>GLÓRIA DE DOURADOS</td><td>R\$ 5.420,02</td></tr> <tr><td>16</td><td>RIO BRILHANTE</td><td>R\$ 5.315,07</td></tr> <tr><td>17</td><td>NOVO HORIZONTE DO SUL</td><td>R\$ 5.200,08</td></tr> <tr><td>18</td><td>SÃO GABRIEL DO OESTE</td><td>R\$ 5.188,01</td></tr> <tr><td>19</td><td>AMAMBÁI</td><td>R\$ 5.152,50</td></tr> <tr><td>20</td><td>NAVIRAI</td><td>R\$ 5.119,80</td></tr> <tr><td>21</td><td>RIO VERDE DE MATO GROSSO</td><td>R\$ 5.111,24</td></tr> <tr><td>22</td><td>ITAPORÁ</td><td>R\$ 5.073,38</td></tr> <tr><td>23</td><td>MARACAJU</td><td>R\$ 5.054,25</td></tr> <tr><td>24</td><td>RIO NEGRO</td><td>R\$ 5.045,56</td></tr> <tr><td>25</td><td>JAPORÁ</td><td>R\$ 5.041,05</td></tr> <tr><td>26</td><td>ARAL MOREIRA</td><td>R\$ 5.038,24</td></tr> <tr><td>27</td><td>SANTA RITA DO PARDO</td><td>R\$ 5.028,60</td></tr> <tr><td>28</td><td>CAARAPÓ</td><td>R\$ 4.998,30</td></tr> <tr><td>29</td><td>COXIM</td><td>R\$ 4.986,80</td></tr> <tr><td>30</td><td>VICENTINA</td><td>R\$ 4.984,76</td></tr> <tr><td>31</td><td>LADÁRIO</td><td>R\$ 4.972,85</td></tr> <tr><td>32</td><td>ANTÔNIO JOÃO</td><td>R\$ 4.970,50</td></tr> <tr><td>33</td><td>MIRANDA</td><td>R\$ 4.945,56</td></tr> <tr><td>34</td><td>ROCHEDO</td><td>R\$ 4.942,48</td></tr> <tr><td>35</td><td>ALCINOPÓLIS</td><td>R\$ 4.936,58</td></tr> <tr><td>36</td><td>TAQUARUSSU</td><td>R\$ 4.929,06</td></tr> <tr><td>37</td><td>CAMAPUÁ</td><td>R\$ 4.918,90</td></tr> <tr><td>38</td><td>BATAGUASSU</td><td>R\$ 4.914,76</td></tr> <tr><td>39</td><td>BODOQUENQ</td><td>R\$ 4.914,75</td></tr> </table>	CLASSIF	MUNICÍPIOS QUE CUMPREM A LEI DO PISO Nº 11.738 DE 16/07/2008 E RESPEITAM A CARREIRA	CARGA/HORÁRIA PISO 40 HORAS/AULAS NORMAL MÉDIO	1	ESTADO DE MS	R\$ 8.671,41	2	TRÊS LAGOAS	R\$ 7.444,53	3	SIDROLÂNDIA	R\$ 7.059,38	4	CORUMBÁ	R\$ 6.412,87	5	ÁGUA CLARA	R\$ 6.602,56	6	ANGÉLICA	R\$ 6.105,74	7	SONORA	R\$ 6.089,28	8	TACURU	R\$ 6.089,28	9	RIBAS DO RIO PARDO	R\$ 6.035,31	10	CAMPO GRANDE	R\$ 5.900,94	11	NOVA ANDRADINA	R\$ 5.801,28	12	JARDIM	R\$ 5.456,94	13	ELDORADO	R\$ 5.449,72	14	FÁTIMA DO SUL	R\$ 5.448,06	15	GLÓRIA DE DOURADOS	R\$ 5.420,02	16	RIO BRILHANTE	R\$ 5.315,07	17	NOVO HORIZONTE DO SUL	R\$ 5.200,08	18	SÃO GABRIEL DO OESTE	R\$ 5.188,01	19	AMAMBÁI	R\$ 5.152,50	20	NAVIRAI	R\$ 5.119,80	21	RIO VERDE DE MATO GROSSO	R\$ 5.111,24	22	ITAPORÁ	R\$ 5.073,38	23	MARACAJU	R\$ 5.054,25	24	RIO NEGRO	R\$ 5.045,56	25	JAPORÁ	R\$ 5.041,05	26	ARAL MOREIRA	R\$ 5.038,24	27	SANTA RITA DO PARDO	R\$ 5.028,60	28	CAARAPÓ	R\$ 4.998,30	29	COXIM	R\$ 4.986,80	30	VICENTINA	R\$ 4.984,76	31	LADÁRIO	R\$ 4.972,85	32	ANTÔNIO JOÃO	R\$ 4.970,50	33	MIRANDA	R\$ 4.945,56	34	ROCHEDO	R\$ 4.942,48	35	ALCINOPÓLIS	R\$ 4.936,58	36	TAQUARUSSU	R\$ 4.929,06	37	CAMAPUÁ	R\$ 4.918,90	38	BATAGUASSU	R\$ 4.914,76	39	BODOQUENQ	R\$ 4.914,75	<table border="1"> <tr><td>40</td><td>CASSILÂNDIA</td><td>R\$ 4.914,73</td></tr> <tr><td>41</td><td>BONITO</td><td>R\$ 4.898,04</td></tr> <tr><td>42</td><td>CORONEL SAPUCAIA</td><td>R\$ 4.891,02</td></tr> <tr><td>43</td><td>MUNDO NOVO</td><td>R\$ 4.887,90</td></tr> <tr><td>44</td><td>AQUIDAUANA</td><td>R\$ 4.883,16</td></tr> <tr><td>45</td><td>DOURADOS</td><td>R\$ 4.882,98</td></tr> <tr><td>46</td><td>COSTA RICA</td><td>R\$ 4.876,88</td></tr> <tr><td>47</td><td>IGUATEMI</td><td>R\$ 4.876,78</td></tr> <tr><td>48</td><td>BANDEIRANTES</td><td>R\$ 4.875,74</td></tr> <tr><td>49</td><td>GUIA LOPES</td><td>R\$ 4.877,15</td></tr> <tr><td>50</td><td>ANASTÁCIO</td><td>R\$ 4.869,02</td></tr> <tr><td>51</td><td>NOVA ALVORADA DO SUL</td><td>R\$ 4.868,64</td></tr> <tr><td>52</td><td>IVINHEMA</td><td>R\$ 4.868,30</td></tr> <tr><td>53</td><td>ITAQUIRAÍ</td><td>R\$ 4.867,90</td></tr> <tr><td>54</td><td>TERENOS</td><td>R\$ 4.867,84</td></tr> <tr><td>55</td><td>PEDRO GOMES</td><td>R\$ 4.867,78</td></tr> <tr><td>56</td><td>DOURADINA</td><td>R\$ 4.867,78</td></tr> <tr><td>57</td><td>CHAPADÃO DO SUL</td><td>R\$ 4.867,77</td></tr> <tr><td>58</td><td>NIOAQUE</td><td>R\$ 4.867,77</td></tr> <tr><td>59</td><td>P. MURTINHO</td><td>R\$ 4.867,77</td></tr> <tr><td>60</td><td>CARACOL</td><td>R\$ 4.867,76</td></tr> <tr><td>61</td><td>PARANHOS</td><td>R\$ 4.867,76</td></tr> <tr><td>62</td><td>BRASILÂNDIA</td><td>R\$ 4.867,68</td></tr> <tr><td>63</td><td>PONTA PORÁ</td><td>R\$ 4.867,59</td></tr> <tr><td>64</td><td>INOCÊNCIA</td><td>R\$ 4.866,52</td></tr> <tr><td colspan="3" style="text-align: center;">EM CINZA, MUNICÍPIOS QUE AINDA ESTÃO EM DÍVIDA COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA</td></tr> <tr><td>65</td><td>DEODÁPOLIS</td><td>R\$ 4.801,84</td></tr> <tr><td>66</td><td>ANAURILÂNDIA</td><td>R\$ 4.702,50</td></tr> <tr><td>67</td><td>CORGUINHO</td><td>R\$ 4.631,40</td></tr> <tr><td>68</td><td>BELA VISTA</td><td>R\$ 4.589,59</td></tr> <tr><td>69</td><td>JARAGUARI</td><td>R\$ 4.580,60</td></tr> <tr><td>70</td><td>DOIS IRMÃOS DO BURITI</td><td>R\$ 4.580,57</td></tr> <tr><td>71</td><td>JATEÍ</td><td>R\$ 4.553,35</td></tr> <tr><td>72</td><td>JUTI</td><td>R\$ 4.442,55</td></tr> <tr><td>73</td><td>SELVIRIA</td><td>R\$ 4.188,80</td></tr> <tr><td>74</td><td>SETE QUEDA</td><td>R\$ 4.023,28</td></tr> <tr><td>75</td><td>APARECIDA DO TABOADO</td><td>R\$ 3.913,32</td></tr> <tr><td>76</td><td>LAGUNA CARAPÁ</td><td>R\$ 3.818,74</td></tr> <tr><td colspan="3" style="text-align: center;">Esses municípios não respeitam a Lei do Piso e Carreira, que prevê que a aplicação do Piso deve iniciar para o nível médio, promovendo assim, o desmonte da carreira.</td></tr> <tr><td>77</td><td>BATAYPORÁ</td><td></td></tr> <tr><td>78</td><td>PARAÍSO DAS ÁGUAS</td><td></td></tr> <tr><td>79</td><td>PARANAÍBA</td><td></td></tr> </table>	40	CASSILÂNDIA	R\$ 4.914,73	41	BONITO	R\$ 4.898,04	42	CORONEL SAPUCAIA	R\$ 4.891,02	43	MUNDO NOVO	R\$ 4.887,90	44	AQUIDAUANA	R\$ 4.883,16	45	DOURADOS	R\$ 4.882,98	46	COSTA RICA	R\$ 4.876,88	47	IGUATEMI	R\$ 4.876,78	48	BANDEIRANTES	R\$ 4.875,74	49	GUIA LOPES	R\$ 4.877,15	50	ANASTÁCIO	R\$ 4.869,02	51	NOVA ALVORADA DO SUL	R\$ 4.868,64	52	IVINHEMA	R\$ 4.868,30	53	ITAQUIRAÍ	R\$ 4.867,90	54	TERENOS	R\$ 4.867,84	55	PEDRO GOMES	R\$ 4.867,78	56	DOURADINA	R\$ 4.867,78	57	CHAPADÃO DO SUL	R\$ 4.867,77	58	NIOAQUE	R\$ 4.867,77	59	P. MURTINHO	R\$ 4.867,77	60	CARACOL	R\$ 4.867,76	61	PARANHOS	R\$ 4.867,76	62	BRASILÂNDIA	R\$ 4.867,68	63	PONTA PORÁ	R\$ 4.867,59	64	INOCÊNCIA	R\$ 4.866,52	EM CINZA, MUNICÍPIOS QUE AINDA ESTÃO EM DÍVIDA COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA			65	DEODÁPOLIS	R\$ 4.801,84	66	ANAURILÂNDIA	R\$ 4.702,50	67	CORGUINHO	R\$ 4.631,40	68	BELA VISTA	R\$ 4.589,59	69	JARAGUARI	R\$ 4.580,60	70	DOIS IRMÃOS DO BURITI	R\$ 4.580,57	71	JATEÍ	R\$ 4.553,35	72	JUTI	R\$ 4.442,55	73	SELVIRIA	R\$ 4.188,80	74	SETE QUEDA	R\$ 4.023,28	75	APARECIDA DO TABOADO	R\$ 3.913,32	76	LAGUNA CARAPÁ	R\$ 3.818,74	Esses municípios não respeitam a Lei do Piso e Carreira, que prevê que a aplicação do Piso deve iniciar para o nível médio, promovendo assim, o desmonte da carreira.			77	BATAYPORÁ		78	PARAÍSO DAS ÁGUAS		79	PARANAÍBA	
CLASSIF	MUNICÍPIOS QUE CUMPREM A LEI DO PISO Nº 11.738 DE 16/07/2008 E RESPEITAM A CARREIRA	CARGA/HORÁRIA PISO 40 HORAS/AULAS NORMAL MÉDIO																																																																																																																																																																																																																																																						
1	ESTADO DE MS	R\$ 8.671,41																																																																																																																																																																																																																																																						
2	TRÊS LAGOAS	R\$ 7.444,53																																																																																																																																																																																																																																																						
3	SIDROLÂNDIA	R\$ 7.059,38																																																																																																																																																																																																																																																						
4	CORUMBÁ	R\$ 6.412,87																																																																																																																																																																																																																																																						
5	ÁGUA CLARA	R\$ 6.602,56																																																																																																																																																																																																																																																						
6	ANGÉLICA	R\$ 6.105,74																																																																																																																																																																																																																																																						
7	SONORA	R\$ 6.089,28																																																																																																																																																																																																																																																						
8	TACURU	R\$ 6.089,28																																																																																																																																																																																																																																																						
9	RIBAS DO RIO PARDO	R\$ 6.035,31																																																																																																																																																																																																																																																						
10	CAMPO GRANDE	R\$ 5.900,94																																																																																																																																																																																																																																																						
11	NOVA ANDRADINA	R\$ 5.801,28																																																																																																																																																																																																																																																						
12	JARDIM	R\$ 5.456,94																																																																																																																																																																																																																																																						
13	ELDORADO	R\$ 5.449,72																																																																																																																																																																																																																																																						
14	FÁTIMA DO SUL	R\$ 5.448,06																																																																																																																																																																																																																																																						
15	GLÓRIA DE DOURADOS	R\$ 5.420,02																																																																																																																																																																																																																																																						
16	RIO BRILHANTE	R\$ 5.315,07																																																																																																																																																																																																																																																						
17	NOVO HORIZONTE DO SUL	R\$ 5.200,08																																																																																																																																																																																																																																																						
18	SÃO GABRIEL DO OESTE	R\$ 5.188,01																																																																																																																																																																																																																																																						
19	AMAMBÁI	R\$ 5.152,50																																																																																																																																																																																																																																																						
20	NAVIRAI	R\$ 5.119,80																																																																																																																																																																																																																																																						
21	RIO VERDE DE MATO GROSSO	R\$ 5.111,24																																																																																																																																																																																																																																																						
22	ITAPORÁ	R\$ 5.073,38																																																																																																																																																																																																																																																						
23	MARACAJU	R\$ 5.054,25																																																																																																																																																																																																																																																						
24	RIO NEGRO	R\$ 5.045,56																																																																																																																																																																																																																																																						
25	JAPORÁ	R\$ 5.041,05																																																																																																																																																																																																																																																						
26	ARAL MOREIRA	R\$ 5.038,24																																																																																																																																																																																																																																																						
27	SANTA RITA DO PARDO	R\$ 5.028,60																																																																																																																																																																																																																																																						
28	CAARAPÓ	R\$ 4.998,30																																																																																																																																																																																																																																																						
29	COXIM	R\$ 4.986,80																																																																																																																																																																																																																																																						
30	VICENTINA	R\$ 4.984,76																																																																																																																																																																																																																																																						
31	LADÁRIO	R\$ 4.972,85																																																																																																																																																																																																																																																						
32	ANTÔNIO JOÃO	R\$ 4.970,50																																																																																																																																																																																																																																																						
33	MIRANDA	R\$ 4.945,56																																																																																																																																																																																																																																																						
34	ROCHEDO	R\$ 4.942,48																																																																																																																																																																																																																																																						
35	ALCINOPÓLIS	R\$ 4.936,58																																																																																																																																																																																																																																																						
36	TAQUARUSSU	R\$ 4.929,06																																																																																																																																																																																																																																																						
37	CAMAPUÁ	R\$ 4.918,90																																																																																																																																																																																																																																																						
38	BATAGUASSU	R\$ 4.914,76																																																																																																																																																																																																																																																						
39	BODOQUENQ	R\$ 4.914,75																																																																																																																																																																																																																																																						
40	CASSILÂNDIA	R\$ 4.914,73																																																																																																																																																																																																																																																						
41	BONITO	R\$ 4.898,04																																																																																																																																																																																																																																																						
42	CORONEL SAPUCAIA	R\$ 4.891,02																																																																																																																																																																																																																																																						
43	MUNDO NOVO	R\$ 4.887,90																																																																																																																																																																																																																																																						
44	AQUIDAUANA	R\$ 4.883,16																																																																																																																																																																																																																																																						
45	DOURADOS	R\$ 4.882,98																																																																																																																																																																																																																																																						
46	COSTA RICA	R\$ 4.876,88																																																																																																																																																																																																																																																						
47	IGUATEMI	R\$ 4.876,78																																																																																																																																																																																																																																																						
48	BANDEIRANTES	R\$ 4.875,74																																																																																																																																																																																																																																																						
49	GUIA LOPES	R\$ 4.877,15																																																																																																																																																																																																																																																						
50	ANASTÁCIO	R\$ 4.869,02																																																																																																																																																																																																																																																						
51	NOVA ALVORADA DO SUL	R\$ 4.868,64																																																																																																																																																																																																																																																						
52	IVINHEMA	R\$ 4.868,30																																																																																																																																																																																																																																																						
53	ITAQUIRAÍ	R\$ 4.867,90																																																																																																																																																																																																																																																						
54	TERENOS	R\$ 4.867,84																																																																																																																																																																																																																																																						
55	PEDRO GOMES	R\$ 4.867,78																																																																																																																																																																																																																																																						
56	DOURADINA	R\$ 4.867,78																																																																																																																																																																																																																																																						
57	CHAPADÃO DO SUL	R\$ 4.867,77																																																																																																																																																																																																																																																						
58	NIOAQUE	R\$ 4.867,77																																																																																																																																																																																																																																																						
59	P. MURTINHO	R\$ 4.867,77																																																																																																																																																																																																																																																						
60	CARACOL	R\$ 4.867,76																																																																																																																																																																																																																																																						
61	PARANHOS	R\$ 4.867,76																																																																																																																																																																																																																																																						
62	BRASILÂNDIA	R\$ 4.867,68																																																																																																																																																																																																																																																						
63	PONTA PORÁ	R\$ 4.867,59																																																																																																																																																																																																																																																						
64	INOCÊNCIA	R\$ 4.866,52																																																																																																																																																																																																																																																						
EM CINZA, MUNICÍPIOS QUE AINDA ESTÃO EM DÍVIDA COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA																																																																																																																																																																																																																																																								
65	DEODÁPOLIS	R\$ 4.801,84																																																																																																																																																																																																																																																						
66	ANAURILÂNDIA	R\$ 4.702,50																																																																																																																																																																																																																																																						
67	CORGUINHO	R\$ 4.631,40																																																																																																																																																																																																																																																						
68	BELA VISTA	R\$ 4.589,59																																																																																																																																																																																																																																																						
69	JARAGUARI	R\$ 4.580,60																																																																																																																																																																																																																																																						
70	DOIS IRMÃOS DO BURITI	R\$ 4.580,57																																																																																																																																																																																																																																																						
71	JATEÍ	R\$ 4.553,35																																																																																																																																																																																																																																																						
72	JUTI	R\$ 4.442,55																																																																																																																																																																																																																																																						
73	SELVIRIA	R\$ 4.188,80																																																																																																																																																																																																																																																						
74	SETE QUEDA	R\$ 4.023,28																																																																																																																																																																																																																																																						
75	APARECIDA DO TABOADO	R\$ 3.913,32																																																																																																																																																																																																																																																						
76	LAGUNA CARAPÁ	R\$ 3.818,74																																																																																																																																																																																																																																																						
Esses municípios não respeitam a Lei do Piso e Carreira, que prevê que a aplicação do Piso deve iniciar para o nível médio, promovendo assim, o desmonte da carreira.																																																																																																																																																																																																																																																								
77	BATAYPORÁ																																																																																																																																																																																																																																																							
78	PARAÍSO DAS ÁGUAS																																																																																																																																																																																																																																																							
79	PARANAÍBA																																																																																																																																																																																																																																																							

Fonte: FETEMS (2025).

Os dados apresentados revelam a persistência de desigualdades e limitações que comprometem a efetivação da valorização docente. No contexto específico dos municípios que integram esta pesquisa, constatamos que Juti, Jateí e Laguna Carapã permanecem em desacordo parcial com a legislação, o que evidencia disparidades na implementação da política de valorização docente prevista em lei.

Jacomini e Penna (2016), ao discutirem as regulações que incidem sobre o trabalho docente, apontam que as questões relativas ao salário trazem impactos significativos para a profissão docente e sua atratividade para a carreira. As autoras salientam que os salários das/dos professoras/es deveriam ser definidos a partir da relevância e importância que elas/eles possuem para a sociedade. Diante disso, o não cumprimento da referida legislação pode contribuir para a precarização das condições de trabalho das/dos profissionais da educação, visto que o baixo salário pode levar à multiplicação da jornada de trabalho, na qual, para conseguir sobreviver, o profissional passa a trabalhar em duas ou três jornadas de exercício.

Retomando o Quadro 1, com a promulgação da Lei n.º 11.738/2008, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e sua Câmara da Educação Básica elaboraram o Parecer CNE/CEB n.º 9, de 2 de abril de 2009, posteriormente homologado pela Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de maio de 2009, que estabelece as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração das/dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

O parecer enfatiza que a política de carreira constitui o elemento estruturante da valorização docente, devendo contemplar “a formação inicial e continuada, a jornada de trabalho e a progressão funcional” (Brasil, 2009, p. 7). Segundo Vieira (2015, p. 416), “o parecer estimula a elevação da escolaridade e a habilitação profissional, permitindo o contínuo e articulado aproveitamento de estudos no itinerário formativo proposto”.

Já a Resolução define que os estados e municípios são responsáveis pela elaboração ou adequação de seus planos de carreira e prevê princípios como ingresso por concurso público, remuneração condigna, equiparação salarial com outras carreiras de formação equivalente, progressão funcional e jornada de até 40 horas semanais, com 1/3 da carga horária destinado a atividades extraclasse. A Resolução, ainda, prevê que as escolas ofereçam formação continuada para os docentes no próprio trabalho.

A partir de mobilizações para reformular a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 8 de outubro de 1997, em 30 de setembro de 2009 foi aprovada a Resolução CNE/CEB n.º 9/2009, que estabeleceu as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração e revogou a Resolução CNE n.º 3/1997. Na Resolução CNE/CEB n.º 9/2009, alguns aspectos sobre a carreira docente para a elaboração dos planos de carreira foram pontuados, tais como o acesso à carreira do magistério por meio de concurso público de provas e títulos, retomando o que está previsto em norma constitucional.

Nessa resolução, o CNE pontua que não é contra a contratação de professores temporários, ao explicitar “que os sistemas de ensino necessitam manter certo contingente de professores temporários, para suprir a ausência de outros professores em razão de doenças ou aposentadorias que vão ocorrendo ao longo do ano” (Brasil, 2009, p. 21).

Outro aspecto que o documento destaca e que merece ser observado em relação à carreira docente é a formação continuada dos professores, que

[...] deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa (Brasil, 2009, p. 22).

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB n.º 9/2009 destaca que a formação continuada deve ser estruturada de maneira a contemplar um currículo amplo, capaz de integrar as dimensões humana, social e profissional do professor. A formação continuada, conforme Scheibe (2010), constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional, que visa articular os saberes da prática com os fundamentos teóricos da educação, possibilitando ao docente refletir criticamente sobre sua atuação e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

Além disso, o documento faz referência à Lei n.º 11.738/2008, que institui o PSPN, ressaltando que a jornada de trabalho deve incluir tempo destinado não apenas ao planejamento e à avaliação das atividades, mas também à formação continuada em serviço, como forma de garantir o aprimoramento constante e o fortalecimento da identidade docente. O documento menciona que, para o professor poder dedicar-se exclusivamente aos estudos do nível *stricto sensu*, é fundamental que ele tenha acesso à licença sabática, a qual irá contribuir significativamente na qualidade do ensino.

Ao final, a Resolução CNE/CEB n.º 9/2009 trata sobre a progressão na carreira e a avaliação de desempenho, informando dois tipos de avaliação, sendo os critérios definidos pela Emenda Constitucional n.º 19/1998: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade; e os critérios que CNE acredita: “o trabalho coletivo, as condições objetivas do trabalho individual, a interação com os critérios de formação continuada, a participação das/dos profissionais na elaboração e execução do projeto pedagógico da escola, conforme estabelece a LDB/1996, dentre outras variáveis” (Brasil, 2009, p. 23).

O presente documento normativo, portanto, tem como uma de suas intencionalidades servir de orientação para os entes federados na regulamentação profissional dos trabalhadores da educação básica por meio de estatutos e planos de carreira, sendo que estes devem ser um instrumento de aperfeiçoamento profissional, e não como punição aos professores. Para Scheibe (2010), os planos de carreira devem ser estruturados com outras opções de evolução além da acadêmica, por meio de cursos de aperfeiçoamento e atualização profissional.

No que se refere à necessidade de um novo plano, em 2014 foi instituído o PNE 2014–2024, por meio da Lei n.º 13.005/2014, o qual estabelece 20 metas voltadas à melhoria da qualidade da educação, sendo as metas 13 a 18 direcionadas à valorização das/dos profissionais da educação. Conforme Dourado (2015, p. 299), “as metas 15, 16, 17 e 18 do PNE 2014–2024 reafirmam a centralidade da valorização das/dos profissionais da educação, articulando formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho”. Gatti, Barreto e André (2019, p. 45) reforçam que “a meta 15, ao estabelecer a formação específica em nível superior, e a Meta 17, ao tratar da equiparação salarial, indicam que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à valorização do trabalho docente”.

Nesse sentido, Saviani (2016, p. 388) adverte que o PNE 2014–2024 “carece de um compromisso efetivo com o financiamento e a valorização do trabalho docente como eixo estruturante da qualidade da educação”. Scheibe (2020, p. 59) complementa que a efetivação dessas metas “depende da articulação entre o Estado e os entes federativos, de forma a garantir condições concretas de implementação”.

Especificamente sobre as metas, a 15 estabelece a formação específica em nível superior para todos os professores da educação básica, na área em que atuam, como condição para garantir a qualidade do ensino e a valorização profissional.

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Já a Meta 17 trata da valorização das/dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, para equiparar a remuneração aos demais profissionais com escolaridade equivalente, propondo estratégias para alcançar os objetivos. Entre elas, implementar, no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, os planos de carreiras para as/os profissionais da educação básica pública, respeitando os critérios estabelecidos na Lei n.º 11.738/2008, que instituiu o PSPN.

No cenário sul-mato-grossense, a partir da implementação do PNE 2014–2024 e com vistas ao cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição Federal e no artigo 194 da Constituição Estadual, de que cada estado e município teria que elaborar um Plano de Educação que abordasse as particularidades de cada região e estivesse alinhado com o PNE nacional, Mato Grosso do Sul cumpriu com essa exigência nacional e elaborou o Plano Estadual de Educação (PEE-MS).

O PEE-MS foi instituído pela Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014, e concebido em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas no PNE 2014–2024, e com vigência de 10 anos, contados a partir de sua publicação. Entretanto, diante da necessidade de adequar o planejamento educacional às novas demandas e de assegurar a continuidade das metas ainda em processo de implementação, o prazo de vigência do PEE-MS foi prorrogado pela Lei n.º 6.359, de 9 de dezembro de 2024, estendendo sua validade até 31 de dezembro de 2025. Essa prorrogação visou evitar descontinuidade nas políticas públicas educacionais, permitindo tempo adicional para avaliação e elaboração de um novo plano que reflita o contexto atual e os desafios emergentes da educação no MS.

Esse instrumento normativo define objetivos estratégicos e ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação, a garantia do acesso e permanência dos estudantes na escola e a valorização das/dos profissionais da educação no âmbito estadual. Em seu artigo 2º são apresentadas diretrizes que estão presentes no PNE

2014–2024, as quais orientam as metas e estratégias do PEE-MS quanto à valorização das/dos profissionais da educação.

Dentre as 20 metas constante no PEE-MS, a Meta 18 se relaciona à carreira e prevê “assegurar, no prazo de dois anos, a existência de Planos de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional” (Mato Grosso do Sul, 2014). Esta meta possui 16 estratégias, que não se distanciam das presentes no PNE 2014–2024, sendo algumas delas:

18.3. estruturar as redes públicas de educação básica, de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PEE, 90%, no mínimo, dos profissionais do magistério e 50%, no mínimo, dos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.4. garantir, nos Planos de Carreira dos(as) profissionais da educação do Estado e dos municípios, licenças remuneradas e incentivos salariais para qualificação profissional, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE;

18.10. realizar levantamento e divulgação das vagas puras existentes e das cedências dos profissionais do magistério e dos profissionais não docentes para decidir a realização de concursos, na vigência deste PEE-MS;

18.15. criar critérios específicos no Plano de Carreira, com política salarial fundamentada em titulação, experiência, qualificação e desempenho, visando valorizar o profissional de educação, na vigência do PEE-MS;

18.16. garantir, no Plano de Carreira, aos docentes das redes públicas, que atuam na educação básica, incentivo remuneratório por titulação: de 20% para professores(as) com especialização, de 30% para docentes com mestrado e de 50% para professores(as) com doutorado, a partir do terceiro ano de vigência do PEE-MS (Mato Grosso do Sul, 2014).

Constatamos que, embora o PEE-MS esteja em consonância com as metas estabelecidas no PNE 2014–2024, apresenta uma abrangência mais ampla no que se refere às ações previstas para a consecução da meta em questão. Enquanto o PNE 2014–2024 delimita oito estratégias para atingi-la, o PEE-MS incorpora 16 estratégias, ampliando o escopo de atuação e detalhando mecanismos específicos para a valorização das/dos profissionais da educação no contexto estadual.

Dessas estratégias, merece destaque a estratégia 18.4, que explicita uma preocupação concreta com a formação continuada, ao estabelecer prazo determinado de até um ano a partir da vigência do Plano, para que sejam asseguradas licenças remuneradas e incentivos salariais voltados à qualificação das/dos profissionais, em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Ao prever a inclusão dessas medidas nos Planos de Carreira do Estado e dos municípios, a estratégia busca institucionalizar condições que favoreçam o desenvolvimento profissional permanente, integrando-o à estrutura normativa e administrativa da carreira docente e não docente.

Essa diferenciação em relação ao PNE 2014–2024 evidencia uma tentativa do PEE-MS de não apenas alinhar-se às diretrizes nacionais, mas também de adaptá-las ao contexto específico de Mato Grosso do Sul, conferindo maior concretude e prazos definidos às políticas de valorização, o que potencializa sua efetividade e viabilidade prática.

Já a estratégia 18.3 prevê que, até o terceiro ano de vigência do PEE-MS, 90% das/dos profissionais do magistério e 50%, no mínimo, das/dos profissionais da educação não docente sejam efetivos e que estejam em exercício nas redes escolares nas quais foram contratados até o ano de 2017. Essa estratégia configura de suma importância no que tange à valorização da carreira das/dos profissionais da educação, pois pretende reduzir a contratação temporária de caráter precário nas instituições escolares municipais e estaduais de Mato Grosso do Sul.

Isso vai ao encontro da estratégia 18.10, que visa levantar e divulgar as vagas puras das escolas, mapear as cedências das/dos profissionais do magistério e das/dos profissionais da educação e, a partir dos resultados desses levantamentos, realizar concursos públicos de provas e títulos.

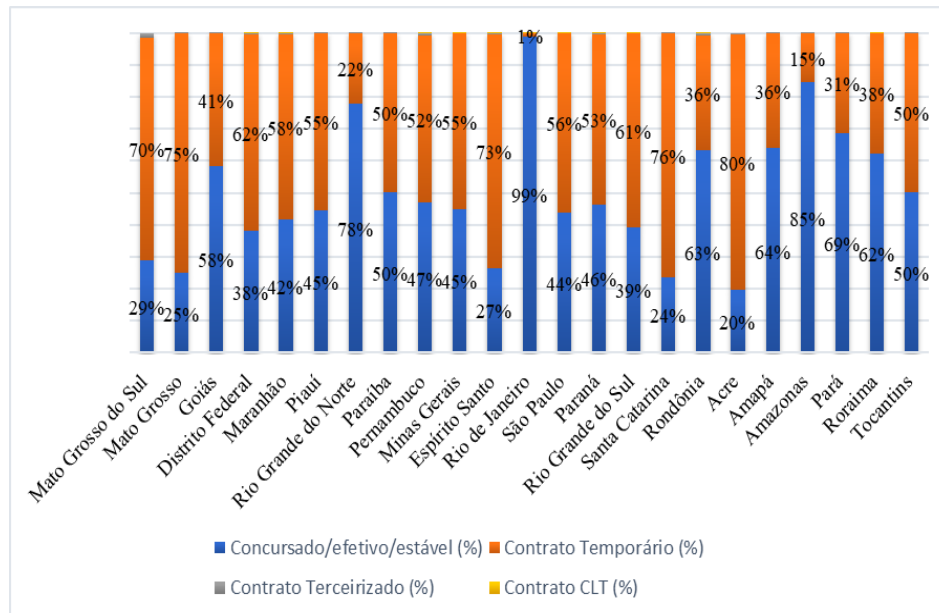
Tal estratégia é relevante, pois, segundo Duarte (2021), com base nos dados do Censo da Educação Básica, Mato Grosso do Sul apresenta, na rede estadual, um percentual de professores contratados temporariamente expressivamente superior ao de professores efetivos, sendo 59,54% dos docentes em situação de contratação precária. Esse dado evidencia a predominância de vínculos instáveis, o que implica diretamente a valorização profissional, a continuidade do trabalho pedagógico e a implementação das políticas educacionais.

Com o intuito de aprofundar essa análise, foi realizado um levantamento a partir da Sinopse Estatística da Educação Básica 2024 (Brasil, 2025), documento que sintetiza os principais dados coletados no Censo Escolar, considerando especificamente a distribuição dos professores nas redes estaduais por vínculo empregatício, sendo: temporário, efetivo, terceirizado e regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em cada unidade federativa.

Os dados referentes a 2024 revelam que 13 unidades federativas possuem um número maior de professores com contrato temporário em relação aos efetivos; seis têm maioria de professores efetivos; e quatro estados registram percentuais equivalentes entre docentes efetivos e temporários. Essa distribuição, representada

na Figura 6, apresenta o cenário nacional e permite contextualizar a situação de Mato Grosso do Sul no conjunto das redes estaduais, evidenciando a amplitude do desafio em termos de estabilidade e valorização profissional.

Figura 6 – Quantidade de docentes da rede estadual no Brasil, por tipo de contratação (2024)

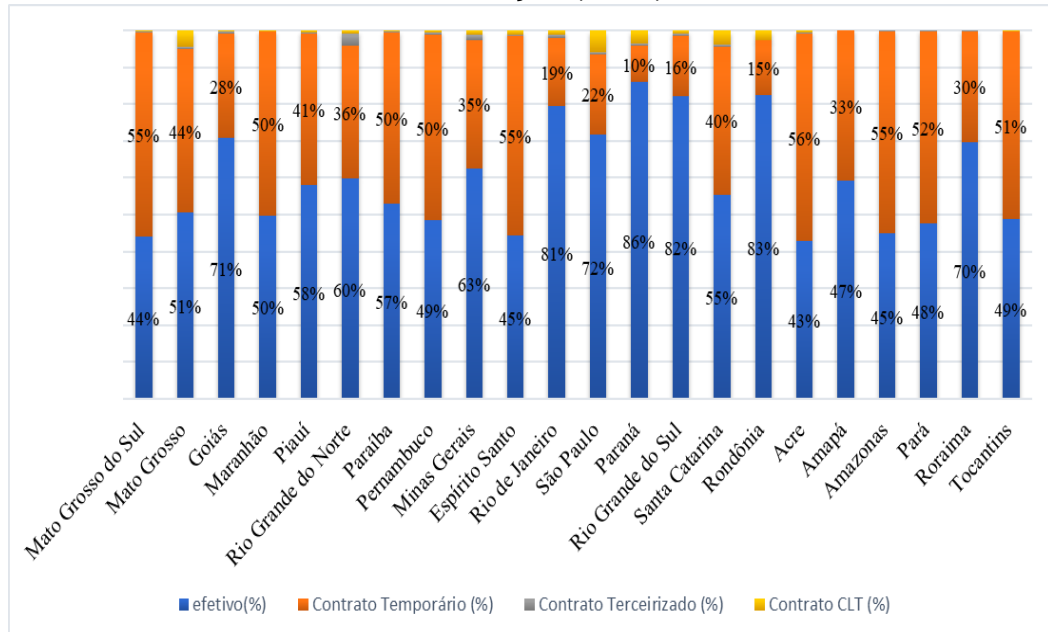


Fonte: elaboração própria com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2024 (Brasil, 2025).

Conforme a figura, Mato Grosso do Sul está entre os cinco estados com o maior número de docentes com contratação temporária (70%), superado apenas por Acre, com 80%; Santa Catarina, com 76%; Mato Grosso, com 75%; e Espírito Santo, com 73%. O que chama atenção é que apenas seis estados têm o número de professores efetivos maior do que o de temporários, com destaque para o Rio de Janeiro, com 99% de efetivos; Amazonas, com 85%; Rio Grande do Norte, com 78%; e Pará, com 69%.

Ainda no levantamento feito na Sinopse Estatística da Educação Básica 2024 (Brasil, 2025), agora sobre a distribuição de professores por vínculo (temporários, efetivos, terceirizados e CLTs) nas redes municipais de ensino, verificamos que, em 2024, seis unidades federativas possuíam mais professores com contrato temporário do que efetivos e 13 tinham mais efetivos que temporários, tal qual exposto na Figura 7.

Figura 7 – Quantidade de docentes da rede municipal do Brasil, por tipo de contratação (2024)

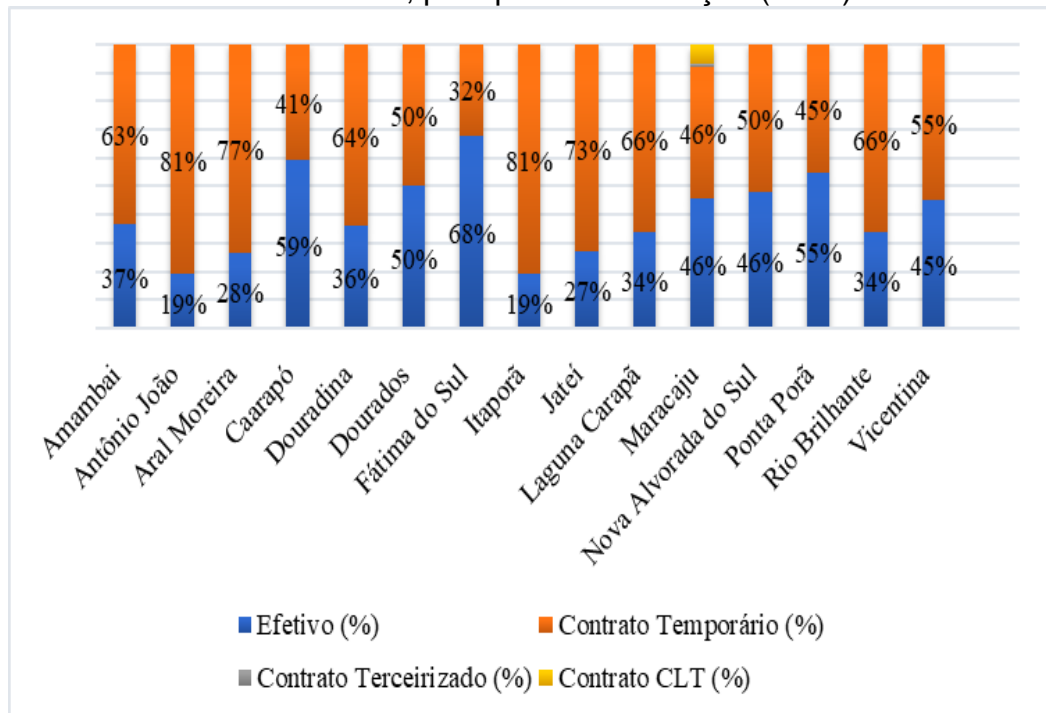


Fonte: elaboração própria com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2024 (Brasil, 2025).

Mediante a figura, Mato Grosso do Sul está entre os cinco estados com o número maior de docentes com contratação temporária na rede municipal (55%), empatado com Espírito Santo e Amazonas, e superado pelo Acre, com 56% de temporários na rede municipal. Doze estados apresentam o número de professores efetivos maior do que o de temporários, com destaque para o Paraná, com 86%; Rondônia, com 83%; Rio Grande do Sul, com 82%; e Rio de Janeiro, com 81%.

No que se refere aos municípios desta pesquisa, nove deles têm um número de professores temporários superior ao de professores efetivos. Em três deles, o número de professores efetivos é maior, enquanto em um município ambos os percentuais são iguais, o que é exposto na Figura 8.

Figura 8 – Quantidade de docentes da rede municipal da microrregião de Dourados/MS, por tipo de contratação (2024)



Fonte: elaboração própria com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2024 (Brasil, 2025).

Ao observar a figura, percebemos que o número de professores temporários é superior ao de efetivos em quase todos os municípios, com destaque para Itaporã e Antônio João, nos quais 81% dos docentes se encontram em regime de contratação temporária. Logo, fica claro o descompromisso do governo do estado com a valorização das/dos profissionais da educação. Essa falta de compromisso do governo com os profissionais do magistério, com a estabilidade e com a diferença salarial, é um elemento que desmotiva aqueles que infelizmente estão em contratação temporária e que, por sua vez, realizam as mesmas atividades e funções que os professores efetivos, mas recebem menos.

Nessa linha de pensamento, a desvalorização das/dos profissionais da educação apresenta aspectos negativos em relação aos professores temporários, como: a alta rotatividade dos docentes, o que prejudica o vínculo com a comunidade escolar; as condições precárias de trabalho, que podem ser piores que as dos efetivos; e o adoecimento da categoria, pois a falta de concurso público ou de concursos com número significativo de vagas traz preocupações e insegurança quanto ao futuro profissional para os docentes e pode afastar profissionais da carreira.

Segundo Jacomini e Penna (2016, p. 185), além da intensificação das tarefas a serem realizadas pelos docentes e da desvalorização política e social, “chama-se atenção para questões relativas ao salário e à carreira docentes, que trazem impactos em sua perspectiva profissional, afetando inclusive o recrutamento de futuros professores”. As autoras ainda destacam que a carreira do magistério possui aspectos positivos e negativos em relação à profissão, que era vista como condutora de responsabilidade social, entretanto, encarada como socialmente desvalorizada, o que pode ser um indicativo de falta de prestígio social, em consequência dos baixos salários e da falta de estrutura do ambiente de trabalho.

De volta às bases legais da valorização das/dos profissionais da Educação no Brasil, consoante Quadro 1, em 2024 ocorreu a Conferência Nacional de Educação (Conae) com o tema “Plano Nacional de Educação (2024–2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”.

No Documento Final da Conae 2024, o eixo V trata da “valorização de profissionais da educação: garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira, e as condições para o exercício da profissão de maneira segura e saudável”. Neste, o conceito de valorização das/dos trabalhadoras/es fica estabelecido enquanto “indissociabilidade entre formação inicial e a continuada, considerando carreira, remuneração, condições de trabalho e saúde” (Brasil, 2024, p. 160).

A Conae 2024, ao discutir a carreira das/dos profissionais da educação, enfatiza que a valorização passa, necessariamente, pela definição e implementação de planos de carreira e remuneração que atendam às reivindicações históricas da categoria e assegurem condições efetivas de reconhecimento profissional. O documento destaca que tais planos devem ser concebidos como instrumentos de promoção da equidade e do desenvolvimento profissional, garantindo progressão funcional, remuneração justa e incentivo à formação continuada.

Nesse sentido, o Documento Final da Conae 2024 reafirma o que já havia sido indicado no Parecer CNE/CEB n.º 9/2009, ao reconhecer que a valorização docente só se concretiza quando há políticas articuladas de carreira, formação e condições de trabalho que consolidem o caráter público e social da profissão docente.

O documento ainda traz a questão da contratação temporária, na qual os docentes têm seus direitos reprimidos, salários relativamente menores que os efetivos e jornada de trabalho igual ou superior aos concursados. Essa falta de uma carreira docente reflete na rotatividade entre as escolas; na dificuldade dos professores em criar vínculo com a comunidade escolar, complicando a construção de vínculos com os movimentos de lutas de trabalhadores, que desempenham um papel de suma importância na luta pelos direitos da classe dos professores; e, por fim, no abandono da carreira pelos profissionais.

Portanto, percebemos que a Conae 2024 reforça a valorização das/dos profissionais da educação ao consolidar diretrizes que abrangem desde a formação inicial até as condições de trabalho e infraestrutura. No entanto, para que essas propostas se tornem efetivas, é essencial que haja não apenas a formulação de políticas, mas também a garantia de recursos e a articulação entre os diferentes entes federados.

Santos, Gomes e Prado (2022, p. 1013) dos planos de carreira como “um instrumento de gestão que organiza a vida dos/as profissionais da educação e possibilita a valorização profissional do/a servidor/a, por contemplar itens que vão além da questão salarial, como formação inicial e continuada, progressão funcional, remoção, sistema de avaliação e outros pontos inerentes à carreira docente”. Tal concepção reforça que os planos de carreira devem ser compreendidos como políticas estruturantes, capazes de articular remuneração, desenvolvimento profissional, mobilidade e reconhecimento, assegurando ao mesmo tempo estabilidade e perspectivas de crescimento na profissão e não devem ser analisados de maneira isolada.

Ainda em 2024, a Lei n.º 14.817/2024 foi publicada, estabelecendo diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Na referida lei, destacam-se três princípios constitutivos da valorização das/dos profissionais da educação básica:

I - planos de carreira que estimulem o desempenho e o desenvolvimento profissional em benefício da qualidade da educação escolar; II - formação continuada que promova a permanente atualização das/dos profissionais; III - condições de trabalho que favoreçam o sucesso do processo educativo, assegurando o respeito à dignidade profissional e pessoal dos educadores (Brasil, 2024).

Em relação aos planos de carreira das/dos profissionais da educação escolar básica pública, ficam instituídas as seguintes diretrizes que devem estar presentes nos planos dos municípios e estados:

I - ingresso na carreira exclusivamente por concurso de provas e títulos, que aferirá o preparo dos candidatos com relação a conhecimentos pedagógicos gerais e a conhecimentos da área específica de atuação profissional, sempre considerada a garantia da qualidade da ação educativa; II - organização da carreira que considere: a) possibilidade efetiva de progressão funcional periódica ao longo do tempo de serviço ativo do profissional; b) requisitos para progressão que estimulem o permanente desenvolvimento profissional; c) interstício, em cada patamar da carreira, suficiente para o cumprimento de requisitos de qualidade de exercício profissional para progressão; III - inclusão, entre os requisitos para progressão na carreira, de: a) titulação; b) atualização permanente em cursos e atividades de formação continuada; c) avaliação de desempenho profissional; d) experiência profissional; e) assiduidade; IV - incentivos à dedicação exclusiva à mesma rede de ensino, preferencialmente à mesma escola; V - piso remuneratório da carreira definido e atualizado em conformidade com o piso salarial profissional nacional estabelecido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal; VI - fixação dos valores de piso e teto de remuneração na carreira; VII - composição da remuneração que assegure a prevalência proporcional da retribuição pecuniária ao cargo ou emprego em relação à retribuição das vantagens VIII - consideração das especificidades pedagógicas da carreira e das características físicas e geoeconômicas das redes de ensino, na definição: IX - jornada de trabalho de até 40 (quarenta) horas semanais, da qual, no caso da regência de classe, parte será reservada a estudos, planejamento e avaliação, nos termos da legislação específica e de acordo com a proposta pedagógica da escola; X - férias anuais para os profissionais em regência de classe e para os demais profissionais da educação escolar básica pública; XI - duração mínima de 2 (dois) anos para o período de experiência docente estabelecido como pré-requisito para o exercício de quaisquer funções de magistério, excetuada a de docência. (Brasil, 2024).

Como vemos, a lei apresenta 11 diretrizes que deverão estar presentes nos planos de carreira e remuneração das/dos profissionais da educação escolar básica pública. Segundo Militão (2024, p. 14), a presente Lei “permite melhor formulação atinente às condições de trabalho, pois traz a obrigatoriedade de se instituir planos de carreira com ingresso via concurso público de provas e títulos”.

Santos, Gomes e Prado (2022, p. 1016), observam que os planos de carreira podem ser um dos caminhos para a valorização docente, desde que neles estejam contemplados: “i) políticas educacionais eficientes para carreira no Brasil; ii) planos de carreira com estruturas equilibradas; iii) aumento do financiamento da educação; iv) maior fiscalização dos planos e sua materialização, na prática”.

Assim, um Plano de Carreira e Remuneração, ao contemplar as diretrizes e metas estabelecidas pelo PNE 2014–2024, pode contribuir significativamente para a

valorização das/dos profissionais da educação, na medida em que possibilita melhores condições de trabalho e de desenvolvimento profissional.

A carreira docente, portanto, configura-se elemento central do conceito de valorização das/dos profissionais da educação (Aguiar *et al.*, 2016; Jacomini; Penna, 2016; Leher, 2010; Militão, 2024; Militão; Perboni; Militão, 2013; Scheibe, 2016; Vieira, 2015), sobretudo no âmbito das políticas educacionais e dos documentos normativos que as regulamentam. Essa centralidade é evidenciada em marcos legais e orientadores como a LDB/1996, os PNEs 2001–2010 e 2014–2024, a Lei n.º 11.738/2008, o Parecer CNE/CEB n.º 5/2010, o PEE-MS, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, o Decreto n.º 8.752/2016, a Lei n.º 14.817/2024 e o Documento Final da Conae 2024.

Assim, compreender a evolução desses dispositivos e sua relação com a formulação e a efetivação dos planos de carreira é fundamental para analisar em que medida as diretrizes legais se traduzem em políticas concretas de valorização profissional.

Nesse sentido, na seção seguinte, conforme o objetivo geral desta dissertação, que consiste em analisar a carreira docente e a contribuição dos Planos de Carreira e Remuneração das/dos profissionais de educação para a melhoria da valorização docente nos municípios da microrregião de Dourados/MS, serão analisados os Planos de Carreira e Remuneração vigentes nos municípios da microrregião de Dourados/MS, identificando suas características, alinhamentos e possíveis lacunas à luz da Lei n.º 14.817/2024, no que diz respeito aos princípios da valorização das/dos profissionais da educação.

5 OS PLANOS DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO NA MICRORREGIÃO DE DOURADOS/MS

Este capítulo aborda os Planos de Carreira e Remuneração na microrregião de Dourados/MS, analisando sua organização, estrutura e fundamentos legais, bem como suas implicações para a valorização dos profissionais da educação.

5.1 Caracterização da microrregião de Dourados/MS

O estado de Mato Grosso do Sul está localizado na região Centro-Oeste do Brasil, possuindo uma área territorial de 357.142,010 km² e 79 municípios, constituindo-se como o sexto maior estado brasileiro em extensão territorial. Criado oficialmente pela Lei Complementar n.º 31, de 11 de outubro de 1977, durante o regime militar, o estado surgiu a partir da divisão do antigo Mato Grosso, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento regional, fortalecer as fronteiras com a Bolívia e o Paraguai e estimular a ocupação territorial (Queiroz, 2018).

A classificação das microrregiões adotada pelo IBGE tem como finalidade organizar o território nacional com base em características econômicas, sociais e geográficas comuns, possibilitando análises espaciais mais precisas e o planejamento de políticas públicas específicas para cada realidade local. Segundo o IBGE (2017, p. 2), “as Regiões Geográficas Imediatas e Intermediárias substituem as antigas microrregiões e mesorregiões, tendo por base as relações socioeconômicas, urbanas e de gestão do território”. Nesse sentido, as microrregiões representam unidades espaciais fundamentais para compreender as relações territoriais e as dinâmicas econômicas e sociais regionais.

O conceito de região, central na ciência geográfica, é compreendido como uma construção social e histórica, moldada pelas relações humanas e pela organização do espaço. Como afirma Corrêa (1986, p. 27), “a região é uma construção social e histórica, produto das relações entre os homens e do modo como organizam e transformam o espaço”. Nessa mesma perspectiva, Andrade (1994, p. 17) reforça que “a região não é apenas um recorte físico, mas uma expressão das relações econômicas e culturais que se estabelecem no território”.

Para Lemos (2005, p. 81), “as microrregiões geográficas constituem unidades básicas para análise das desigualdades regionais brasileiras, permitindo identificar

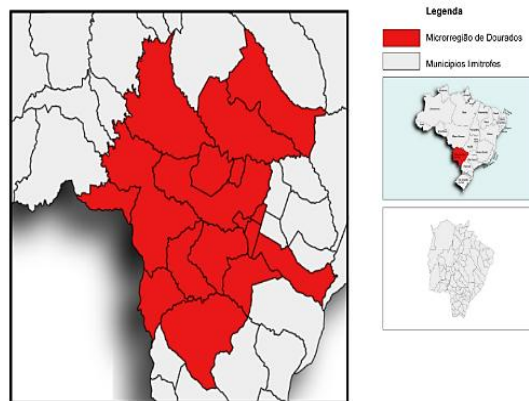
padrões espaciais de desenvolvimento e integração econômica”. Assim, a microrregião de Dourados/MS se configura um recorte territorial estratégico dentro de Mato Grosso do Sul, reunindo municípios com vínculos históricos, econômicos e sociais interdependentes. Compreender essa microrregião implica, portanto, reconhecer as relações de poder, produção e gestão local que a constituem, bem como as particularidades educacionais e políticas que influenciam a valorização das/dos profissionais da educação nesse território.

Ao longo dos séculos, a economia do estado variou conforme os interesses políticos. Desde a exploração aurífera em Cuiabá durante o século XVII, passando pela inserção da pecuária e da extração da erva-mate voltada para a exportação no século XIX, até a consolidação do modelo agroexportador de milho e soja ao final do século XX (Missio; Rivas, 2019). Segundo Missio e Rivas (2019), o Mato Grosso do Sul está em um local de subordinação à lógica produtivista de outras regiões, sobretudo da região Sudeste. Desta forma, a compreensão dos fatores econômicos do estado não pode ser dissociada dos processos históricos de exploração, da estrutura agrária e das políticas de estado conservadoras.

Importante destacar que Mato Grosso do Sul possui uma diversificada população indígena, ocupando, segundo o IBGE (2024), a terceira colocação no *ranking* de estados com maior população indígena, totalizando 116.346 habitantes. Dentre as cidades com maior população indígena estão: Campo Grande, Dourados, Amambai, Aquidauana e Miranda. O município de Dourados configura-se enquanto a maior reserva indígena do estado, englobada pelas aldeias Jaguapiru e Bororó.

A microrregião de Dourados/MS está localizada na mesorregião Sudoeste de Mato Grosso do Sul, sendo composta de quinze municípios: Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Caarapó, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Itaporã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Nova Alvorada do Sul, Ponta Porã, Rio Brillhante e Vicentina. A Figura 9 contém a representação cartográfica dessa microrregião.

Figura 9 – Localização do recorte espacial – microrregião de Dourados/MS



Fonte: elaboração própria com base em Google Maps (2025).

Considerando essa microrregião, esta seção tem como objetivo apresentar a análise dos Planos de Carreira e Remuneração das/dos profissionais da educação da microrregião de Dourados/MS, à luz da Lei n.º 14.817/2024. A análise será orientada por Evangelista e Shiroma (2019), para quem os documentos de política educacional são permeados por disputas e conflitos. Ao assumir uma abordagem crítica em consonância com os autores mobilizados nesta pesquisa, defendemos a ideia de que a valorização das/dos profissionais da educação não pode ser dissociada das condições de trabalho, formação e carreira.

5.2 Levantamento e análise dos Planos de Carreira e Remuneração

Com o objetivo de sistematizar as informações referentes aos Planos de Carreira e Remuneração das/dos profissionais da educação nos municípios analisados, apresentamos, a seguir, um quadro geral que reúne o município, o ano de instituição da legislação e a existência de plano próprio de carreira docente. Esse quadro tem caráter organizativo e visa oferecer uma visão panorâmica do conjunto de normativas que compõem o *corpus* documental da pesquisa, servindo de apoio à análise crítica desenvolvida nas seções anteriores.

Quadro 2 – Síntese dos Planos de Carreira e Remuneração dos municípios analisados

	Ano da Lei	Possui plano próprio?
Amambai	2009	Sim
Antônio Joao	2009	Sim
Aral Moreira	2017	Sim

Caarapó	2017	Sim
Douradina	2010	Sim
Dourados	2007	Sim
Fátima do Sul	2003	Sim
Itaporã	2011	Sim
Juti	2003	Sim
Laguna Carapã	2001	Sim
Maracaju	1998	Sim
Nova Alvorada do Sul	2009	Sim
Ponta Porã	2022	Sim
Rio Brilhante	2013	Sim
Vicentina	2002	Sim

Fonte: elaboração a partir de dados oriundos dos Planos de Carreira e Remuneração dos Municípios da Microrregião de Dourados (2026).

O Quadro 2 apresenta uma síntese geral dos Planos de Carreira e Remuneração das/dos profissionais da educação nos municípios da microrregião de Dourados/MS, sendo composto por Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Caarapó, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Itaporã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Nova Alvorada do Sul, Ponta Porã, Rio Brilhante e Vicentina, analisados nesta pesquisa. Ao sistematizar os municípios, o ano de instituição das respectivas legislações e a existência de plano próprio, o quadro cumpre a função de organizar o *corpus* documental e oferecer uma visão panorâmica das normativas que estruturam a carreira docente no âmbito local.

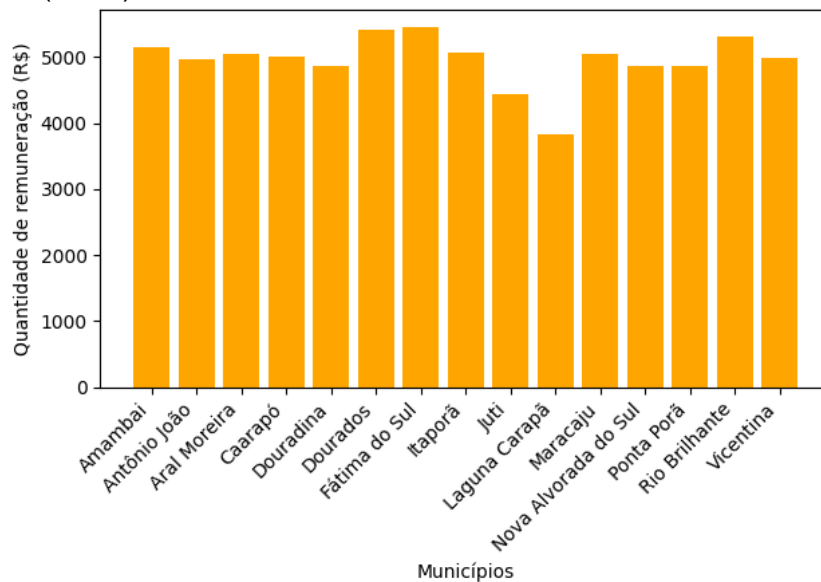
A análise do quadro evidencia que a maior parte dos planos foi instituída em períodos anteriores às reformulações mais recentes da política nacional de valorização docente, concentrando-se entre o final da década de 1990 e a primeira década dos anos 2000, com poucas iniciativas mais recentes. Essa defasagem temporal revela limites estruturais das normativas municipais frente às diretrizes atualmente vigentes, especialmente aquelas reafirmadas pela Lei n.º 14.817/2024, que propõe uma concepção ampliada de valorização das/dos profissionais da educação, articulando formação, carreira, remuneração, condições de trabalho e desenvolvimento profissional.

Embora todos os municípios analisados possuam planos próprios de carreira, a existência formal dessas normativas não assegura, por si só, a efetivação da

valorização docente. Conforme será exposto nas análises individuais, muitos desses planos mantêm estruturas tradicionais, centradas no tempo de serviço como principal critério de progressão, com fragilidades quanto às políticas de formação continuada, à garantia de condições adequadas de trabalho e à valorização remuneratória associada à qualificação profissional.

Desse modo, o quadro geral permite compreender que a valorização docente, nos municípios investigados, permanece marcada por contradições entre o reconhecimento normativo da carreira e os limites materiais e estruturais que atravessam sua implementação, indicando a necessidade de revisão e atualização dos planos à luz das diretrizes nacionais contemporâneas e das demandas atuais da educação básica pública.

Gráfico 10 – Municípios da microrregião de Dourados/MS organizados por nível de remuneração (2026)



Fonte: elaboração própria.

A Gráfico 10 contém um gráfico que organiza os municípios da microrregião de Dourados/MS por nível de remuneração, salientando desigualdades expressivas na valorização salarial, mesmo entre localidades pertencentes a um mesmo recorte territorial. Essa heterogeneidade reforça a compreensão de que a valorização docente não depende apenas de normativas nacionais, mas é fortemente condicionada pelas políticas locais de carreira, remuneração e financiamento da educação.

Observamos que municípios como Fátima do Sul, Rio Brillhante e Amambai ocupam as posições superiores do *ranking* remuneratório. Esse dado sugere maior capacidade desses entes federativos em estruturar planos de carreira e remuneração mais atrativos, o que dialoga com Camargo e Jacomini (2011, p. 26), ao afirmarem que “a valorização docente se concretiza principalmente por meio de políticas de carreira e remuneração articuladas, e não apenas pelo cumprimento formal do Piso Salarial Profissional Nacional”.

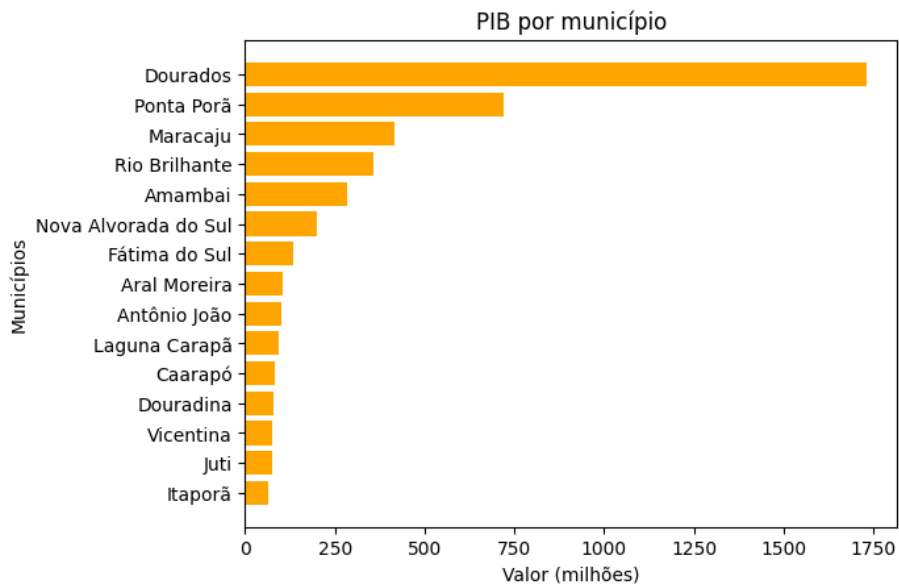
Em contrapartida, municípios posicionados na faixa intermediária, como Itaporã, Maracaju, Aral Moreira e Caarapó, apresentam níveis de remuneração que indicam limites na efetivação de uma política de valorização plena. Tal cenário corresponde ao que Camargo e Jacomini (2011, p. 34) caracterizam como processos de valorização parcial, nos quais existem estruturas formais de carreira, mas com progressões salariais restritas e pouco impacto na melhoria das condições de trabalho docente.

Na parte inferior do gráfico, municípios como Laguna Carapã, Juti e Ponta Porã concentram os menores níveis de remuneração, evidenciando fragilidades estruturais e financeiras. Segundo Camargo e Jacomini (2011), a insuficiência de recursos municipais compromete diretamente a implementação de políticas salariais mais equitativas, aprofundando desigualdades regionais e afetando a atratividade da carreira docente.

Dessa forma, o gráfico confirma que a valorização docente na microrregião de Dourados/MS ocorre de maneira desigual, reforçando que a existência de legislações nacionais não garante, por si só, a equidade remuneratória. Conforme destacam Camargo e Jacomini (2011), a valorização efetiva requer articulação entre financiamento, carreira e remuneração, considerando as especificidades locais, mas também mecanismos de redução das desigualdades regionais.

O Gráfico 11 apresenta o Produto Interno Bruto (PIB) total dos municípios da microrregião de Dourados/MS, organizados do maior para o menor valor, manifestando uma forte concentração da atividade econômica em poucos municípios.

Gráfico 11 - Produto Interno Bruto dos municípios da microrregião de Dourados/MS (2026)



Observamos que Dourados ocupa posição amplamente dominante, com um PIB significativamente superior aos demais, configurando-se como o principal polo econômico da microrregião. Na sequência aparecem Ponta Porã, Maracaju e Rio Brilhante, que, embora apresentem valores expressivos quando comparados aos demais municípios, mantêm grande distância em relação a Dourados. Essa assimetria revela uma estrutura econômica regional marcada pela centralização da produção, dos serviços e da arrecadação, o que impacta diretamente a capacidade fiscal dos municípios.

Amambai, Nova Alvorada do Sul e Fátima do Sul situam-se em uma faixa intermediária de PIB, indicando economias locais de menor escala, mas ainda com alguma relevância regional. Já na parte inferior do gráfico concentram-se municípios como Aral Moreira, Antônio João, Laguna Carapã, Douradina, Vicentina e Juti, cujos PIBs reduzidos evidenciam limitações estruturais na geração de riqueza.

Essa distribuição desigual do PIB possui implicações diretas para o financiamento das políticas públicas, especialmente da educação. Conforme apontam estudos sobre financiamento educacional, a capacidade de investimento dos municípios está fortemente vinculada à sua base econômica e arrecadatória, o que repercute na formulação e implementação de políticas de valorização dos profissionais da educação. Municípios com menor PIB tendem a enfrentar maiores dificuldades para assegurar salários mais elevados, progressões na carreira e melhores condições de trabalho docente.

Ao relacionar esse gráfico com os dados de remuneração docente apresentados anteriormente, percebemos que nem sempre os municípios com maior PIB são aqueles que oferecem os melhores níveis de remuneração, indicando que a valorização docente não depende exclusivamente da riqueza produzida, mas também das prioridades políticas, da gestão dos recursos públicos e da organização dos planos de carreira.

Dessa forma, o gráfico do PIB reforça a necessidade de analisar a valorização docente a partir de uma perspectiva que articule economia regional, financiamento da educação e decisões políticas locais, evidenciando que as desigualdades econômicas da microrregião de Dourados/MS contribuem para aprofundar as assimetrias nas condições de trabalho e remuneração dos profissionais da educação básica.

Nas próximas subseções, os 15 municípios que integram a microrregião de Dourados/MS serão contextualizados e pormenorizados principalmente em relação à valorização das/dos profissionais da educação e seus Planos de Carreira e Remuneração, que, apesar de terem nomenclaturas diversas, nesta pesquisa serão assim denominados.

5.2.1 Município de Amambai

O município de Amambai, localizado na região sul de Mato Grosso do Sul, possui uma população estimada em 39.325 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 4.193,742 km² (IBGE, 2024). O sistema educacional do município é composto de 37 instituições escolares, que atendem a 7.101 matrículas distribuídas entre os Centros de Educação Infantil e as escolas de ensino fundamental, abrangendo tanto a zona urbana quanto a rural.

Em relação à escolarização, Amambai apresenta um índice de 97,43% entre crianças de 6 a 14 anos, demonstrando uma ampla cobertura no acesso à educação básica. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o município apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,673, sendo classificado como médio desenvolvimento humano pelos parâmetros adotados no último censo.

Sobre o Plano de Carreira e Remuneração de Amambai, o município o instituiu em 2009, a partir da implementação da Lei Complementar n.º 13/2009, abrangendo

os profissionais do magistério público do município. Segundo o artigo 1º do plano, são considerados profissionais do magistério aqueles que desempenham atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência, incluídas as atividades de direção ou administração, conforme a formação mínima determinada pela LDB/1996.

No que se refere à estrutura da carreira das/dos profissionais da educação, o Plano de Carreira e Remuneração, em seu artigo 9º, define a carreira como

[...] um agrupamento de cargos de provimento efetivo, de provimento em comissão e de temporário, na forma regulamentada por esta Lei e demais leis municipais aplicáveis, sendo designado pelo símbolo MAG, abrangendo a Educação Básica, composta pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, sendo requisito para o ingresso a formação mínima descrita nesta Lei Complementar (Amambai, 2009, p. 2).

Essa definição evidencia o caráter organizativo da carreira docente no âmbito municipal, estruturada de modo a contemplar as diferentes funções e níveis de atuação na educação básica.

Quanto à estrutura dos cargos, classes e níveis de habilitação, o plano prevê a progressão funcional baseada na formação e no tempo de serviço, conforme o estabelecido na Lei n.º 14.817/2024, que traz essas dimensões como pilares da valorização profissional. As classes das/dos profissionais da educação são identificadas pelas letras A, B, C, D, E, F e G, de acordo com o nível de habilitação e a categoria funcional. O artigo 15, inciso I, do plano apresenta os níveis de habilitação correspondentes à titulação ou habilitação dos servidores, valorizando a formação continuada ao contemplar cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* como critérios de progressão na carreira. Dessa forma, o plano busca alinhar-se às políticas nacionais de valorização docente, ao reconhecer que o desenvolvimento profissional deve ser incentivado por meio da formação e do aperfeiçoamento constante.

Entretanto, os profissionais que atuam sob contrato temporário não têm direito à progressão funcional, ou seja, mesmo que esses profissionais realizem formações continuadas em nível de especialização, mestrado ou doutorado, tais qualificações não resultarão em acréscimos salariais. Isso está previsto no inciso I do artigo 48 do plano: “Não fará jus a Progressão Funcional: I – O profissional do magistério em estágio probatório; II – O profissional do magistério que esteja exercendo a função em regime de convocação temporária” (Amambai, 2009).

Tal disposição revela uma limitação no processo de valorização das/dos profissionais da educação contratados em caráter temporário, uma vez que a formação continuada, reconhecida como um dos elementos centrais da valorização docente, deve ser incentivada e reconhecida tanto na carreira quanto na remuneração, independentemente da forma de contratação.

Assim, a ausência de equidade entre servidores efetivos e temporários reforça desigualdades estruturais no interior das redes públicas de ensino e compromete a consolidação de uma política de valorização que contemple todos os trabalhadores da educação. Ao não contemplar os profissionais em caráter temporário, o Plano de Carreira e Remuneração ainda desestimula o investimento em formações que exigem mais aprofundamento e dedicação, contribuindo para a precarização do trabalho docente.

Em relação, ao ingresso na carreira, o artigo 16 prevê que o ingresso para os cargos efetivos será realizado mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, e terá como direcionamento o disposto na LDB/1996 e na Lei Orgânica do Município (Amambai, 2009).

No que diz respeito à formação inicial dos docentes, o Plano de Carreira e Remuneração, em seu artigo 11, prevê a contratação de profissionais com formação em nível médio, na modalidade Normal, para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação indígena, com jornada de 20 horas semanais. Tal disposição revela uma contradição em relação aos princípios estabelecidos pela LDB/1996 e pela Lei n.º 14.817/2024, as quais definem que a formação mínima exigida para o exercício do magistério deve ser em nível superior, em curso de licenciatura plena. Para os anos finais do ensino fundamental, o plano municipal estabelece a formação mínima em nível superior, em curso de licenciatura correspondente à área de conhecimento em que o professor atua, também com jornada de 20 horas semanais.

Essa divergência normativa evidencia o descompasso entre as políticas locais e as diretrizes nacionais de valorização docente, que compreendem a formação inicial como pilar estruturante para a qualidade da educação e o fortalecimento da carreira docente.

Como observa Scheibe (2020, p. 58), “a formação inicial e continuada dos professores deve ser concebida como um processo articulado e permanente,

vinculado às políticas de valorização e desenvolvimento profissional”. Nesse sentido, a manutenção da possibilidade de ingresso na carreira docente com formação de nível médio representa um retrocesso em relação às metas do PNE 2014–2024, especialmente à meta 15, que estabelece a exigência de formação específica em nível superior para todos os professores da educação básica. Assim, o desafio que se impõe é o de alinhar os planos municipais de carreira às políticas nacionais de valorização, garantindo equidade, qualificação e reconhecimento profissional.

O Plano de Carreira e Remuneração reconhece a titulação como critério para a ascensão funcional, porém, não inclui os profissionais em contrato temporário. Segundo o artigo 15: “Os Níveis de Habilitação são os seguintes: I – Nível I: Habilitação mínima em nível médio (magistério); II – Nível II: Curso de graduação; III – Nível III: Especialização; IV – Nível IV: Mestrado; V – Nível V: Doutorado” (Amambai, 2009, p. 11).

Em relação ao afastamento para a formação, o inciso II do artigo 66 prevê o afastamento para a capacitação em cursos de aperfeiçoamento, sem acarretar o prejuízo ao vencimento do profissional. Entretanto, o plano não reconhece a escola enquanto espaço formativo e para a realização de formações continuada em serviço.

Articulando o plano à legislação nacional, a Lei n.º 14.817/2024 estabelece um conjunto de parâmetros sobre condições de trabalho, os quais devem ser assegurados pelas redes públicas de ensino, compreendendo aspectos relacionados à infraestrutura, jornada e ambiente laboral. O artigo 7º da referida lei dispõe:

I – adequado número de alunos por turma, que permita a devida atenção pedagógica do profissional a cada aluno, de acordo com as necessidades do processo educacional; II – número de turmas, por profissional, compatível com sua jornada de trabalho e com o volume de atividades profissionais extraclasse, decorrentes do trabalho em sala de aula; III – disponibilidade, no local de trabalho, dos recursos didáticos indispensáveis ao exercício profissional; IV – salubridade do ambiente físico de trabalho; V – segurança para o desenvolvimento das atividades profissionais; VI – permissão para o uso do transporte escolar no trajeto entre o domicílio e o local de trabalho, quando não houver prejuízo do uso pelos estudantes (Brasil, 2024).

Considerando isso, o Plano de Carreira e Remuneração de Amambai estabelece uma carga horária composta de horas-aula e horas-atividade, sendo estas últimas correspondentes a 20% do total da jornada semanal. Essa proporção, contudo, contraria o que dispõe a Lei n.º 14.817/2024, a qual prevê que, no mínimo, 1/3 da jornada de trabalho docente deve ser destinado às atividades extraclasse,

como planejamento, estudo, avaliação e formação continuada. Tal discrepância expõe uma inadequação do plano municipal às diretrizes nacionais, uma vez que a redução do tempo reservado às atividades extraclasse diminui as condições de planejamento pedagógico, aumenta a sobrecarga laboral e pode contribuir para o adoecimento docente, como apontam estudos sobre as condições de trabalho na educação básica (Oliveira; Assunção, 2010).

Ademais, o artigo 36, inciso III, do referido plano prevê como direito das/dos profissionais da educação a garantia de “ambiente de trabalho, instalações e material didático suficientes e adequados para o exercício docente” (Amambai, 2009, p. 12). Entretanto, o documento não faz menção à adequação do número de alunos por turma nem ao número de turmas por professor, aspectos igualmente previstos na Lei n.º 14.817/2024 como condições objetivas de trabalho.

A ausência dessas previsões reforça a necessidade de revisão e atualização do plano municipal, de modo a assegurar o cumprimento das diretrizes nacionais de valorização docente e a promoção de um ambiente de trabalho condizente com a qualidade social da educação.

Dito isso, o Quadro 3 explicita uma síntese dos aspectos analisados no Plano de Carreira e Remuneração de Amambai e as observações relativas à legislação nacional.

Quadro 3 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Amambai

Aspectos analisados	Município de Amambai	Observações
Ingresso na carreira	Realizado exclusivamente por concurso público de provas e títulos.	Está em consonância com o art. 37, inciso II da Constituição Federal de 1988, reforçando o princípio do mérito.
Formação mínima exigida	Exige formação de nível médio, modalidade Normal, para docência na educação infantil e anos iniciais.	Diverge do que prevê a meta 15 do PNE 2014–2024 e a Lei n.º 14.817/2024, que estabelecem a formação superior específica como requisito.
Formação continuada	Prevê formação em serviço, mas sem definir incentivos financeiros ou licenças específicas.	A formação continuada é tratada como princípio, não como direito.
Progressão funcional	Baseada em tempo de serviço e titulação, com acréscimos percentuais de 3% a 5% entre classes.	A progressão por tempo e título representa avanço, mas o percentual reduzido desestimula o desenvolvimento profissional.
Jornada de trabalho	40h semanais, sendo 25h em sala de aula e 15h para atividades extraclasse.	Está de acordo com a Lei n.º 11.738/2008, que prevê 1/3 da carga horária para atividades extraclasse.

Remuneração e incentivos	Piso inicial compatível com o nacional, mas diferenças salariais pequenas entre níveis e funções.	Apesar de cumprir o PSPN, o plano carece de mecanismos de valorização progressiva.
Condições de trabalho	Prevê ambientes adequados e materiais didáticos suficientes.	Atende aos dispostos legais.

Fonte: elaboração própria com base em Amambai (2009).

A análise do Plano de Carreira e Remuneração de Amambai evidencia que, embora a legislação municipal seja um avanço para a classe trabalhadora da educação, apresenta uma fragmentação da valorização das/dos profissionais da educação, pois não contempla elementos da Lei n.º 14.817/2024, que dispõe sobre a valorização das/dos profissionais da educação como política pública.

Urge, pois, a revisão e adequação do plano de carreira do município, especialmente no que tange à formação continuada e às condições de trabalho, para que o documento possa constituir um mecanismo para alcançar a valorização das/dos profissionais da educação.

5.2.2 Município de Antônio João

O município de Antônio João, situado na região sudoeste de Mato Grosso do Sul, apresenta uma população de cerca de 9.641 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 1.095,900 km² (IBGE, 2024). Possui 16 instituições escolares, sendo: duas estaduais e 14 municipais; destas, nove são voltadas para a educação infantil e cinco para o ensino fundamental.

Em relação à taxa de escolarização da população entre 6 e 14 anos de idade, os dados do censo de 2024 indicaram um índice de 98,26%, ocupando a colocação 79 no estado. No mesmo ano, a rede de educação básica contabilizou um total de 2.838 matrículas. No que se refere ao número de docentes da educação básica, o município registrou, em 2024, um total de 346 professores em exercício. Quanto ao IDHM, Antônio João apresenta um índice de 0,643 (PNUD, 2010), o que é classificado como médio pelo PNUD.

Podemos notar que o município está quase alcançando a universalização do acesso à educação nesse recorte etário. Outro ponto interessante é a ampliação do acesso à etapa inicial da educação básica. Entretanto, o município pode apresentar limitações refletidas no IDHM do município.

Quanto ao Plano de Carreira e Remuneração das/dos profissionais da educação, foi instituído em 2009, a partir da implementação da Lei Complementar n.º

30/2009, abrangendo os profissionais da educação básica da rede municipal. Segundo o artigo 1º, parágrafo único, ele é embasado nas seguintes legislações:

Esta Lei Complementar regulamenta as atividades da Educação Básica do Município de Antônio João Estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com o art. 189, inciso V, da Constituição Estadual, observadas as disposições da Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigos 90 e 10 da Lei Federal n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, Lei 11.494, de 20 de junho de 2007 e denominar-se-á Estatuto dos Profissionais da Educação Básica (Antônio João, 2009, p. 1).

A referida Lei Complementar obedece às disposições da LDB/1996, do Fundef, alterado pela Lei n.º 11.494/2007, que regulamentou o Fundeb e ampliou o fundo para toda a educação básica. Atualmente, a Lei n.º 14.113/2020 regulamenta o novo Fundeb, o qual foi aprovado pela Ementa Constitucional n.º 108/2020. e pela Constituição Estadual de 1989.

O artigo 4º do plano define os princípios básicos para a carreira, sendo: qualificação, dedicação e valorização das/dos profissionais da educação, assegurando:

I - remuneração que assegure situação condigna que proporcione condições econômicas e sociais compatíveis com dignidade, peculiaridade e importância da profissão, permitindo dedicação ao magistério; II - estímulos à regência de sala de aula; III - melhoria do padrão de qualidade do ensino; IV - ingresso mediante aprovação em concurso público de provas e títulos; V - promoção funcional baseada na titulação ou habilitação; VI - aperfeiçoamento profissional continuado, nos termos da lei; VII - piso salarial profissional considerando O custo-aluno, estabelecido pelo Governo Federal e referenciado ao limite máximo de horas-trabalho permitido; VIII - período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluindo na jornada de trabalho; IX condições de trabalho, com pessoal de apoio qualificado e material didático adequado (Antônio Joao, 2009, p. 2).

O artigo supracitado contém diretrizes fundamentais para a valorização docente, como o inciso I, que apresenta a remuneração vinculada a melhores condições econômicas e sociais dos professores. Essa preocupação também consta no inciso VII, no qual o piso salarial é vinculado ao custo-aluno. Outra diretriz é a valorização por meio de condições adequadas de trabalho e o aperfeiçoamento contínuo das/dos profissionais, reforçando o compromisso com a formação inicial e continuada para os docentes da educação básica da esfera municipal.

Passando para o artigo 5º do Plano de Carreira e Remuneração, define quem são os profissionais da educação: “servidor do Grupo da Educação que exerce atividades docentes, coordenação pedagógica direção escolar, assessoramento

escolar e apoio técnico-operacional” (Antônio João, 2009, p. 3), ampliando a noção de profissionais da educação, pois inclui aqueles que não são docentes. Essa concepção mais ampla reconhece a dimensão coletiva do trabalho educativo, valorizando todos os agentes que contribuem para o funcionamento da educação escolar.

Nesse artigo, conceitua-se também o Plano de Carreira e Remuneração como o “Conjunto de normas que definem e regulam as condições e processo de movimentação dos integrantes dos Trabalhadores em Educação” (Antônio João, 2009, p. 3). Além disso, define a carreira enquanto “conjunto de classes da mesma natureza de trabalho, escalonado segundo a responsabilidade e a complexidade das atribuições” (Antônio João, 2009, p. 3), o que contempla a estrutura hierárquica que contribui para a democratização do acesso às promoções funcionais.

No que se refere à estrutura da carreira das/dos profissionais da educação, o Plano de Cargos e Remuneração tem uma organização dividida em níveis e classes, distribuídas em A, B, C, D, E, F, G e H. As progressões na carreira ocorrem por meio de progressão vertical e promoção horizontal. De acordo com o artigo 23 do plano, a promoção funcional é constituída a partir da elevação das/dos profissionais à classe superior, dentro da mesma categoria funcional, em decorrência do tempo de serviço. Essa promoção é concedida após cinco anos de efetivo exercício no serviço público. Já a progressão vertical ocorre mediante comprovação de nova habilitação, comprovada por diploma ou certificado de conclusão de curso e histórico escolar. Nesse sentido, os níveis de habilitação são divididos em cinco níveis, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 – Níveis de habilitação do Plano de Carreira e Remuneração de Antônio João

Nível	Formação exigida	Coefficiente
I	Ensino médio – magistério	1,00
II	Ensino superior – licenciatura plena	1,50
III	Especialização (mínimo 360h)	1,60
IV	Mestrado	1,65
V	Doutorado	1,70

Fonte: elaboração própria com base em Antônio João (2009).

O início da carreira docente se dá por meio de concurso público de provas e títulos, seguido do estágio probatório com a duração de três anos, no qual se avalia com base nos seguintes requisitos: assiduidade; pontualidade; desempenho profissional, conforme artigo 20 do Plano de Carreira e Remuneração.

O plano apresenta uma jornada de trabalho de até 40 horas semanais, com período reservado para estudo, planejamento e avaliação, previsto no artigo 16 do Plano de Carreira e Remuneração e conforme o artigo 4º da Lei n. 14.817/2024.

A carreira tem uma estrutura que valoriza a formação das/dos profissionais da educação progressivamente, com acréscimos salariais vinculados à titulação. Entretanto, o Plano de Carreira e Remuneração não menciona se os professores terão direito à licença para estudos que exigem mais aprofundamento, como as formações em nível de mestrado e doutorado.

Em relação ao piso salarial, o artigo 43 explicita que a cada ano, no mês de janeiro, será implantado o valor do novo piso salarial das/dos profissionais da educação. Diante disso, o piso irá levar em consideração a qualidade, como estabelecido pelo governo federal.

No que se refere à formação inicial e continuada das/dos profissionais da educação, o Plano de Carreira e Remuneração dedica o capítulo IV ao tema, estabelecendo, no artigo 13, que a formação dos docentes que atuam na educação básica deve ocorrer em “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade ou institutos superiores de educação” (Antônio João, 2009, p. 6). Contudo, o documento admite para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental a formação em nível médio, na modalidade Normal. Já para a docência nos anos finais do ensino fundamental, exige-se a formação em nível superior, com habilitação específica.

Essa incongruência normativa evidencia uma tensão entre o discurso legal de valorização e a realidade educacional, uma vez que o PNE 2014–2024, em sua meta 15, orienta que todos os docentes da educação básica possuam formação específica em nível superior. Essa meta propõe superar, progressivamente, a docência com formação média e reforça a importância da formação inicial como pilar da valorização docente. Essa diretriz também é reafirmada na Lei n.º 14.817/2024, que reconhece a formação e o desenvolvimento profissional como dimensões estruturantes da valorização das/dos profissionais da educação, haja vista que, no capítulo VII, apresenta os direitos, vantagens e benefícios das/dos profissionais da educação, e o artigo 51 assegura aos docentes a oportunidade de frequentar cursos de formação continuada, atualização e especialização profissional.

Segundo dados do IBGE (2024), a formação dos professores da educação básica do município de Antônio Joao tem a seguinte composição: um professor possui formação em nível fundamental, 14 em nível médio e 125 em nível superior. Em relação à formação continuada, 94 professores possuem pós-graduação *lato sensu* (especialização) na área da educação, dois têm titulação em nível de mestrado e nenhum docente apresenta formação em nível de doutorado.

O número de docentes com especialização demonstra uma parcela significativa de professores com formação continuada em nível *lato sensu*. Entretanto, a presença de apenas dois docentes com mestrado e a ausência de professores com doutorado evidenciam uma baixa inserção dos professores em cursos que exigem mais aprofundamento e complexidade.

Concernente às condições de trabalho das/dos profissionais da educação, a Lei n.º 14.817/2024, em seu artigo 7º, estabelece um conjunto de condições objetivas que devem ser asseguradas aos trabalhadores da educação básica, entre as quais: o número adequado de alunos por turma, a quantidade de turmas compatível com a jornada de trabalho, a disponibilização de recursos didáticos adequados, bem como a garantia de salubridade, segurança e transporte escolar. Tais disposições expressam o reconhecimento de que a qualidade do ensino está diretamente vinculada às condições concretas de exercício profissional, reforçando a ideia de que a valorização docente não se limita à remuneração, mas abrange também o ambiente e a infraestrutura em que o trabalho pedagógico se realiza.

Oliveira e Assunção (2010, p. 371) discorrem que “as condições de trabalho docente configuram um componente essencial da valorização, pois determinam as possibilidades reais de o professor exercer sua função com qualidade e dignidade”. Dessa forma, as garantias previstas na Lei n.º 14.817/2024 se articulam ao princípio constitucional da valorização das/dos profissionais da educação, reafirmando a importância da melhoria das condições materiais e simbólicas do trabalho docente como fundamento da qualidade social da educação.

Ao analisar o Plano de Carreira e Remuneração das/dos profissionais da educação de Antônio João, os elementos constituintes das condições de trabalho não estão contemplados de forma explícita. O plano centra-se na organização da carreira, nos critérios para a progressão funcional e nos aspectos da remuneração, excluindo elementos relacionados às condições concretas para o exercício docente,

mencionando apenas no artigo 37 ambiente de trabalho, instalações e material didático suficientes e adequados.

Essa ausência implica diretamente a valorização das/dos profissionais da educação, pois tais fatores são fundamentais não apenas para a permanência das/dos profissionais, mas também garantem condições mínimas para o exercício do trabalho docente.

Nesse sentido, a análise do Plano de Carreira e Remuneração de Antônio João apresenta avanços significativos, principalmente por ser um plano construído no ano de 2009, principalmente no que se refere a progressão salarial, critérios para o ingresso na carreira, formação docente. Contudo, há alguns desafios, como a ausência de elementos que garantam as condições mínimas de trabalho referentes à formação continuada, como licença integral para a formação.

Sendo assim, a revisão e atualização do Plano de Carreira e Remuneração de Antônio João, à luz da Lei n.º 14.817/2024, torna-se essencial para a garantia da valorização docente.

5.2.3 Município de Aral Moreira

O município de Aral Moreira, localizado na região sudoeste de Mato Grosso do Sul, possui uma população de 10.748 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 1.653,860 km² (IBGE, 2024). No que se refere à rede educacional, o município conta com nove escolas de educação básica, incluindo instituições estaduais e municipais, que atendem desde a educação infantil até o ensino médio.

No que diz respeito ao corpo docente, o Censo Escolar registra 64 professores nos anos iniciais, 66 nos anos finais e 53 no ensino médio, totalizando 183 docentes em exercício na educação básica do município. Quanto ao IDHM, Aral Moreira apresenta valor de 0,633, conforme o PNUD (2010), sendo classificado como de desenvolvimento humano médio.

O Plano de Carreira e Remuneração do município foi instituído pela Lei n.º 821/2017, cujos principais aspectos estão detalhados no Quadro 5.

Quadro 5 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Aral Moreira

Aspectos analisados	Município de Aral Moreira	Observações
---------------------	---------------------------	-------------

Ingresso na carreira	Realizado por concurso público de provas e títulos para os cargos efetivos do magistério e do apoio operacional.	Atende ao art. 37, II, da Constituição Federal de 1988, assegurando o princípio do mérito no acesso ao serviço público.
Formação mínima exigida	Admite formação em nível médio, modalidade Normal, para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	Diverge da meta 15 do PNE 2014–2024, que estabelece a formação superior como requisito para o exercício do magistério.
Formação continuada	Prevê a formação em serviço como princípio, sem garantia de incentivos financeiros ou afastamentos específicos.	A formação continuada é tratada de forma normativa, não sendo assegurada como direito estruturante da carreira.
Progressão funcional	Baseada no tempo de serviço, com interstício de 1.825 dias (5 anos), prevendo acréscimo de 10% na primeira progressão e 5% nas subsequentes.	O longo interstício e os percentuais reduzidos limitam o potencial de valorização e podem desestimular o desenvolvimento profissional.
Jornada de trabalho	Estabelece a destinação mínima de 1/3 da carga horária docente para atividades extraclasse (horatividade).	Está em consonância com a Lei n.º 11.738/2008, representando avanço formal nas condições de trabalho docente.
Remuneração e incentivos	Remuneração diferenciada por nível de habilitação e classe; vencimento inicial dos profissionais de apoio operacional vinculado ao salário-mínimo.	Apesar de atender à legislação básica, a política remuneratória apresenta limites quanto à valorização efetiva, sobretudo dos trabalhadores de apoio.
Condições de trabalho	Prevê a adequação da relação professor–aluno e a organização da rede escolar visando a melhores condições pedagógicas.	A previsão legal não garante, necessariamente, a efetivação dessas condições no cotidiano das escolas.

Fonte: elaboração própria com base em Aral Moreira (2017).

A análise do Plano de Carreira e Remuneração do município de Aral Moreira evidencia que a política de carreira docente se estrutura a partir de parâmetros legais mínimos, sem, contudo, avançar de forma consistente na valorização profissional. Embora o ingresso na carreira ocorra exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos, em consonância com o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, os demais dispositivos do plano revelam limites significativos quanto ao reconhecimento e ao desenvolvimento profissional dos trabalhadores da educação.

No que se refere à formação mínima exigida, o plano admite a formação em nível médio, modalidade Normal, para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal previsão distancia-se das diretrizes estabelecidas pela meta 15 do PNE 2014–2024, que orienta a formação superior específica como requisito para o exercício do magistério, indicando uma compreensão restrita da formação docente como elemento estruturante da valorização profissional.

A formação continuada, por sua vez, é mencionada no plano como princípio, porém, não se materializa como direito garantido, uma vez que não há previsão de

incentivos financeiros, afastamentos remunerados ou licenças específicas para qualificação. Esse tratamento normativo fragiliza o papel da formação continuada como estratégia de aprimoramento da prática pedagógica e de progressão na carreira, limitando seu impacto na valorização docente.

Quanto à progressão funcional, o plano estabelece critérios baseados predominantemente no tempo de serviço, com interstício de cinco anos e percentuais reduzidos de acréscimo salarial. Ainda que represente um mecanismo formal de avanço na carreira, essa configuração tende a desestimular o desenvolvimento profissional, ao não incorporar de maneira mais efetiva a formação, a produção pedagógica ou outros indicadores de qualificação docente.

No tocante à jornada de trabalho, a previsão de destinação de, no mínimo, 1/3 da carga horária para atividades extraclasse configura-se um avanço formal, alinhado à Lei n.º 11.738/2008. No entanto, a efetivação dessa garantia depende de condições concretas de organização da rede municipal de ensino, o que nem sempre se materializa no cotidiano das escolas.

A política remuneratória apresenta diferenciação salarial conforme nível de habilitação e classe, entretanto, mantém os vencimentos iniciais em patamares reduzidos, sobretudo para os profissionais de apoio operacional, cujos salários iniciais estão vinculados ao salário-mínimo. Essa situação denota uma contradição entre o discurso de valorização dos profissionais da educação e a prática remuneratória adotada pelo município.

Dessa forma, o Plano de Carreira e Remuneração de Aral Moreira revela-se um instrumento que organiza formalmente a carreira e atende a exigências legais básicas, mas contém limites estruturais relativos à valorização docente. Assim, expressa uma política de carreira que prioriza a estabilidade e o controle administrativo em detrimento de uma concepção ampliada de valorização profissional, fundamentada na formação, no desenvolvimento contínuo e em melhores condições de trabalho e remuneração.

5.2.4 Município de Caarapó

O município de Caarapó, localizado no centro-sul de Mato Grosso do Sul, apresenta uma área territorial de 2.115,730 km², com uma população estimada em 30.612 habitantes, segundo dados do Censo do IBGE (2024). No que se refere à

escolarização, o município apresenta um índice de 96,84% da população entre 6 e 14 anos regularmente matriculada na escola, o que demonstra uma ampla cobertura no acesso à educação básica.

Em relação ao IDHM, Caarapó registra o valor de 0,692, sendo classificado como de médio desenvolvimento humano, conforme critérios adotados pelo PNUD (2010). Esses indicadores evidenciam um contexto socioeconômico típico de municípios do interior sul-mato-grossense, que ainda enfrentam desafios estruturais na consolidação de políticas educacionais voltadas à valorização das/dos profissionais da educação.

Nesse cenário, o município instituiu o seu Plano de Carreira e Remuneração das/dos profissionais da educação por meio da Lei Complementar n.º 67, promulgada em 6 de julho de 2017, com o objetivo de regulamentar a estrutura funcional, os critérios de progressão e os mecanismos de valorização da carreira docente e dos demais trabalhadores da educação básica municipal.

No artigo 1º do plano consta sua fundamentação normativa.

Esta Lei Complementar regulamenta as atividades das Carreiras da Educação Básica do Município de Caarapó-MS, de acordo com as Leis Federais n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1.996; n.º 11.494 de 20 de junho de 2007; n.º 11.738, de 16 de julho de 2008; n.º 12.014, de 6 agosto de 2009 e n.º 12.796, de 4 de abril de 2013 e denominar-se-á Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação e Integrantes das Carreiras de Apoio à Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Caarapó – MS (Caarapó, 2017, p. 3).

Assim, o Plano de Carreira e Remuneração de Caarapó se baseia nas principais legislações federais que orientam as políticas de valorização das/dos profissionais da educação. Entre elas estão: a LDB/1996, que estabelece os princípios gerais da educação brasileira; o Fundeb, que garante o financiamento da educação básica pública; o PSPN, instituído pela Lei n.º 11.738/2008; e a Lei n.º 12.014/2009, que redefine o conceito de profissionais da educação escolar pública, ampliando-o para incluir, além dos docentes, os trabalhadores de apoio técnico, administrativo e pedagógico.

Também se destaca a Lei n.º 12.796/2013, que altera a LDB/1996 e trata da educação infantil e da formação docente, tornando obrigatória a matrícula a partir dos quatro anos de idade e estabelecendo que a formação mínima para o exercício da docência seja em nível superior, preferencialmente em cursos de licenciatura. Essa

alteração amplia o conceito de educação básica obrigatória, que passa a abranger a faixa etária de 4 a 17 anos, configurando-se um marco importante para a consolidação das políticas educacionais e para o fortalecimento da valorização das/dos profissionais da educação. Ao adotar essas referências normativas, o Plano de Carreira e Remuneração de Caarapó busca alinhar-se às diretrizes nacionais, reafirmando o compromisso com o direito à educação de qualidade e com a profissionalização do trabalho docente.

Em relação aos princípios básicos das/dos profissionais da educação municipal, o Plano de Carreira e Remuneração prevê no artigo 4º:

I - A profissionalização, entendida como a dedicação à educação para o que se torna necessário: a) qualidades individuais, formação e atualização que garantam resultados positivos ao Sistema Municipal de Ensino; b) remuneração que assegure situação condigna nos planos econômicos e sociais; c) existência de condições ambientais de trabalho, pessoal de apoio qualificado, instalações e materiais didáticos adequados. II - Retribuição salarial baseada na habilitação, independente da área de atuação na respectiva função, na forma da lei. III - a progressão e promoção funcionais por meio de valorização dos servidores com base no aperfeiçoamento profissional decorrentes de cursos de formação, capacitação, de especialização e de tempo de serviço no efetivo exercício. IV - A garantia de formação em serviço para o aperfeiçoamento profissional (Caarapó, 2017).

De acordo com os princípios básicos do Plano de Carreira e Remuneração, é possível notar a preocupação com a valorização das/dos profissionais da educação, compreendida em sentido amplo, contemplando questões que ultrapassam a dimensão meramente remuneratória e aspectos da carreira docente, como: questões relativas a incentivo para o desenvolvimento profissional permanente e condições dignas e essenciais para o exercício da docência. Esse conjunto de princípios articula-se diretamente aos pressupostos das diretrizes nacionais previstas na LDB/1996, além do previsto na Lei n.º 14.817/2024, que dispõe sobre a valorização das/dos profissionais da educação escolar básica.

No que se refere à organização da carreira das/dos profissionais da educação, este plano apresenta uma estrutura que abarca diferentes funções no âmbito da educação básica. O documento estabelece a divisão entre os professores que exercem as funções de docência na educação infantil, docência no ensino fundamental, direção escolar e coordenação pedagógica da educação básica, além de incluir os profissionais de apoio técnico-operacional que desempenham atividades basilares ao funcionamento das instituições de ensino.

Essa organização demonstra uma tentativa de abranger o conjunto dos trabalhadores da educação, alinhando-se à Lei n.º 12.014/2009, que ampliou o conceito de profissionais da educação para incluir também aqueles que atuam nas áreas de apoio técnico, administrativo e pedagógico. No entanto, observamos que a estrutura do plano ainda mantém hierarquias internas e diferenças de valorização entre as funções. Isso revela desafios na efetivação do princípio de valorização profissional preconizado pela Lei n.º 14.817/2024, segundo a qual a valorização deve contemplar todos os profissionais da educação escolar básica, e não apenas o magistério. Nesse sentido, a forma como a carreira é estruturada expressa tanto avanços normativos quanto limitações práticas na consolidação de políticas equitativas de valorização no contexto municipal.

Segundo o artigo 6º do Plano de Carreira e Remuneração, a carreira das/dos profissionais da educação é integrada por categorias funcionais, desdobradas em oito classes, sendo A, B, C, D, E, F, G e H, e cinco níveis; e a do coordenador pedagógico segue a mesma divisão. Em relação aos níveis, o Plano apresenta a progressão prevista na LDB/1996, que corresponde a:

I - Para Professor: a) Nível I - habilitação específica de nível médio; b) Nível II - habilitação específica de nível superior; c) Nível III - habilitação obtida em curso de especialização com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas; d) Nível IV - habilitação obtida em curso de mestrado; e) Nível V - habilitação obtida em curso de doutorado (Caarapó, 2017).

Concernente à progressão funcional, o plano define que ela “consiste na movimentação do Profissional e Integrante da Carreira de Apoio à Educação básica, do nível em que se encontrar para outro imediatamente superior, de acordo com os níveis e na forma prevista nesta Lei” (Caarapó, 2017). Essa progressão ocorre após 30 dias do requerimento formal feito pelo profissional, sendo necessária a apresentação do diploma ou certificado correspondente à formação exigida.

Já a promoção funcional, por sua vez, ocorre automaticamente por critério de antiguidade, com a elevação do servidor à classe seguinte após o cumprimento de cinco anos de efetivo exercício na classe em que estiver lotado no momento.

Isso posto, as disposições caminham ao encontro do previsto na LDB/1996, a qual estabelece no artigo 3º, inciso VIII, os princípios da valorização das/dos profissionais da educação e determina que os sistemas de ensino devem garantir aos profissionais condições de progressão funcional com base na titulação e experiência,

contribuindo para a estabilidade e o avanço na carreira, elementos importantes para o fortalecimento da profissão e para a atratividade da carreira docente.

Além disso, os critérios para a progressão na carreira no Plano de Carreira e Remuneração também estão de acordo com os princípios da Lei n.º 14.817/2024, que versa sobre a valorização das/dos profissionais da educação básica, reafirmando a importância do reconhecimento das/dos profissionais da classe trabalhadora em educação.

Em relação ao ingresso na carreira, o plano menciona que se dá mediante aprovação em concursos de provas e títulos, conforme o artigo 11: “O provimento dos cargos iniciais das categorias do Quadro Permanente do Profissional e Integrante das Carreiras de Apoio à Educação Básica Municipal dependerá de concurso público de provas e de provas e títulos, conforme o disposto em edital” (Caarapó, 2017). Quanto à duração do estágio probatório após aprovação em concurso público de provas e títulos, o plano não deixa claro qual será a duração.

No que diz respeito à jornada de trabalho e carga horária, fica previsto no plano, no artigo 24, incisos I, II, III e IV, as seguintes divisões:

I - Docência - Educação Infantil. a) a INTEGRAL, correspondente a 40 (quarenta) horas semanais, sendo 26 (vinte e seis) horas em sala de aula e 14 (quatorze) horas de horas-atividades; b) a PARCIAL, correspondente a 20 (vinte) horas semanais, sendo 13 (treze) horas em sala de aula e 07 (sete) horas de horas-atividades. Parágrafo Único. O tempo de duração da hora aula na Educação Infantil corresponde a 60 (sessenta) minutos. II - Docência - Ensino Fundamental. a) a INTEGRAL, correspondente a 40 (quarenta) horas semanais, sendo 48 (quarenta e oito) horas aulas semanais, com 32 (trinta e duas) horas aulas em sala de aula e 16 (dezesesseis) horas aulas de horas-atividades; b) a PARCIAL, correspondente a 20 (vinte) horas semanais, sendo 24 (vinte e quatro) horas aulas, com 16 (dezesesseis) horas aulas em sala de aula e 08 (oito) horas aulas de horas-atividades. Parágrafo Único. O tempo de duração da hora aula no Ensino Fundamental corresponde a 50 (cinquenta) minutos. III - Coordenação Pedagógica e Direção Escolar, 40 (quarenta) horas semanais; IV - Apoio Técnico Operacional, 40 (quarenta) horas semanais (Caarapó, 2017, p. 12).

Nesse contexto, o Plano de Carreira e Remuneração de Caarapó, ao estabelecer as divisões da jornada de trabalho, mantém consonância com a Lei n.º 11.738/2008, que dispõe sobre o PSPN e define que, no máximo, 2/3 da jornada devem ser destinados à docência em sala de aula, reservando-se no mínimo 1/3 para as atividades extraclasse, como planejamento pedagógico, elaboração de provas, estudos e formação continuada.

Essa organização contribui para a qualidade do ensino e para o aperfeiçoamento profissional, além de representar um avanço nas políticas de valorização e saúde docente, ao reconhecer o direito do professor ao tempo necessário para o trabalho pedagógico fora da sala de aula. Como destacam Gatti e Barreto (2009, p. 15), “a valorização do magistério requer o reconhecimento de que o trabalho docente vai além da sala de aula, envolvendo tempo para reflexão, planejamento e estudo, condições indispensáveis à melhoria da prática educativa”.

5.2.5 Município de Douradina

O município de Douradina, localizado na região centro-sul de Mato Grosso do Sul, possui 5.578 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 280,235 km² (IBGE, 2024). Sobre o desenvolvimento humano, o município apresenta IDHM de 0,699, classificado como de desenvolvimento humano médio (PNUD, 2010)

O Plano de Carreira e Remuneração de Douradina, instituído pela Lei Complementar n.º 30/2010, constitui o principal instrumento normativo de organização da carreira das/dos profissionais da educação no âmbito local, ao estabelecer critérios para ingresso, progressão funcional, jornada de trabalho, remuneração e condições para o exercício da docência. Embora represente um avanço na institucionalização da carreira docente, o plano apresenta características próprias de normativas municipais elaboradas em períodos anteriores às recentes reformulações da política nacional de valorização das/dos profissionais da educação, o que impõe limites à sua consonância com as diretrizes atualmente vigentes, especialmente aquelas reafirmadas pela Lei n.º 14.817/2024. A síntese das principais características do plano consta no Quadro 6.

Quadro 6 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Douradina

Aspectos analisados	Município de Douradina	Observações
Ingresso na carreira	Ingresso por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos.	Atende ao art. 37, II, da Constituição Federal de 1988, assegurando legalidade e isonomia, porém não prevê políticas de indução ou acompanhamento para docentes ingressantes.
Formação mínima	Admite formação em nível médio, modalidade magistério, para determinadas etapas da educação básica.	Apresenta desalinhamento com a Lei n.º 14.817/2024, que reforça a formação superior como elemento central da valorização docente.
Estrutura da carreira	Organização da carreira com classes e níveis, contemplando	Reconhece diferentes funções educativas, mas mantém estrutura tradicional, com baixa

	funções de docência e gestão escolar.	articulação entre carreira e desenvolvimento profissional.
Progressão funcional	Progressão baseada principalmente no tempo de serviço, com previsão de promoções periódicas.	Reforça lógica de antiguidade, com impacto financeiro limitado, o que reduz o estímulo à formação continuada.
Jornada de trabalho	Jornada semanal definida, sem explicitação objetiva da reserva de 1/3 da carga horária para atividades extraclasse.	Distancia-se do disposto na Lei n.º 11.738/2008 e fragiliza as condições concretas do trabalho docente.
Remuneração	Vencimento básico acrescido de adicionais e gratificações previstas em lei municipal.	Formalmente alinhada ao PSPN, porém com diferenciação reduzida entre níveis e classes da carreira.
Formação continuada	Reconhecida como importante para o exercício profissional.	Ausência de políticas estruturadas de incentivo, indicando que a responsabilidade pela formação permanece individualizada, em desacordo com a Lei n.º 14.817/2024.
Condições de trabalho	Previsão genérica de ambiente adequado e recursos necessários ao exercício da função docente.	A ausência de parâmetros objetivos limita a efetividade do direito a condições dignas de trabalho, conferindo caráter mais declaratório ao dispositivo legal.

Fonte: elaboração própria com base em Douradina (2010).

Diante do quadro, vemos que o ingresso na carreira ocorre por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos, em conformidade com o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, assegurando os princípios da legalidade, impessoalidade e isonomia. Essa previsão reforça a concepção da docência como carreira pública de Estado e garante estabilidade funcional aos profissionais da educação. Contudo, o Plano de Carreira e Remuneração do município não institui políticas de indução, acompanhamento ou mentoria para docentes ingressantes, o que fragiliza o processo de inserção profissional e pode comprometer a consolidação da identidade docente nos primeiros anos de exercício.

No que se refere à formação mínima exigida, o plano ainda admite, para determinadas etapas da educação básica, a formação em nível médio, na modalidade magistério. Essa previsão evidencia um desalinhamento em relação às diretrizes nacionais mais recentes, uma vez que a Lei n.º 14.817/2024 estabelece a formação superior como eixo central da valorização docente e da melhoria da qualidade da educação básica. A manutenção dessa exigência formativa revela a permanência de concepções históricas que associam a docência, sobretudo nos anos iniciais, a uma formação menos complexa, reproduzindo desigualdades internas à própria carreira.

A estrutura da carreira docente em Douradina organiza-se por classes e níveis, contemplando funções de docência e de gestão escolar. Embora essa organização reconheça a diversidade de atribuições no interior da rede municipal de ensino,

observamos baixa articulação entre progressão na carreira e desenvolvimento profissional efetivo. A progressão funcional ocorre, majoritariamente, com base no tempo de serviço, com impactos financeiros limitados, o que reforça uma lógica de valorização centrada na antiguidade, em detrimento da qualificação e da formação continuada.

No tocante à jornada de trabalho, o Plano de Carreira e Remuneração estabelece carga horária semanal definida, podendo alcançar até 40 horas, sem explicitar de forma objetiva a reserva mínima de 1/3 da jornada para atividades extraclasse, como planejamento, avaliação e formação. Essa ausência contraria o disposto na Lei n.º 11.738/2008 e distancia o plano das orientações dadas pela Lei n.º 14.817/2024, que reconhece o tempo extraclasse como condição essencial para o exercício qualificado da docência.

A remuneração é composta de vencimento básico acrescido de adicionais e gratificações previstos na legislação municipal, mantendo-se formalmente alinhada ao PSPN. Não obstante, a pequena diferenciação entre níveis e classes da carreira limita o potencial da remuneração como instrumento efetivo de valorização docente e de estímulo à formação continuada. Dessa forma, a valorização material tende a assumir um caráter mais normativo do que substantivo.

No que se refere à formação continuada, o plano a reconhece como elemento relevante para o exercício profissional, porém não institui políticas estruturadas de incentivo, como licenças remuneradas para estudos, apoio financeiro ou programas permanentes de qualificação. Essa lacuna reforça a responsabilização individual do professor por sua formação, em contraste com a concepção defendida pela Lei n.º 14.817/2024, que compreende a formação continuada como dever do Estado e componente indissociável da valorização das/dos profissionais da educação.

As condições de trabalho são tratadas de forma genérica, com a previsão de ambiente adequado e de recursos necessários ao exercício profissional. Entretanto, a ausência de parâmetros objetivos relacionados à infraestrutura escolar, ao número de estudantes por turma ou à garantia de materiais pedagógicos limita a efetividade desses dispositivos, conferindo-lhes caráter predominantemente declaratório.

De modo geral, o Plano de Carreira e Remuneração de Douradina assegura os fundamentos básicos da carreira pública docente, mas apresenta limitações significativas frente às diretrizes nacionais contemporâneas de valorização das/dos

profissionais da educação. A defasagem normativa, a centralidade do tempo de serviço como critério de progressão e a fragilidade das políticas de formação continuada e de melhoria das condições de trabalho indicam a necessidade de revisão e atualização do plano, de modo a alinhar o município às orientações estabelecidas pela Lei n.º 14.817/2024 e às demandas atuais da educação básica.

5.2.6 Município de Dourados

O município de Dourados, localizado na região centro-sul de Mato Grosso do Sul, representa um dos polos educacionais mais importantes da microrregião. Com uma população de 243.367 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 4.062,889 km² (IBGE, 2024), o município possui IDHM de 0,747, conforme o PNUD (2010), sendo classificado como de desenvolvimento humano alto.

Quanto ao sistema educacional, conta com 110 escolas de educação básica, entre instituições estaduais, municipais e privadas, que atendem desde a educação infantil até o ensino médio, a 46.512 estudantes na educação básica (INEP, 2023) . Em relação ao corpo docente, o município soma 2.476 docentes em exercício na educação básica (INEP, 2023)

A aprovação do Plano de Carreira e Remuneração ocorreu pela Lei Complementar n.º 118/2007, posteriormente alterada por legislações complementares (como as Leis Complementares n.º 220/2013 e n.º 416/2021), e constituiu um marco na organização e profissionalização do magistério público municipal. O plano abrange os cargos de docentes, coordenadores pedagógicos, diretores e técnicos de apoio à gestão educacional, buscando consolidar princípios de valorização e estrutura de carreira pautados em critérios de formação, mérito e tempo de serviço. Ainda que o texto da lei demonstre avanços em relação aos municípios vizinhos, observamos, no Quadro 7, que muitos de seus dispositivos permanecem desatualizados frente às recentes diretrizes da Lei n.º 14.817/2024, que redefine os parâmetros nacionais de valorização das/dos profissionais da educação.

Quadro 7 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Dourados

Aspectos analisados	Município de Dourados	Observações
---------------------	-----------------------	-------------

Ingresso e provimento	O ingresso ocorre mediante concurso público, conforme o art. 13 da Lei Complementar n.º 118/2007. O provimento depende de habilitação legal e aprovação.	Essa previsão cumpre o art. 37, II, da Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996.
Estrutura de carreira	Organizada em quatro níveis e oito classes (A a H), baseadas em titulação e tempo de serviço. Prevê progressão e promoção por merecimento e tempo de serviço (art. 6º a 10).	A estrutura permite mobilidade, mas o avanço depende de avaliações e interstícios longos, o que pode desestimular o desenvolvimento profissional.
Formação inicial e continuada	Exige licenciatura plena para ingresso e incentiva a formação continuada, com adicional de capacitação (art. 7º-A).	A previsão do adicional é um avanço, mas o limite de 15% tende a desmotivar o docente.
Progressão e promoção	A progressão ocorre mediante comprovação de nova escolaridade; a promoção, por merecimento (a cada 3 anos) ou tempo de serviço (5 anos).	
Jornada de trabalho	A jornada de 40h semanais prevê 13h20min de hora-atividade para planejamento (Lei Complementar n.º 220/2013).	Atende parcialmente à Lei n.º 11.738/2008, que garante 1/3 da carga para atividades extraclasse.
Remuneração	Piso alinhado ao PSPN, com diferenças salariais entre níveis e classes; prevê adicional de capacitação e gratificações.	O plano apresenta progressão linear, mas o ganho real é limitado.
Condições de trabalho	Prevê condições adequadas e jornada regulamentada; inclui agentes de apoio e serviços educacionais.	Apesar da abrangência, o texto legal não define parâmetros objetivos de infraestrutura, recursos pedagógicos e tamanho de turmas, elementos centrais da valorização.

Fonte: elaboração própria com base em Dourados (2007, 2013, 2021).

No que diz respeito ao ingresso e provimento dos cargos, o Plano de Carreira e Remuneração de Dourados assegura o acesso mediante concurso público de provas e títulos, conforme o artigo 13, o que se alinha ao princípio constitucional da impessoalidade e à LDB/1996.

Essa disposição representa um avanço na consolidação da profissionalização docente, pois rompe com práticas clientelistas historicamente presentes na administração pública. Entretanto, a política de ingresso não é acompanhada por um programa sistemático de indução e acompanhamento docente. Como observa Tardif (2014, p. 52), “a profissionalização não se esgota na seleção, mas se constrói nas condições e no reconhecimento do exercício docente”. Isso significa que a efetividade do concurso público depende de políticas permanentes de formação, acolhimento e avaliação, capazes de assegurar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

A estrutura da carreira municipal está organizada em quatro níveis e oito classes (de A a H), com progressões baseadas na titulação e no tempo de serviço. Essa estrutura reflete a tentativa de promover mobilidade vertical e horizontal, mas mantém longos interstícios e critérios avaliativos restritivos.

Segundo Hypólito (2019, p. 33), “os planos de carreira no Brasil tendem a manter um caráter burocrático, descolado de processos efetivos de valorização pedagógica e coletiva”. Assim, ainda que o plano de Dourados contemple a progressão e promoção, o excesso de etapas e a ausência de incentivos robustos à formação contínua limitam o potencial transformador da política de carreira.

Além disso, as progressões por mérito são avaliadas pela Comissão de Valorização do Profissional da Educação, instância criada pelo próprio plano, que possui atribuições importantes, mas carece de critérios mais transparentes e participativos, como orienta o Parecer CNE/CEB n.º 9/2009.

No campo da formação inicial e continuada, o Plano de Carreira e Remuneração determina licenciatura plena como requisito mínimo para ingresso na docência e prevê adicional de capacitação de até 15% sobre o vencimento-base, conforme o artigo 7º-A. Essa medida indica o reconhecimento da formação como eixo da valorização docente, porém o incentivo financeiro é modesto diante da importância estratégica da formação contínua.

Para Gatti (2020, p. 61), “a valorização da formação exige políticas articuladas de carreira, salário e condições de trabalho, não medidas isoladas de incentivo”. A formação docente, portanto, não pode ser entendida como prerrogativa individual, mas como política de Estado, o que envolve parcerias institucionais com universidades e garante tempo, financiamento e reconhecimento profissional.

Em relação à jornada de trabalho, o plano estabelece carga horária de 40 horas semanais, com 13 horas e 20 minutos reservadas a atividades extraclasse (Lei Complementar n.º 220/2013). Essa configuração, embora represente um avanço em relação a outros municípios que destinam apenas 20% da jornada para planejamento, ainda não cumpre integralmente o disposto na Lei n.º 11.738/2008, que assegura o mínimo de 1/3 da jornada extraclasse.

Essa defasagem reflete uma dificuldade recorrente dos sistemas municipais de ensino em reconhecer o trabalho docente para além do espaço da sala de aula. Para Leher (2010, p. 19), “a intensificação do trabalho e o tempo insuficiente de planejamento comprometem o caráter intelectual da docência e sua função social emancipadora”.

No que concerne à remuneração, o plano municipal mantém o piso salarial compatível com o PSPN, mas as diferenças entre classes e níveis são pequenas, e

os percentuais de acréscimo por progressão revelam estagnação ao longo do tempo. Ainda que o adicional de capacitação e as gratificações de função estejam previstos, o impacto financeiro é limitado.

Para Nunes (2024, p. 39), “a valorização docente só se concretiza quando a estrutura de carreira propicia efetiva mobilidade vertical e reconhecimento simbólico da profissão”. Ou seja, a remuneração é um componente central, mas insuficiente, se desvinculado de políticas integradas de formação, infraestrutura e reconhecimento.

A avaliação de desempenho, atribuída à Comissão de Valorização do Profissional da Educação, aparece como mecanismo de valorização, mas também de controle, o que levanta debates sobre sua natureza formativa. Nóvoa (2009, p. 25) afirma que “a avaliação docente deve ser entendida como um processo de reflexão e partilha, e não como instrumento de vigilância ou punição”. No caso de Dourados, a ênfase no mérito individual pode comprometer o caráter coletivo e colaborativo da profissão docente, desconsiderando a complexidade das práticas pedagógicas e as condições concretas de trabalho.

Finalmente, no tocante às condições de trabalho, o plano prevê ambiente salubre e recursos adequados, mas não define parâmetros objetivos sobre infraestrutura, número de alunos por turma e equipamentos pedagógicos e fatores essenciais para o exercício docente. Segundo Dourado (2020, p. 59), “a valorização passa necessariamente pela melhoria das condições materiais e simbólicas do exercício da docência”. Assim, a ausência de critérios concretos indica que a valorização profissional ainda é tratada como princípio normativo, e não como prática consolidada na política educacional local.

Em síntese, o Plano de Carreira e Remuneração de Dourados evidencia avanços significativos em termos de estrutura e profissionalização, especialmente ao assegurar ingresso por concurso, adicional de capacitação e comissão permanente de valorização. Entretanto, revela fragilidades quanto à progressão real, à jornada de trabalho e à efetivação de políticas formativas.

Como defende Freitas (2018, p. 104), “a lógica meritocrática aplicada à educação tende a despolitizar a luta docente, deslocando a valorização do coletivo para o desempenho individual”. Dessa forma, ainda que o município possua um dos planos mais consolidados da microrregião, a valorização plena das/dos profissionais da educação em Dourados continua sendo um desafio que depende da atualização

legislativa, do fortalecimento da gestão democrática e do financiamento público da educação.

5.2.7 Município de Fátima do Sul

O município de Fátima do Sul, localizado na região centro-sul de Mato Grosso do Sul, possui uma população de 20.609 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 325,631 km² (IBGE, 2024). No que se refere à rede educacional, o município conta com 10 escolas de ensino fundamental e cinco de ensino médio, entre instituições estaduais e municipais, nas quais se registra a matrícula de 3.309 estudantes. Em relação ao corpo docente, o município apresenta 173 professores atuando no ensino fundamental e 82 no ensino médio, somando 255 docentes em exercício na educação básica. Quanto ao desenvolvimento humano, IDHM de 0,714, conforme o PNUD (2010), sendo classificado como de desenvolvimento humano alto.

O Plano de Carreira e Remuneração de Fátima do Sul foi instituído pela Lei Complementar n.º 41/2003, alterado posteriormente pela Lei Complementar n.º 1.086/2011, e configura-se um instrumento normativo anterior às principais atualizações da política nacional de valorização das/dos profissionais da educação, o que evidencia limites estruturais em sua adequação às diretrizes contemporâneas, consoante Quadro 8.

Quadro 8 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Fátima do Sul

Aspectos analisados	Município de Fátima do Sul	Observações
Ingresso na carreira	Ingresso mediante concurso público de provas ou de provas e títulos.	Atende ao disposto no art. 37, II, da Constituição Federal de 1988 e mantém consonância com o princípio da profissionalização reafirmado pela Lei n.º 14.817/2024.
Formação mínima	Prevê, para parte da carreira, formação em nível médio (magistério), especialmente na educação infantil e anos iniciais.	A Lei n.º 14.817/2024 reforça a valorização da formação superior como eixo estruturante da carreira docente, o que evidencia defasagem normativa frente às diretrizes atuais.
Progressão funcional	Progressão baseada principalmente no tempo de serviço, com critérios limitados de titulação.	A Lei n.º 14.817/2024 enfatiza a articulação entre progressão, formação continuada e desenvolvimento profissional, o que não se materializa de forma efetiva no plano municipal.
Jornada de trabalho	Jornada de até 40 horas semanais, sem detalhamento claro da reserva de tempo para atividades extraclasse.	Diverge do princípio da composição da jornada com garantia de tempo para atividades pedagógicas extraclasse, reafirmado na

		legislação nacional e reiterado pela Lei n.º 14.817/2024.
Remuneração	Estrutura remuneratória baseada em vencimento básico, com adicionais e gratificações; diferenças pouco expressivas entre classes e níveis.	A Lei n.º 14.817/2024 reforça a necessidade de estruturas salariais atrativas e coerentes com a formação e a progressão, o que limita o potencial de valorização no contexto local.
Formação continuada	Não prevê política sistemática de incentivo financeiro, licenças remuneradas ou progressão vinculada à formação continuada.	A Lei n.º 14.817/2024 destaca a formação continuada como elemento central da valorização docente, evidenciando desalinhamento do plano municipal.
Condições de trabalho	Previsão genérica de condições adequadas de trabalho, sem parâmetros objetivos ou detalhamento de recursos pedagógicos.	A Lei n.º 14.817/2024 associa valorização profissional às condições concretas de exercício da docência, aspecto ainda fragilmente normatizado no município.

Fonte: elaboração própria com base em Fátima do Sul (2003, 2011).

Notamos que, embora o plano assegure princípios básicos da carreira pública, como o ingresso por concurso e a estabilidade funcional, observamos um distanciamento em relação às normativas mais recentes, especialmente a Lei n.º 14.817/2024, que reafirma a centralidade da valorização profissional como eixo estruturante da política educacional.

O ingresso na carreira ocorre por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos, em consonância com o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, garantindo os princípios da legalidade, impessoalidade e isonomia. Todavia, o plano não prevê mecanismos de acompanhamento, indução ou formação inicial para professores ingressantes, o que fragiliza o processo de inserção profissional e pode comprometer a consolidação da identidade docente nos primeiros anos de exercício, como apontam estudos sobre profissionalização docente.

No que diz respeito à formação mínima exigida, o Plano de Carreira e Remuneração de Fátima do Sul ainda admite, para parte da carreira, a formação em nível médio, na modalidade magistério, especialmente para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal previsão revela um desalinhamento com as diretrizes nacionais mais recentes, uma vez que a Lei n.º 14.817/2024 reforça a formação superior como requisito central para a valorização e o desenvolvimento profissional docente, em articulação com a melhoria da qualidade da educação básica.

A progressão funcional no município baseia-se predominantemente no tempo de serviço, com critérios restritos de titulação e formação continuada. Essa lógica reforça uma concepção de carreira centrada na antiguidade, em detrimento do

desenvolvimento profissional e da qualificação docente. Tal perspectiva distancia-se das orientações do Parecer CNE/CEB n.º 9/2009, que destaca a necessidade de articular progressão na carreira, formação continuada e condições de trabalho como elementos indissociáveis da valorização docente.

Quanto à jornada de trabalho, o plano prevê carga horária de até 40 horas semanais, sem a explicitação clara da reserva mínima de tempo para atividades extraclasse, como planejamento, avaliação e formação. Essa ausência contraria o disposto na Lei n.º 11.738/2008, que garante, no mínimo, 1/3 da jornada para atividades fora da sala de aula, além de se distanciar do entendimento reafirmado pela Lei n.º 14.817/2024, quanto à necessidade de assegurar condições objetivas para o exercício da docência.

No âmbito da remuneração, o Plano de Carreira e Remuneração estabelece vencimento básico compatível com o PSPN, contudo apresenta pequena diferenciação entre classes e níveis da carreira. Essa estrutura limita a atratividade da profissão e reduz o estímulo à formação continuada e à progressão funcional, uma vez que os ganhos financeiros associados à qualificação são pouco expressivos. Tal configuração tende a reproduzir uma valorização mais formal do que material da carreira docente.

A formação continuada, embora reconhecida como importante para o exercício profissional, não é acompanhada de políticas sistemáticas de incentivo, como licenças remuneradas, apoio financeiro ou progressão vinculada à qualificação. Essa lacuna evidencia o distanciamento entre o texto legal municipal e as diretrizes nacionais que compreendem a formação continuada como elemento estruturante da valorização docente, conforme a Lei n.º 14.817/2024.

No que se refere às condições de trabalho, o plano prevê de forma genérica a garantia de ambiente salubre e de recursos adequados para o exercício da função docente. No entanto, não são definidos parâmetros objetivos relacionados à infraestrutura escolar, ao número de estudantes por turma ou à disponibilização de recursos pedagógicos, o que fragiliza a efetividade do direito a condições dignas de trabalho e reforça o caráter declaratório da norma.

De modo geral, o Plano de Carreira e Remuneração de Fátima do Sul assegura os fundamentos básicos da carreira pública docente, mas apresenta limitações significativas frente às diretrizes nacionais mais recentes de valorização das/dos

profissionais da educação. A defasagem normativa, a centralidade do tempo de serviço como critério de progressão e a ausência de políticas estruturadas de formação continuada e melhoria das condições de trabalho indicam a necessidade de revisão e atualização do plano, de modo a alinhar o município às orientações estabelecidas pela Lei n.º 14.817/2024 e às demandas contemporâneas da educação básica.

5.2.8 Município de Itaporã

Localizado na região sul de Mato Grosso do Sul, Itaporã possui 23.516 habitantes, distribuídos em uma área de 1.333,539 km², com densidade demográfica aproximada de 17,6 habitantes por km² (IBGE, 2024). A economia local é baseada principalmente na agropecuária e no comércio, refletindo características típicas dos municípios de porte médio do interior sul-mato-grossense.

No campo do desenvolvimento humano, Itaporã apresenta IDHM de 0,713, classificado como médio segundo o PNUD (2010). Tais dados são fundamentais para contextualizar as condições socioeconômicas nas quais se estrutura o trabalho docente, uma vez que as desigualdades regionais impactam diretamente a formulação e a implementação das políticas de valorização profissional.

No campo educacional, conforme o Censo Escolar (INEP, 2023), Itaporã conta com 17 unidades escolares, sendo nove municipais, seis estaduais e duas particulares, atendendo a cerca de 5.700 matrículas na educação infantil e no ensino fundamental. A taxa de escolarização entre 6 e 14 anos é de 97,5%, o que indica boa cobertura do ensino obrigatório, mas persistem desafios relacionados à qualidade do ensino e à valorização das/dos profissionais da educação.

Como observam Aguiar *et al.* (2016, p. 14), “a valorização das/dos profissionais da educação deve ser compreendida como um processo articulado que envolve a formação, as condições de trabalho e o reconhecimento social, dimensões indissociáveis para a consolidação da educação de qualidade”. Nessa perspectiva, o Plano de Carreira e Remuneração do município constitui um instrumento central de política educacional, ao definir os parâmetros que organizam o trabalho, o desenvolvimento e a valorização das/dos profissionais da educação.

O Plano de Carreira e Remuneração de Itaporã foi instituído pela Lei Complementar n.º 112/2011 e tem como objetivo regulamentar a estrutura funcional e as condições de trabalho das/dos profissionais da rede municipal. Seu texto legal toma como referência as principais legislações federais voltadas à valorização docente, como a LDB/1996, a Lei n.º 11.738/2008 e, mais recentemente, a Lei n.º 14.817/2024. Tais normativas buscam garantir que a valorização se efetive por meio de carreira estruturada, remuneração justa e formação continuada.

Como aponta Dourado (2016, p. 34), “a valorização docente requer políticas articuladas que compreendam o professor como sujeito de direitos, e não apenas como executor de políticas educacionais”. Assim, o Plano de Carreira e Remuneração de Itaporã deve ser analisado à luz desse princípio, considerando seus avanços e limitações na efetivação da valorização profissional.

Para melhor visualização das principais características e limitações do Plano de Carreira e Remuneração do município de Itaporã, elaboramos o quadro a seguir, que sintetiza os aspectos normativos e analíticos a serem discutidos.

Quadro 9 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Itaporã

Aspectos analisados	Município de Itaporã	Observações
Ingresso na carreira	Concurso público de provas e títulos.	Tende ao art. 37, II, da Constituição Federal de 1988 e ao art. 67 da LDB/1996.
Formação mínima	Nível médio (magistério) para educação infantil e anos iniciais; nível superior para anos finais.	Contraria a Lei n.º 14.817/2024 e a meta 15 do PNE 2014–2024, que exigem formação superior específica.
Progressão funcional	Por tempo de serviço e titulação.	Alinha-se à LDB/1996 e à Resolução CNE/CEB n.º 2/2009.
Jornada de trabalho	40h semanais, com 20% destinadas às atividades extraclasse.	Abaixo do mínimo legal (1/3 previsto pela Lei n.º 11.738/2008).
Remuneração	Piso compatível com o PSPN; pouca diferença entre classes e níveis.	Limita a atratividade para a carreira e a busca por formações mais complexas.
Formação continuada	Não prevê incentivos financeiros ou licenças específicas.	Falta alinhamento às diretrizes do Parecer CNE/CEB n.º 9/2009.
Condições de trabalho	Previsão genérica de ambiente salubre e recursos adequados.	Ausência de parâmetros objetivos; não cita os recursos pedagógicos e didáticos.

Fonte: elaboração própria com base em Itaporã (2011).

O plano organiza a carreira em níveis e classes, abrangendo funções de docência na educação infantil e no ensino fundamental, além das funções de direção escolar e coordenação pedagógica. O ingresso se dá por concurso público de provas e títulos, conforme o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, reafirmando o princípio da profissionalização e do mérito. A progressão funcional ocorre com base no tempo de serviço e na titulação, o que está em consonância com a LDB/1996 e com a Resolução CNE/CEB n.º 2/2009. No entanto, o texto não apresenta

mecanismos efetivos de incentivo à formação continuada, como licenças remuneradas ou gratificações específicas.

Scheibe (2010, p. 987) enfatiza que “a valorização docente depende de políticas públicas que articulem formação, carreira e condições reais de trabalho, não podendo se restringir a medidas pontuais ou fragmentadas”. Essa ausência de incentivo sistemático à formação tende a enfraquecer o desenvolvimento profissional e comprometer a qualidade da prática docente.

Outro aspecto que merece destaque é a formação mínima exigida para o ingresso no magistério. O Plano de Carreira e Remuneração ainda admite o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental com formação em nível médio, modalidade Normal. Tal previsão contraria o disposto na meta 15 do PNE 2014–2024 e a Lei n.º 14.817/2024, que estabelecem como requisito mínimo a formação em nível superior na área de atuação.

Essa contradição expressa “a distância entre as normativas federais e as políticas locais, frequentemente condicionadas por limitações orçamentárias e pela fragilidade da gestão educacional municipal” (Corrêa, 2015, p. 273). Em outras palavras, a manutenção dessa exigência inferior reflete a persistência de uma concepção de valorização restrita, baseada apenas em aspectos formais e salariais, sem o devido investimento na qualificação e profissionalização docente.

Em relação à jornada de trabalho, o plano estabelece 40 horas semanais para os docentes, sendo 20% destinadas às atividades extraclasse. Esse percentual, no entanto, é inferior ao mínimo de 1/3 previsto na Lei n.º 11.738/2008, configurando uma inadequação que impacta diretamente o tempo disponível para planejamento e estudo.

A sobrecarga de trabalho docente é um dos principais obstáculos à valorização, pois compromete tanto a qualidade da prática pedagógica quanto a saúde das/dos profissionais. Aguiar *et al.* (2016, p. 33) afirmam que “as condições de trabalho restritivas e a intensificação das jornadas têm provocado o adoecimento e o esgotamento físico e emocional das/dos profissionais da educação, o que evidencia a urgência de políticas voltadas à sua saúde e bem-estar”. Nessa mesma linha, Oliveira e Assunção (2010, p. 745). Destacam que “a precarização das condições de trabalho e a ausência de tempo para o planejamento são fatores que agravam o sofrimento docente e limitam a capacidade de inovação pedagógica”.

No tocante à remuneração, o Plano de Carreira e Remuneração de Itaporã apresenta vencimentos iniciais compatíveis com o piso nacional, mas com diferenças salariais reduzidas entre níveis e classes, o que enfraquece o estímulo à progressão e o reconhecimento do mérito. Além disso, o plano não prevê gratificações vinculadas à formação continuada, contradizendo as recomendações do Parecer CNE/CEB n.º 9/2009, que orienta os entes federativos a estabelecer critérios de valorização associados à formação.

Jacomini e Penna (2016, p. 379) alertam que “as políticas de valorização, quando não acompanhadas de estruturas salariais justas e progressões significativas, acabam reproduzindo desigualdades e limitando o potencial transformador da profissão docente”.

Dourado, Oliveira e Azevedo (2016, p. 42) reforçam essa ideia ao afirmarem que “a valorização docente só se consolida quando há reconhecimento concreto da importância da formação para a progressão na carreira e para a melhoria da qualidade educacional”.

No que se refere às condições de trabalho, o plano menciona a garantia de ambiente salubre e de recursos didáticos adequados, mas não define parâmetros objetivos quanto ao número de alunos por turma, infraestrutura das escolas e condições de segurança. Essa omissão demonstra que a política municipal ainda trata as condições de trabalho de modo periférico.

Como analisam Oliveira e Assunção (2010, p. 755) “as condições materiais e simbólicas do trabalho docente permanecem negligenciadas nas políticas educacionais, o que repercute diretamente na saúde e na motivação dos professores”. De forma semelhante, Aguiar *et al.* (2016, p. 30) observam que “a ausência de políticas de suporte e valorização no cotidiano escolar amplia as desigualdades e fragiliza a permanência do docente na carreira”.

Dessa forma, embora o Plano de Carreira e Remuneração de Itaporã demonstre avanços formais, ainda carece de atualização e aperfeiçoamento para atender plenamente às diretrizes de valorização estabelecidas pela Lei n.º 14.817/2024. As lacunas em relação à formação inicial, à reserva de jornada extraclasse e aos mecanismos de valorização da formação continuada evidenciam contradições entre o discurso legal e a realidade do trabalho docente.

Scheibe (2010, p. 998) resume bem essa contradição ao afirmar que “a valorização docente não se limita ao reconhecimento legal, mas exige condições objetivas de exercício profissional, remuneração justa e participação dos educadores na formulação das políticas públicas”.

Para Aguiar *et al.* (2016, p. 12), “a valorização das/dos profissionais da educação requer políticas de Estado integradas, que articulem carreira, formação, financiamento e gestão democrática”. Essa integração ainda é um desafio em contextos municipais como o de Itaporã, onde o ideal da valorização docente permanece em disputa, dependendo de vontade política, financiamento adequado e compromisso coletivo com a educação pública de qualidade.

Portanto, a análise do Plano de Carreira e Remuneração de Itaporã revela a coexistência de avanços normativos e limites estruturais, característica recorrente nas políticas municipais de educação no Brasil.

5.2.9 Município de Juti

Localizado na região sul do estado de Mato Grosso do Sul, o município de Juti possui uma população estimada em 6.244 habitantes, conforme dados do IBGE (2024). Com uma área territorial de 1.716,788 km², o município apresenta baixa densidade demográfica e uma economia predominantemente voltada à agropecuária, com destaque para o cultivo de soja e milho. O IDHM é de 0,675, considerado médio pelo PNUD (2010), o que reflete um contexto de desigualdades sociais que impactam diretamente as políticas públicas de educação.

Segundo o Censo Escolar (INEP, 2023), o município conta com seis escolas municipais e três estaduais, totalizando cerca de 1.400 matrículas na educação infantil e no ensino fundamental, com taxa de escolarização de 96,8% entre crianças e adolescentes de 6 a 14 anos.

Nesse cenário, o Plano de Carreira e Remuneração, instituído pela Lei n.º 183/2003, surge como um instrumento normativo voltado à estruturação da carreira docente e à valorização das/dos profissionais da educação da rede municipal. Contudo, por ter sido elaborado há mais de duas décadas, o documento carece de atualização frente às legislações mais recentes, como a Lei n.º 14.817/2024, que

estabelece as diretrizes nacionais para a valorização das/dos profissionais da educação básica pública.

Essa defasagem temporal do plano é um dos elementos que dificultam sua efetividade, pois, como afirmam Aguiar *et al.* (2016, p. 18), “a valorização das/dos profissionais da educação não pode se reduzir à mera existência de planos de carreira, devendo ser compreendida como parte de uma política sistêmica de Estado, sustentada por financiamento e gestão democrática”.

O Quadro 10 expõe uma síntese dos principais pontos analisados no Plano de Carreira e Remuneração de Juti.

Quadro 10 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Juti

Aspectos analisados	Município de Juti	Observações
Ingresso na carreira	Realizado por concurso público de provas e títulos.	Está de acordo com o art. 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, assegurando o princípio do mérito.
Formação mínima exigida	Admite o magistério em nível médio para educação infantil e anos iniciais.	Diverge das exigências atuais da LDB/1996, PNE 2014–2024 e Lei n.º 14.817/2024, que determinam formação superior específica.
Formação continuada	Citada apenas de forma genérica, sem incentivos financeiros ou mecanismos de afastamento para estudos.	O plano reduz a formação continuada a uma recomendação, não a um direito profissional;
Progressão funcional	Baseada em tempo de serviço e titulação, sem detalhamento de equivalência salarial.	A ausência de critérios objetivos fragiliza a valorização das/dos profissionais da educação.
Jornada de trabalho	40h semanais, sem definição da proporção de horas extraclasse.	Contraria a Lei n.º 11.738/2008, que assegura o mínimo de 1/3 da carga horária para planejamento e atividades pedagógicas.
Remuneração	Define vencimentos básicos, sem referência ao PSPN.	A falta de reajuste e vinculação ao piso nacional compromete a efetiva valorização salarial.
Condições de trabalho	Prevê ambiente salubre e recursos didáticos adequados, mas sem detalhar.	As condições de trabalho não são tratadas de forma abrangente.

Fonte: elaboração própria com base em Juti (2003).

O Plano de Carreira e Remuneração de Juti define a carreira das/dos profissionais da educação com base em cargos efetivos, distribuídos entre as funções de professor, coordenador pedagógico e diretor escolar, e estrutura o ingresso por meio de concurso público de provas e títulos. Essa diretriz está em consonância com

o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, e reafirma o princípio do acesso por mérito, representando um avanço em relação às práticas clientelistas que historicamente marcaram o serviço público municipal. Além disso, o plano prevê a progressão funcional por tempo de serviço e titulação, mas de forma bastante limitada, uma vez que não apresenta detalhamento sobre a equivalência entre formação e valorização salarial.

Para Arribas e Dourado (2011, p. 156), “a valorização das/dos profissionais da educação implica o reconhecimento da formação como um investimento do Estado, e não como um custo, devendo traduzir-se em melhorias salariais e de condições de trabalho”.

Um dos principais problemas observados no Plano de Carreira e Remuneração de Juti é a formação mínima exigida para a docência, que ainda permite a atuação de professores com formação em nível médio (magistério) na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa previsão contraria as diretrizes nacionais da Lei n.º 14.817/2024 e da meta 15 do PNE 2014–2024, que determinam a formação em nível superior específica na área de atuação como requisito para o exercício da docência. Essa discrepância evidencia a distância entre o marco legal e a realidade municipal.

Consoante Scheibe (2010, p. 987) observa, “a valorização docente passa, necessariamente, pela formação inicial e continuada, pois é nela que se fundamenta o exercício autônomo e crítico da profissão”. Essa constatação indica que, enquanto a formação não for tratada como eixo estruturante das políticas educacionais locais, a valorização profissional continuará a se restringir a aspectos formais.

No que se refere à formação continuada, o plano de Juti não apresenta mecanismos de incentivo financeiro ou de licenças específicas para qualificação, limitando-se a mencionar genericamente a importância de aperfeiçoamento. Essa lacuna é significativa, pois a formação continuada é uma das condições essenciais para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino.

De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 45), “a ausência de políticas consistentes de formação continuada cria um hiato entre o discurso da valorização e a prática cotidiana das escolas, reduzindo o professor a mero executor de tarefas pedagógicas”. Do mesmo modo, Oliveira (2011, p. 83) argumenta que “a valorização do magistério deve ser compreendida como um processo que envolve o

reconhecimento simbólico e material da docência, incluindo a ampliação de espaços de formação e reflexão coletiva”.

Quanto à jornada de trabalho, o Plano de Carreira e Remuneração de Juti define carga horária de 40 horas semanais, mas não explicita a proporção entre tempo em sala e atividades extraclasse. Essa ausência contraria a Lei n.º 11.738/2008, que assegura o mínimo de 1/3 da jornada para atividades de planejamento, estudo e avaliação.

A indefinição sobre o tempo destinado às atividades pedagógicas revela uma limitação histórica das políticas locais, que, em geral, tratam o tempo de trabalho docente de forma produtivista. Dourado e Oliveira (2009, p. 67) analisam que “a intensificação do trabalho docente, sem a devida compensação ou reconhecimento, produz efeitos nocivos à saúde, ao tempo de vida e à qualidade do ensino”, ressaltando que a valorização requer a reorganização do tempo escolar e a superação da lógica de sobrecarga laboral.

Em relação à remuneração, o plano estabelece vencimentos básicos, mas sem referência ao PSPN, instituído posteriormente pela Lei n.º 11.738/2008. A ausência de atualização dos valores, aliada à inexistência de dispositivos que prevejam reajustes automáticos, compromete o princípio da valorização salarial.

Aguiar *et al.* (2016, p. 22) afirmam que “a valorização profissional não se sustenta sem remuneração condigna, capaz de garantir a permanência e o reconhecimento social dos educadores”. Assim, a defasagem salarial, somada à falta de incentivos à formação, contribui para o esvaziamento da carreira docente, reduzindo sua atratividade e comprometendo a renovação dos quadros do magistério.

No que diz respeito às condições de trabalho, o Plano de Carreira e Remuneração menciona a garantia de ambiente adequado e recursos didáticos, mas não define critérios objetivos sobre infraestrutura, número de alunos por turma ou segurança nas escolas. Essa omissão é recorrente em municípios de pequeno porte, onde as limitações financeiras e administrativas afetam a efetividade das políticas públicas.

Oliveira e Assunção (2010, p. 374) destacam que “a precariedade das condições de trabalho docente tem implicações diretas na saúde e no desempenho do professor, sendo um dos fatores que mais interferem na qualidade do ensino”. Além disso, a ausência de políticas de valorização integradas, que articulem formação,

jornada, carreira e saúde, reforça a fragmentação das ações e a descontinuidade das políticas educacionais locais.

Em síntese, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração de Juti representa um marco normativo importante para a educação municipal, mas encontra-se defasado em relação às legislações mais recentes e às necessidades contemporâneas da valorização docente. O documento contempla diretrizes gerais sobre ingresso e progressão, mas falha em aspectos fundamentais como a formação mínima exigida, a jornada de trabalho, os incentivos à formação continuada e a atualização salarial.

Conforme Aguiar *et al.* (2016, p. 28), “a valorização do trabalho docente exige o compromisso político dos gestores públicos e a institucionalização de políticas permanentes que garantam condições objetivas e subjetivas de trabalho”. Assim, mais do que revisões pontuais, o Plano de Carreira e Remuneração de Juti demanda uma reestruturação profunda, que o alinhe às diretrizes da Lei n.º 14.817/2024, garantindo aos profissionais da educação uma carreira digna, progressiva e condizente com o papel social que exercem.

5.2.10 Município de Laguna Carapã

Localizado na região sudoeste de Mato Grosso do Sul, Laguna Carapã se configura como localidade de pequeno porte, com base econômica predominantemente agropecuária. De acordo com o IBGE (2024), o município possui 6.799 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 1.725,780 km², com densidade demográfica de 3,94 habitantes por km². Quanto ao desenvolvimento humano, o município possui IDHM de 0,672, conforme o PNUD (2010), sendo classificado como de desenvolvimento humano médio.

No que se refere à rede educacional, o município conta com cinco escolas de ensino fundamental e uma escola de ensino médio, conforme dados do Censo Escolar de 2023. Em relação ao corpo docente, Laguna Carapã soma 104 docentes em exercício na educação básica. Quanto ao corpo discente, registram-se 1.485 estudantes na educação básica do município (INEP, 2023); a taxa de escolarização da população entre 6 e 14 anos é de 95%; e o IDEB dos anos iniciais apresenta média de 4,3, segundo dados do INEP (2023). Esses indicadores revelam um contexto educacional típico de municípios de pequeno porte, nos quais o acesso à educação básica está praticamente universalizado, mas os desafios se concentram na

valorização das/dos profissionais da educação e na manutenção da qualidade do ensino em condições de trabalho ainda limitadas.

O Plano de Carreira e Remuneração de Laguna Carapã, instituído pela Lei Complementar n.º 4/2001 e atualizado pelas Leis Complementares n.º 7/2003 e n.º 9/2005, organiza a estrutura funcional, as atribuições e os critérios de progressão das/dos profissionais da educação da rede municipal. O documento tem como base a LDB/1996 e a Lei n.º 9.424/1996 (Fundef), o que demonstra um esforço inicial de alinhamento com a política educacional nacional. Contudo, observamos que o plano foi elaborado antes de legislações fundamentais, como a Lei n.º 11.738/2008 (PSPN), a Resolução CNE/CEB n.º 2/2009 e a Lei n.º 14.817/2024, o que o torna defasado frente às novas diretrizes de valorização das/dos profissionais da educação básica, como vemos no Quadro 11.

Quadro 11 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Laguna Carapã

Aspectos analisados	Município de Laguna Carapã	Observações
Ingresso na carreira	O acesso ocorre mediante concurso público de provas e títulos.	Está de acordo com o art. 37, II, da Constituição Federal de 1988, garantindo meritocracia.
Formação mínima exigida	Admite o magistério (nível médio) para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.	Contraria o PNE 2014–2024 e a Lei n.º 14.817/2024, que exigem formação superior.
Formação continuada	Prevê capacitação e gratificações para mestres e doutores (20% e 35%), mas sem vínculo com a progressão funcional.	
Progressão funcional	Baseada em tempo de serviço e titulação, com interstício de cinco anos.	O modelo é pouco atrativo, com acréscimos salariais reduzidos.
Jornada de trabalho	Prevê 20h ou 40h semanais, sendo 20% destinadas às atividades extraclasse.	Diverge da Lei n.º 11.738/2008, que estabelece o mínimo de 1/3 para atividades de planejamento.
Remuneração e incentivos	Piso definido para 20h semanais, estruturado em classes (A–F) e níveis (I–III).	As diferenças salariais entre níveis são pequenas.

Fonte: elaboração própria com base em Laguna Carapã (2001, 2003, 2005).

Em sua estrutura, o Plano de Carreira e Remuneração define um quadro funcional que contempla os cargos de docência, direção, coordenação e funções de apoio pedagógico. O ingresso na carreira ocorre mediante concurso público de provas e títulos, em consonância com o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, garantindo o princípio da impessoalidade e do mérito. Entretanto, o plano ainda admite a formação mínima em nível médio, modalidade Normal, para a docência na educação

infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, contrariando o que estabelece a meta 15 do PNE 2014–2024 e a Lei n.º 14.817/2024, que determinam a formação superior como requisito mínimo. Essa contradição reforça o que Corrêa (2015, p. 273) observa ao analisar os planos municipais: “a distância entre as normativas federais e as políticas locais, frequentemente condicionadas por limitações orçamentárias e pela fragilidade da gestão educacional municipal”.

A jornada de trabalho das/dos profissionais é fixada em 20 ou 40 horas semanais, sendo 20% destinadas às atividades extraclasse, o que fere o disposto na Lei n.º 11.738/2008, que prevê o mínimo de 1/3 da jornada para planejamento e atividades pedagógicas fora da sala de aula. Esse aspecto tem impacto direto na qualidade do trabalho e na saúde docente.

Para André (2015, p. 214), “as razões de abandono do magistério estão relacionadas à precariedade das condições de trabalho: sobrecarga de tarefas, falta de apoio profissional, falta de recursos e de instalações adequadas”. Assim, a limitação do tempo extraclasse compromete não apenas o planejamento pedagógico, mas também o equilíbrio físico e mental do professor.

No que se refere à estrutura remuneratória, o Plano de Carreira e Remuneração de Laguna Carapã apresenta uma tabela baseada em classes (A a F) e níveis (I a III), com coeficientes multiplicadores do vencimento-base. Essa estrutura evidencia uma lógica formal de valorização, porém, as diferenças salariais entre níveis e classes são pequenas, o que desestimula a progressão funcional.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2015, p. 6) já havia alertado para esse fenômeno ao afirmar que

[...] a limitação de alcance da Lei do Piso e as lacunas institucionais da política de valorização das/dos profissionais da educação acabaram criando espaço para sucessivos ataques aos planos de carreira da categoria, em especial do magistério, onde não raro o piso tem se transformado em teto salarial.

Essa constatação se aplica ao caso de Laguna Carapã, em que a valorização ainda se apresenta mais como princípio normativo do que como realidade efetiva.

Os incentivos à formação constam no texto do plano, que prevê gratificações para professores com titulação de especialização, mestrado e doutorado, com percentuais de 20% e 35%. No entanto, o dispositivo não vincula essas gratificações à progressão funcional ou ao desenvolvimento profissional continuado, tratando-as como benefícios isolados.

André (2015, p. 217) enfatiza que “é preciso agir em muitas frentes, como no estabelecimento de uma estrutura de carreira e salário atrativos, na melhoria das condições de trabalho na escola e na criação de um ambiente que possibilite o desenvolvimento profissional”. Essa perspectiva dialoga com o que Scheibe (2010, p. 988) defende ao afirmar que “cabe ao novo PNE intermediar ações que integrem estes aspectos de dimensões diferenciadas do trabalho docente, porém indissociáveis [...] formação inicial e continuada, condições de trabalho, carreira e remuneração”.

A formação continuada é mencionada de forma genérica no plano, sem estabelecer mecanismos de licença para capacitação, parcerias com instituições formadoras ou incentivos financeiros. Segundo Dourado e Oliveira (2016, p. 21), a valorização docente “depende de condições materiais e reconhecimento social”, o que inclui a garantia de tempo, o financiamento e o acompanhamento institucional. Nessa perspectiva, a Lei n.º 14.817/2024 avança ao tratar da formação continuada como eixo estruturante da valorização, determinando que os sistemas de ensino assegurem condições objetivas para a qualificação das/dos profissionais da educação.

Em relação às condições de trabalho, o plano menciona apenas, de forma genérica, o direito a ambiente salubre, materiais adequados e segurança. A ausência de parâmetros concretos, como o número máximo de alunos por turma ou a disponibilidade de recursos pedagógicos, limita a efetividade dessas disposições.

André (2015, p. 214) reforça que “as razões de abandono do magistério estão relacionadas à precariedade das condições de trabalho”, destacando a sobrecarga e a falta de suporte institucional. Aguiar *et al.* (2016, p. 9) complementam: “a ausência de um Sistema Nacional de Educação até os dias atuais tem resultado em graves fragilidades para a política pública educacional [...] e as lacunas se concretizam na iniquidade”.

Por fim, ao observar o conjunto de elementos do Plano de Carreira e Remuneração de Laguna Carapã, notamos que o município apresenta avanços formais, como a existência de carreira estruturada e a previsão de progressão por titulação. Nesse sentido, a Lei n.º 14.817/2024 reforça a necessidade de vincular valorização a formação, carreira e condições de trabalho, assegurando o cumprimento integral das metas do PNE 2014–2024 e das diretrizes do CNE.

5.2.11 Município de Maracaju

O município de Maracaju, localizado na região centro-sul de Mato Grosso do Sul, possui uma população de 45.047 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 5.396,905 km² (IBGE, 2024). Quanto ao desenvolvimento humano, o município possui IDHM de 0,736, conforme o PNUD (2010), sendo classificado como de desenvolvimento humano alto.

No que se refere à rede educacional, o município conta com 22 escolas de ensino fundamental e oito escolas de ensino médio, entre instituições estaduais e municipais. Quanto ao corpo discente, registram-se 7.270 estudantes na educação básica. Em relação ao corpo docente, Maracaju apresenta 352 professores atuando no ensino fundamental e 121 no ensino médio, somando 473 docentes em exercício na educação básica (INEP, 2023).

O Plano de Carreira e Remuneração de Maracaju, instituído pela Lei Complementar n.º 4, de 21 de setembro de 1998, e atualizado por diversas alterações, dentre elas as Leis Complementares n.º 145/2020 e n.º 189/2024, constitui um dos mais antigos instrumentos de ordenamento da carreira docente na microrregião de Dourados/MS. Sua promulgação visou consolidar os princípios de valorização, profissionalização e desenvolvimento funcional do magistério municipal, em consonância com a LDB/1996 e com as políticas nacionais de valorização previstas no Fundeb e no PSPN, consoante exposto no Quadro 12.

Quadro 12 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Maracaju

Aspectos analisados	Município de Maracaju	Observações
Ingresso na carreira	Ingresso mediante concurso público de provas e títulos.	Alinhado ao art. 37 da Constituição Federal de 1988 e às diretrizes do PNE 2014–2024 (meta 17).
Estrutura da carreira	Organizada por classes e níveis, com progressão horizontal (tempo e mérito) e vertical (titulação).	
Formação inicial e continuada	Exige licenciatura plena para ingresso. Prevê afastamento remunerado para cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado.	Atende à meta 15 do PNE 2014–2024 e à Lei n.º 14.817/2024, ao reconhecer a formação como direito.
Progressão funcional	Prevista por tempo de serviço e por elevação de escolaridade, com acréscimos entre 5% e 10% no vencimento-base.	O sistema cumpre as exigências formais, mas apresenta progressão lenta e percentuais baixos, o que reduz o incentivo à qualificação.

Avaliação de desempenho	Realizada pela Comissão de Valorização do Magistério, responsável por promoções e desempenho.	Representa avanço administrativo, mas carece de critérios objetivos e de caráter formativo, conforme orientações do Parecer CNE/CEB n.º 9/2009.
Jornada de trabalho	24 horas semanais, sendo 16 em sala e 8 destinadas a atividades extraclasse.	Está em conformidade com a Lei n.º 11.738/2008, garantindo 1/3 da carga horária para planejamento e estudo. Requer monitoramento para efetiva aplicação.
Remuneração e incentivos	Piso compatível com o PSPN e adicionais de 5% por classe e até 15% por qualificação.	Cumprir o piso nacional.
Condições de trabalho	Prevê ambiente adequado, salubridade e participação na gestão escolar.	Define parâmetros objetivos quanto a infraestrutura, tamanho de turmas e recursos pedagógicos.

Fonte: elaboração própria com base em Maracaju (1998, 2020, 2024).

No que se refere à estrutura da carreira, o plano estabelece como princípios básicos a habilitação profissional, a valorização, a promoção funcional e a competência técnica. A valorização é prevista como direito que garante ingresso por concurso público, remuneração condigna, aperfeiçoamento profissional contínuo e período reservado a estudos e planejamento.

Tais princípios estão em sintonia com as políticas de valorização nacional, mas a redação da norma indica uma concepção restrita de valorização, associada predominantemente à titulação e à progressão funcional. Como afirma Dourado (2020, p. 45), “a valorização docente precisa ser compreendida como política estruturante, vinculada à formação, carreira, remuneração e condições de trabalho”. Assim, embora o Plano de Carreira e Remuneração de Maracaju reconheça formalmente esses elementos, a ausência de diretrizes claras sobre a articulação entre eles evidencia a distância entre o texto legal e a efetivação da valorização enquanto prática.

O ingresso na carreira é regulamentado por concurso público de provas e títulos, estando em consonância com o artigo 37 da Constituição Federal de 1988 e com as metas 15 e 17 do PNE 2014–2024. No entanto, a ausência de mecanismos de indução, como programas de acolhimento e formação inicial em serviço, fragiliza o processo de profissionalização docente.

Segundo Tardif (2014, p. 52), “a formação inicial não é suficiente para garantir o exercício autônomo da docência; é no cotidiano escolar que o professor constrói seus saberes e sua identidade profissional”. Dessa forma, a política de ingresso, embora meritocrática, não assegura o acompanhamento necessário à consolidação de práticas pedagógicas reflexivas e colaborativas.

A progressão e promoção funcional do Plano de Carreira e Remuneração de Maracaju estão organizadas em duas modalidades: horizontal (por tempo de serviço ou merecimento) e vertical (por elevação de escolaridade). A promoção horizontal ocorre mediante interstícios de cinco a 35 anos, com acréscimos percentuais entre 5% e 10% sobre o vencimento-base, enquanto a vertical se dá mediante comprovação de nova titulação, da formação de nível médio até doutorado. Embora essa estrutura demonstre uma tentativa de valorizar a qualificação, o tempo extenso entre as promoções horizontais representa um entrave à mobilidade funcional. Como observa Hypólito (2019, p. 31), “os planos de carreira docente, ao se estruturarem em longos interstícios e avaliações individualizadas, acabam por reforçar a precarização simbólica do trabalho docente, mascarando a desvalorização sob o discurso da meritocracia”.

O plano também prevê a existência de uma Comissão de Valorização do Magistério, encarregada de analisar solicitações de promoção vertical, avaliar o desempenho docente e deliberar sobre os recursos interpostos. A presença dessa instância é um avanço em termos de controle e institucionalização da política de carreira; contudo, a ênfase na avaliação de desempenho individual pode enfraquecer a dimensão coletiva da docência. Nesse sentido, é necessário que o município invista em processos avaliativos formativos, ancorados em práticas colaborativas e dialógicas, que valorizem o trabalho pedagógico em sua totalidade.

Um dos pontos fortes do Plano de Carreira e Remuneração é o tratamento dado à formação continuada. Ele prevê afastamento remunerado para cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, com duração de até dois anos e limite de 10% do quadro de profissionais por vez. Essa previsão, incomum em planos municipais, representa um reconhecimento da formação como elemento constitutivo da valorização. Entretanto, a política carece de mecanismos de acompanhamento e reintegração do docente à rede após o retorno dos cursos.

Para Gatti (2020, p. 61), “a formação continuada deve estar integrada à gestão educacional e às práticas docentes, articulando-se às necessidades reais da escola e dos estudantes”. Ou seja, a formação só produz impacto efetivo quando dialoga com as condições concretas de trabalho e com os projetos pedagógicos locais.

A jornada de trabalho do professor em Maracaju foi modificada ao longo dos anos e atualmente é de 24 horas-aula semanais, sendo 16 em sala de aula e 8

destinadas a atividades extraclasse, o que corresponde a aproximadamente 1/3 da carga horária total. Essa adequação à Lei n.º 11.738/2008, que estabelece o PSPN e o tempo mínimo para hora-atividade, é um ponto de destaque positivo.

Segundo Leher (2010, p. 19), “o reconhecimento do tempo de planejamento como tempo de trabalho docente é uma conquista histórica da categoria e condição fundamental para a qualidade da educação”. No entanto, ainda é preciso assegurar que esse tempo seja de fato destinado a atividades pedagógicas e formativas, e não absorvido por tarefas burocráticas, como frequentemente ocorre nos sistemas municipais.

Em relação à remuneração, o plano adota uma tabela escalonada que distingue níveis de formação e tempo de serviço, com adicional de 5% por classe e incentivo de até 15% para qualificação profissional. Embora o valor inicial esteja compatível com o piso nacional, a amplitude da tabela é restrita, gerando pouca diferença entre os níveis e desestimulando o avanço formativo.

Nunes (2024, p. 38) destaca que “a valorização docente só se materializa quando os planos de carreira oferecem possibilidades reais de progressão e reconhecimento, articulando formação, remuneração e condições de trabalho”. Assim, a estrutura remuneratória de Maracaju, ainda que formalmente organizada, carece de equidade e atualização frente às novas diretrizes da Lei n.º 14.817/2024, que prevê a integração entre carreira, formação e remuneração em âmbito nacional.

Por fim, no tocante às condições de trabalho e valorização simbólica, o Plano de Carreira e Remuneração assegura princípios como ambiente adequado, participação na gestão democrática e sindicalização. Contudo, não define parâmetros objetivos de infraestrutura escolar, tamanho de turmas ou acesso a materiais pedagógicos, fatores que impactam diretamente o bem-estar docente e a qualidade do ensino.

Saviani (2009, p. 75) lembra que “a valorização dos professores não se resume ao salário, mas implica criar condições materiais e culturais para o exercício consciente e crítico da profissão”. Logo, a efetivação da valorização docente em Maracaju requer o fortalecimento das condições concretas do trabalho, bem como a ampliação do diálogo entre professores, gestores e o poder público municipal.

Em síntese, o Plano de Carreira e Remuneração de Maracaju apresenta uma estrutura consolidada e abrangente, com princípios alinhados às normativas

nacionais, avanços na hora-atividade e incentivos à formação. Não obstante, persiste uma contradição entre a valorização formal e a efetiva valorização material e simbólica das/dos profissionais da educação.

Apesar dos avanços formais, a análise do documento revela que o plano ainda reflete um modelo de gestão de pessoal fortemente burocratizado, com ênfase na estabilidade e na hierarquia, e não necessariamente na formação e na construção coletiva da identidade docente.

Freitas (2018, p. 104) discorre que “a lógica meritocrática aplicada às políticas docentes despolitiza o trabalho e individualiza a luta por reconhecimento”. Portanto, para que o plano cumpra seu papel enquanto política pública de valorização docente, é indispensável sua atualização em consonância com as novas diretrizes nacionais, a ampliação dos mecanismos de participação e a integração entre formação, carreira e remuneração.

5.2.12 Município de Nova Alvorada do Sul

Localizado na região sul de Mato Grosso do Sul, o município de Nova Alvorada do Sul apresenta uma dinâmica socioeconômica voltada à agroindústria, com destaque para a produção sucroalcooleira e de grãos. Segundo o IBGE (2024), o município possui cerca de 22.984 habitantes distribuídos em uma área territorial de 3.827 km². Seu IDHM de 0,701, classificado como médio desenvolvimento humano.

No campo educacional, conforme dados do Censo Escolar de 2023, a rede municipal conta com 11 unidades escolares, atendendo aproximadamente a 4.600 estudantes da educação infantil e do ensino fundamental. Esses dados revelam um sistema de ensino de pequeno porte, porém com estrutura consolidada, o que reforça a importância de políticas de valorização docente para a manutenção da qualidade educacional.

O Plano de Carreira e Remuneração de Nova Alvorada do Sul foi instituído pela Lei Complementar n.º 56, de 25 de junho de 2009 (alterado posteriormente pela Lei Complementar n.º 58, de 11 de dezembro de 2015), com o objetivo de regulamentar a estrutura funcional e remuneratória das/dos profissionais da educação, em consonância com as legislações nacionais — como a LDB/1996 (Lei n.º 9.394/1996),

o Fundeb (Lei n.º 11.494/2007), o PSPN (Lei n.º 11.738/2008) e o PNE 2014–2024 (Lei n.º 13.005/2014).

De forma geral, o plano apresenta uma estrutura formalmente coerente com as diretrizes federais, embora ainda careça de atualização à luz da Lei n.º 14.817/2024, que redefine parâmetros de valorização das/dos profissionais da educação básica pública. O Quadro 13 apresenta uma síntese de suas principais características.

Quadro 13 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Nova Alvorada do Sul

Aspectos analisados	Município de Nova Alvorada do Sul	Observações
Ingresso na carreira	O ingresso se dá por concurso público de provas e títulos, conforme, com formação mínima em licenciatura plena.	Atende ao art. 37 da Constituição Federal de 1988 e ao art. 67 da LDB/1996, assegurando o ingresso por mérito e formação adequada. Está alinhado às metas 15 e 17 do PNE 2014–2024 e à Lei n.º 14.817/2024.
Estrutura da carreira	Organiza o quadro do magistério em classes (A a F) e níveis (I a VI), com promoções horizontais e verticais, conforme art. 8º a 11.	Estrutura com avanço por tempo de serviço e titulação.
Formação inicial e continuada	Prevê formação mínima em nível médio (curso normal) ou superior (licenciatura plena) e licença para capacitação, atualização e pós-graduação (art. 25 a 28).	Cumprir as metas 15 e 16 do PNE 2014–2024 e a LDB/1996, ao garantir a formação como direito, incluindo mestrado e doutorado.
Progressão funcional	Promoção funcional horizontal a cada 3 anos (art. 63) e progressão vertical por tempo de serviço (quinquênio) e habilitação, até o limite de 40% (art. 65).	Regulamenta avanços por tempo e escolaridade, com percentuais de 5% e 10%, mantendo coerência com a LDB/1996 e o PSPN.
Avaliação e desempenho	Prevê critérios de progressão baseados em tempo de serviço e mérito, sem detalhamento de instrumentos avaliativos específicos.	Embora mencione merecimento, não define metodologia de avaliação de desempenho, descumprindo parcialmente as recomendações do Parecer CNE/CEB n.º 9/2009.
Jornada de trabalho	Define carga horária de 20h ou 40h semanais, com 25% destinadas às horas de planejamento (art. 19, §§1º-3º).	Cumprir a Lei n.º 11.738/2008 ao assegurar 1/3 de hora-atividade, estruturando de forma detalhada a distribuição de tempo entre docência e planejamento.
Remuneração e incentivos	Piso fixado para a classe A, com coeficientes progressivos de 1,00 a 1,60 para professores e até 1,25 por classe (art. 22). Concede adicionais de 10% a 15% para escolas de difícil acesso ou trabalho noturno (art. 23).	Cumprir o piso nacional e criar incentivos complementares.
Condições de trabalho	Garante ambiente adequado e condições de salubridade, mas sem parâmetros quantitativos (art. 7º, I, “e”).	O texto reconhece a importância das condições de trabalho, mas não estabelece indicadores de infraestrutura, segurança ou recursos pedagógicos.

Fonte: elaboração própria com base em Nova Alvorada do Sul (2009, 2015).

No que tange à estrutura da carreira, o Plano de Carreira e Remuneração organiza o quadro funcional do magistério em classes (A a F) e níveis (I a VI), conforme os artigos 8º a 11, possibilitando progressões horizontais e verticais. A progressão horizontal ocorre a cada três anos de efetivo exercício, mediante avaliação de desempenho e tempo de serviço, enquanto a vertical é concedida pela elevação de titulação, podendo alcançar até 40% de acréscimo sobre o vencimento-base. Essa configuração demonstra um esforço de valorização gradual das/dos profissionais da educação, mas a amplitude reduzida entre as classes e os longos interstícios entre as progressões dificultam a mobilidade funcional. Além disso, o plano não especifica critérios objetivos de avaliação de desempenho, o que fragiliza a implementação de uma política justa e transparente de ascensão profissional.

Em relação à formação inicial e continuada, o Plano de Carreira e Remuneração determina, em seus artigos 25 a 28, a exigência mínima de nível médio na modalidade Normal para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e licenciatura plena para atuação nos anos finais e demais funções de magistério. Prevê, ainda, licença remunerada para cursos de capacitação, atualização e pós-graduação, abrangendo especialização, mestrado e doutorado, limitando o número de servidores afastados simultaneamente a 10% do quadro efetivo. Essa medida representa um avanço, pois reconhece a formação como elemento estruturante da valorização profissional. Entretanto, o fato de o afastamento depender de autorização da Secretaria Municipal de Educação e estar condicionado ao interesse da administração pode restringir o acesso dos docentes à formação continuada, contrariando o princípio da democratização formativa presente na Lei n.º 14.817/2024, que estabelece a formação como um direito e dever do Estado.

O ingresso na carreira ocorre mediante concurso público de provas e títulos, conforme previsto no artigo 12 da Lei Complementar n.º 56/2009, com exigência de formação mínima em licenciatura plena. Essa disposição está em conformidade com o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, e com o artigo 67 da LDB/1996, que definem o concurso público como meio legítimo de provimento de cargos efetivos. Ademais, o plano garante o direito à estabilidade após três anos de efetivo exercício e avaliação de desempenho, o que assegura condições básicas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico contínuo e de qualidade. Contudo, o documento não contempla políticas de acolhimento e indução para novos

profissionais, lacuna que impede o acompanhamento formativo dos ingressantes e enfraquece a integração entre formação inicial e exercício docente.

Quanto à jornada de trabalho, o plano define carga horária de 20 ou 40 horas semanais, com 25% destinadas a atividades extraclasse, como planejamento, estudo e formação. Essa proporção atende ao previsto na Lei n.º 11.738/2008, que determina o mínimo de 1/3 da jornada para atividades extraclasse, sendo um ponto positivo do Plano de Carreira e Remuneração. A lei também prevê a possibilidade de acúmulo de funções em caráter excepcional, desde que não ultrapasse 60 horas semanais, o que, embora garanta flexibilidade administrativa, pode favorecer a sobrecarga laboral e comprometer a qualidade do trabalho pedagógico. É necessário, portanto, um controle mais rigoroso sobre a aplicação da carga horária, garantindo que o tempo reservado à hora-atividade seja efetivamente utilizado para planejamento, formação e avaliação.

No tocante à remuneração e incentivos, o plano fixa o vencimento-base para a classe inicial (A), aplicando coeficientes progressivos de 1,00 a 1,60 entre classes e níveis. Também estabelece adicionais de 10% a 15% para servidores que atuam em escolas de difícil acesso, no período noturno ou em condições especiais. Embora o piso esteja em consonância com o PSPN (Lei n.º 11.738/2008), a diferença entre os níveis é reduzida, o que resulta em baixa valorização financeira ao longo da carreira. Além disso, o plano carece de dispositivos que relacionem a remuneração diretamente à formação continuada, como incentivo à qualificação e à especialização docente, previstos na Lei n.º 14.817/2024, artigo 4º, inciso IV, que orienta a valorização por meio da formação permanente e progressão baseada na titulação.

No que se refere às condições de trabalho, o plano prevê, em seu artigo 7º, a obrigatoriedade de garantir ambiente salubre e adequado, acesso a recursos pedagógicos e participação na gestão escolar, reafirmando o princípio da gestão democrática estabelecido no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988. Entretanto, o texto normativo é genérico e não define parâmetros concretos de infraestrutura, número de alunos por turma, ou segurança nas unidades escolares, o que inviabiliza a efetivação prática desses direitos. Essa lacuna torna-se ainda mais evidente frente à Lei n.º 14.817/2024, que determina, em seu artigo 7º, inciso I, a obrigatoriedade de estabelecer critérios objetivos para o número de alunos por turma e para as condições materiais de trabalho docente.

Por fim, o plano reconhece formalmente a valorização das/dos profissionais da educação como princípio norteador da política educacional municipal, assegurando data-base anual em maio para revisão salarial e prevendo mecanismos de incentivo à qualificação e à estabilidade no serviço público. Apesar desses avanços, o plano ainda apresenta limitações importantes, especialmente no que diz respeito à integração entre carreira, formação, remuneração e condições de trabalho, pilares da valorização docente definidos pela Lei n.º 14.817/2024. A ausência de parâmetros claros de avaliação, a lentidão da progressão funcional e a dependência de autorizações administrativas para afastamento para estudos demonstram que a valorização docente permanece mais como princípio jurídico do que como prática efetiva.

Em síntese, o Plano de Carreira e Remuneração de Nova Alvorada do Sul representa um marco importante para a consolidação da carreira docente municipal, refletindo os esforços locais em garantir estrutura, estabilidade e direitos aos profissionais da educação. Contudo, para atender plenamente às novas diretrizes nacionais de valorização, torna-se necessário revisar e atualizar o plano, incorporando políticas permanentes de formação continuada, reajustes remuneratórios proporcionais à qualificação e parâmetros objetivos de condições de trabalho. Assim, a efetiva valorização das/dos profissionais da educação no município depende de uma política pública articulada, que vá além do reconhecimento legal e se materialize nas práticas e condições reais de exercício docente.

5.2.13 Município de Ponta Porã

O município de Ponta Porã, localizado na região Sudoeste de Mato Grosso do Sul, possui uma população de 92.017 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 5.359,274 km² (IBGE, 2024). Quanto ao desenvolvimento humano, o município possui IDHM de 0,701, conforme o PNUD (2010), sendo classificado como de desenvolvimento humano alto.

No que se refere à rede educacional, o município conta com 37 escolas de ensino fundamental e 15 escolas de ensino médio, entre instituições estaduais, municipais e privadas. Nelas registram-se a matrícula de 21.605 estudantes na educação básica. Em relação ao corpo docente, Ponta Porã apresenta 812

professores atuando no ensino fundamental e 337 no ensino médio, somando 1.149 docentes em exercício na educação básica (INEP, 2023).

O Plano de Carreira e Remuneração de Ponta Porã foi instituído pela Lei Complementar n.º 180/2013, revogada pela Lei Complementar n.º 222/2022, e representa um marco recente na política municipal de valorização docente, atualizando normativas anteriores para alinhar-se às diretrizes nacionais de formação e carreira. O texto legal expressa conformidade com a LDB/1996, a Lei n.º 14.113/2020 (novo Fundeb) e a Lei n.º 11.738/2008 (PSPN).

Em um contexto educacional marcado por expansão das matrículas e diversificação das modalidades de ensino, o plano busca integrar formação, carreira e remuneração de maneira articulada, reafirmando a valorização profissional como eixo estruturante da política educacional local. Os principais aspectos do plano estão expostos no Quadro 14.

Quadro 14 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Ponta Porã

Aspectos analisados	Município de Ponta Porã	Observações
Ingresso na carreira	Ingresso mediante concurso público de provas e títulos (art. 12). Estágio probatório de 36 meses.	Atende ao art. 37 da Constituição Federal de 1988 e ao art. 67 da LDB/1996. Falta a previsão de programas de indução e acompanhamento docente no início da carreira.
Estrutura da carreira	Prevê progressão horizontal (por tempo e mérito) e vertical (por titulação). Classes e níveis definidos em tabelas anexas.	Estrutura em conformidade com o Parecer CNE/CEB n.º 9/2009. Necessita aprimorar os percentuais de progressão e reduzir o tempo de interstício.
Formação inicial e continuada	Exige licenciatura plena para ingresso e reconhece a formação continuada como direito, incluindo cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação.	Está de acordo com a meta 15 do PNE 2014–2024 e a Lei n.º 14.817/2024. Requer regulamentação de incentivos específicos à formação permanente.
Progressão funcional	Prevê acréscimos de 5% a 10% por avanço horizontal e elevação de nível conforme a titulação.	Cumprir o art. 67 da LDB/1996 e a Lei n.º 14.817/2024 (art. 4º, IV). Percentuais baixos limitam a valorização financeira.
Avaliação de desempenho	Realizada pela Comissão de Valorização das/dos Profissionais da Educação, com critérios de assiduidade, disciplina e produtividade.	Estrutura de avaliação formalizada, mas sem parâmetros pedagógicos qualitativos. Requer adequação às orientações do Parecer CNE/CEB n.º 9/2009.
Jornada de trabalho	20h ou 40h semanais, com 1/3 destinado à hora-atividade (art. 19).	Em conformidade com a Lei n.º 11.738/2008, garantindo tempo para planejamento, formação e estudos.
Remuneração e incentivos	Define piso alinhado ao PSPN e adicionais para difícil acesso, sala de recursos e função de confiança.	Cumprir o piso nacional e reconhece gratificações específicas. A amplitude entre níveis é pequena, reduzindo o estímulo à formação e progressão.
Condições de trabalho	Prevê ambiente salubre, assistência profissional e gestão democrática.	Garante o direito, mas o texto é genérico. Falta detalhar parâmetros objetivos sobre

		infraestrutura e número de alunos por turma, conforme exige a Lei n.º 14.817/2024.
--	--	--

Fonte: elaboração própria com base em Ponta Porã (2022).

A estrutura da carreira é organizada em duas categorias funcionais principais, Profissionais do Magistério Municipal e Grupo de Apoio à Educação, abrangendo cargos de docência, direção, coordenação pedagógica e apoio técnico. Tal estrutura demonstra uma visão ampliada da valorização profissional, ao incluir não apenas professores, mas também servidores técnicos e administrativos que sustentam o funcionamento da rede municipal. A previsão de funções como Professor Coordenador, Diretor-Adjunto e Coordenador Pedagógico indica a tentativa de fortalecer a gestão escolar e a formação pedagógica coletiva, o que dialoga com o princípio da gestão democrática previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso VI). Contudo, a designação de cargos de direção ainda ocorre por livre nomeação do Executivo, o que revela um distanciamento das práticas participativas preconizadas pelo PNE 2004–2024 (meta 19).

O ingresso na carreira ocorre por concurso público de provas e títulos, conforme o artigo 12 da Lei Complementar n.º 222/2022, e o estágio probatório tem duração de 36 meses, com avaliações periódicas de desempenho baseadas em fatores como assiduidade, iniciativa e produtividade. Essa disposição assegura o princípio constitucional da isonomia e do mérito (art. 37) e se alinha à defesa de uma carreira docente profissionalizada. Entretanto, a legislação não institui programas de indução ou mentoria para professores iniciantes, lacuna que, segundo Nóvoa (2017), “compromete a consolidação de uma identidade profissional docente, ao deixar o professor iniciante à própria sorte em seus primeiros anos de trabalho”.

No que se refere à jornada de trabalho, o Plano de Carreira e Remuneração de Ponta Porã estabelece 20h ou 40h semanais, com 1/3 da carga horária destinada a atividades extraclasse (hora-atividade). Esse ponto é altamente positivo, pois cumpre a determinação da Lei n.º 11.738/2008, que garante tempo para planejamento e formação, e reflete um avanço em relação a planos mais antigos, em que o tempo extraclasse era inferior ao mínimo legal. No entanto, a efetivação desse direito depende do cumprimento administrativo, e pesquisas como a de Oliveira e Vieira (2012) mostram que “muitos municípios cumprem o dispositivo apenas formalmente,

sem reorganizar a carga didática real do professor”. Assim, o cumprimento efetivo da hora-atividade permanece um desafio prático para o município.

Em relação à progressão funcional, a lei prevê duas modalidades: progressão horizontal, a cada três anos, com acréscimo de 5% a 10% sobre o vencimento, e promoção vertical, baseada na titulação e formação obtidas em instituições reconhecidas pelo MEC. Esses critérios reafirmam a articulação entre formação continuada e desenvolvimento na carreira, aspecto coerente com as diretrizes do Parecer CNE/CEB n.º 9/2009, que estabelece que a valorização docente se materializa na conjugação entre “formação, carreira e condições de trabalho” (Brasil, 2009). Contudo, os interstícios longos e os percentuais modestos limitam o impacto financeiro da progressão, reproduzindo a crítica de Gatti e Barreto (2009), de que “os planos de carreira muitas vezes valorizam o tempo de serviço mais do que o mérito e o desenvolvimento profissional efetivo”.

A avaliação de desempenho é regulada nos artigos 21 a 27, com critérios que envolvem assiduidade, disciplina, produtividade e aproveitamento em programas de capacitação. O destaque é a criação da Comissão de Valorização das/dos Profissionais da Educação, responsável por acompanhar e julgar os processos de progressão e desempenho. Essa instância constitui um avanço democrático na gestão de carreira, pois descentraliza o controle das promoções. Porém, a ausência de parâmetros qualitativos mais amplos como autoavaliação docente, participação em projetos pedagógicos e impacto no aprendizado limita o caráter formativo do processo avaliativo. Como observa Diniz-Pereira (2010, p. 42), “a consolidação de políticas docentes nos contextos municipais exige instrumentos avaliativos que superem o caráter meramente burocrático e se tornem processos formativos permanentes”.

O sistema de remuneração define coeficientes salariais progressivos e adicionais por tempo de serviço, periculosidade, insalubridade, função de confiança e trabalho noturno. O plano também prevê gratificações específicas para atuação em salas multisseriadas e salas de recursos multifuncionais, o que demonstra sensibilidade às condições particulares do trabalho docente na educação inclusiva e do campo. Embora a estrutura remuneratória esteja em conformidade com o PSPN, a diferença entre níveis e classes é modesta, o que pode desestimular a formação continuada. Jacomini e Penna (2016) alertam que “as políticas de valorização

docente, quando não vinculam remuneração à qualificação e desempenho, acabam perpetuando desigualdades e desmotivação profissional”.

Quanto às condições de trabalho, o plano garante o direito a ambiente salubre, materiais adequados e assistência profissional. Contudo, o texto não define parâmetros objetivos, como número máximo de alunos por turma, infraestrutura mínima ou indicadores de segurança escolar, o que limita a concretização do direito a condições dignas de ensino. Scheibe (2020, p. 60) enfatiza que “a valorização docente só se efetiva quando associada às condições concretas de exercício profissional”, e a ausência desses parâmetros torna o dispositivo legal mais declaratório do que prático.

De modo geral, o Plano de Carreira e Remuneração de Ponta Porã revela avanços significativos no reconhecimento das/dos profissionais da educação e na institucionalização de mecanismos de progressão e avaliação. Contudo, sua efetividade depende da implementação concreta das medidas de valorização, da atualização de percentuais remuneratórios e do fortalecimento das políticas de formação continuada. O município se destaca por alinhar-se à legislação nacional mais recente, mas ainda enfrenta o desafio de transformar o texto normativo em prática cotidiana, garantindo que o reconhecimento formal se traduza em condições reais de valorização e dignidade profissional.

5.2.14 Município de Rio Brilhante

O município de Rio Brilhante, localizado na região centro-sul de Mato Grosso do Sul, possui uma população de 38.329 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 3.985,434 km² (IBGE, 2024). Quanto ao desenvolvimento humano, o município possui IDHM de 0,698, conforme o PNUD (2010), sendo classificado como de desenvolvimento humano médio.

Concernente ao sistema educacional, Rio Brilhante possui 6.160 estudantes matriculados na educação básica. Em relação ao corpo docente, 400 docentes em exercício na educação básica (INEP, 2023).

O Plano de Carreira e Remuneração de Rio Brilhante, instituído pela Lei Complementar n.º 74/2013, constitui um dos principais instrumentos normativos de organização da carreira das/dos profissionais da educação no âmbito local, ao estabelecer critérios de ingresso, progressão funcional, jornada de trabalho,

remuneração e condições para o exercício profissional. Ainda que o plano represente um avanço no reconhecimento institucional da carreira docente, sua estrutura revela características típicas de normativas municipais elaboradas em períodos anteriores às recentes reformulações da política nacional de valorização docente, o que impõe limites à sua consonância com as diretrizes atualmente vigentes, especialmente aquelas reafirmadas pela Lei n.º 14.817/2024. O Quadro 15 explicita alguns aspectos do plano.

Quadro 15 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Rio Brilhante

Aspectos analisados	Município de Rio Brilhante	Observações
Ingresso na carreira	Ingresso mediante concurso público de provas ou de provas e títulos.	Atende ao art. 37, II, da Constituição Federal de 1988, porém não prevê políticas de indução ou mentoria docente.
Formação mínima	Admite formação em nível médio (magistério) para determinadas etapas da educação básica.	Desalinha-se das diretrizes da Lei n.º 14.817/2024, que reforça a formação superior como eixo da valorização docente.
Progressão funcional	Progressão baseada predominantemente no tempo de serviço.	Reforça lógica burocrática de carreira, com impacto financeiro limitado e pouca articulação com o desenvolvimento profissional.
Jornada de trabalho	Jornada de até 40 horas semanais, sem explicitação objetiva do tempo destinado às atividades extraclasse.	Contraria o disposto na Lei n.º 11.738/2008 e fragiliza as condições de trabalho docente.
Remuneração	Vencimento básico acrescido de adicionais e gratificações.	Formalmente compatível com o PSPN, porém com pequena diferenciação entre classes e níveis da carreira.
Formação continuada	Reconhecida como relevante, porém sem política sistemática de incentivo institucional.	Distancia-se da concepção de formação continuada como dever do Estado, reafirmada pela Lei n.º 14.817/2024.
Condições de trabalho	Previsão genérica de ambiente adequado e recursos mínimos para o exercício profissional.	Ausência de parâmetros objetivos, o que limita a efetividade da valorização docente.

Fonte: elaboração própria com base em dados dos Planos de Carreira e Remuneração de Rio Brilhante (2013).

O ingresso na carreira ocorre por meio de concurso público, em conformidade com o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, assegurando os princípios da legalidade, impessoalidade e isonomia. Essa previsão reforça a concepção da docência como profissão de Estado e garante a estabilidade funcional como condição para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim como observado em outros municípios da microrregião, o plano não institui políticas de indução profissional, acompanhamento ou mentoria para docentes ingressantes, lacuna que fragiliza o

processo de inserção na carreira e pode comprometer a construção da identidade profissional nos primeiros anos de exercício.

No que se refere à formação exigida, o plano ainda admite, para determinadas etapas da educação básica, a formação em nível médio, na modalidade magistério. Tal previsão evidencia um desalinhamento com as diretrizes nacionais mais recentes, uma vez que a Lei n.º 14.817/2024 reafirma a formação superior como elemento central da valorização docente e da melhoria da qualidade da educação básica. A manutenção dessa possibilidade formativa indica a permanência de uma concepção histórica da docência como ocupação de menor complexidade, especialmente nos anos iniciais, o que reforça desigualdades internas à própria carreira.

A progressão funcional é estruturada predominantemente com base no tempo de serviço, prevendo avanços periódicos na carreira, com impacto financeiro limitado. Embora a titulação e a formação continuada sejam reconhecidas como critérios para progressão vertical, seu peso efetivo na valorização remuneratória é reduzido, o que enfraquece o estímulo à qualificação profissional. Essa lógica aproxima-se de uma concepção burocrática de carreira, centrada na antiguidade, distanciando-se das orientações do Parecer CNE/CEB n.º 9/2009, que enfatiza a articulação entre formação, carreira e condições de trabalho como fundamento da valorização docente.

No tocante à jornada de trabalho, o plano estabelece cargas horárias que podem alcançar até 40 horas semanais, sem explicitar de forma clara a garantia de 1/3 da jornada destinado às atividades extraclasse, como planejamento, avaliação e formação continuada. A ausência dessa previsão objetiva contraria o disposto na Lei n.º 11.738/2008, além de se afastar do entendimento consolidado pela Lei n.º 14.817/2024, que reafirma a necessidade de assegurar condições materiais e temporais para o exercício qualificado da docência.

A estrutura remuneratória do plano define vencimentos básicos acrescidos de adicionais e gratificações, mantendo-se formalmente alinhada ao PSPN. No entanto, as diferenças salariais entre níveis e classes são pouco expressivas, o que limita o potencial da remuneração como instrumento de valorização e de estímulo à progressão na carreira. Tal configuração tende a produzir uma valorização mais normativa do que efetiva, na medida em que o reconhecimento financeiro não acompanha, de forma significativa, o investimento em formação e desenvolvimento profissional.

No que se refere à formação continuada, o plano a reconhece como elemento relevante para a carreira, porém não institui políticas estruturadas de incentivo, como licenças remuneradas para estudos, apoio financeiro ou programas permanentes de qualificação. Essa ausência reforça o caráter individual da responsabilidade pela formação, em contraste com a concepção defendida pela Lei n.º 14.817/2024, que compreende a formação continuada como dever do Estado e condição indispensável para a valorização das/dos profissionais da educação.

As condições de trabalho são tratadas de forma genérica, com a previsão de ambientes adequados e recursos mínimos para o exercício profissional. Não obstante, não são estabelecidos parâmetros objetivos relacionados à infraestrutura escolar, ao número de estudantes por turma ou à garantia de recursos pedagógicos, o que limita a efetividade dessas disposições. Assim, a valorização docente permanece restrita ao plano declaratório, sem assegurar plenamente as condições concretas necessárias à realização do trabalho pedagógico.

De modo geral, o Plano de Carreira e Remuneração de Rio Brilhante representa um esforço institucional de organização da carreira docente, ao garantir princípios básicos da administração pública e do exercício profissional. Entretanto, suas limitações evidenciam a necessidade de revisão e atualização normativa, de modo a alinhar o plano às diretrizes nacionais mais recentes de valorização das/dos profissionais da educação, especialmente aquelas estabelecidas pela Lei n.º 14.817/2024. A superação dessas lacunas é condição fundamental para que a valorização docente ultrapasse o plano formal e se traduza em reconhecimento material, profissional e simbólico no cotidiano da rede municipal de ensino.

5.2.15 Município de Vicentina

O município de Vicentina, localizado na região centro-sul de Mato Grosso do Sul, possui uma população de 6.148 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 312,524 km² (IBGE, 2024). Quanto ao desenvolvimento humano, o município possui IDHM de 0,676, conforme o PNUD (2010), sendo classificado como de desenvolvimento humano médio.

No que se refere à rede educacional, o município conta com quatro escolas de ensino fundamental e uma de ensino médio, entre instituições estaduais e municipais.

Nelas, registram-se a matrícula de 1.280 estudantes. Em relação ao corpo docente, Vicentina apresenta 74 professores atuando no ensino fundamental e 22 no ensino médio, somando 96 docentes em exercício na educação básica (INEP, 2023).

O Plano de Carreira e Remuneração de Vicentina foi instituído pela Lei n.º 192/2002, alterada posteriormente pela Lei Complementar n.º 25/2004, a qual dispõe simultaneamente sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração e o Estatuto do Magistério Público Municipal. Trata-se de uma normativa elaborada em período anterior às principais reformulações da política nacional de valorização docente, o que evidencia limitações estruturais quanto à sua adequação às diretrizes atualmente vigentes, especialmente aquelas reafirmadas pela Lei n.º 14.817/2024. O Quadro 16 expõe uma síntese das principais características do plano.

Quadro 16 – Síntese das principais características do Plano de Carreira e Remuneração de Vicentina

Aspectos analisados	Município de Vicentina	Observações
Ingresso na carreira	Ingresso mediante concurso público de provas ou de provas e títulos.	Atende ao art. 37, II, da Constituição Federal de 1988, porém não prevê políticas de indução ou mentoria docente.
Formação mínima	Admite formação em nível médio (magistério) para determinadas etapas da educação básica.	Desalinha-se da Lei n.º 14.817/2024, que reforça a formação superior como eixo da valorização docente.
Progressão funcional	Progressão baseada predominantemente no tempo de serviço.	Reforça lógica de antiguidade, com impacto financeiro limitado.
Jornada de trabalho	Jornada definida, sem explicitação objetiva da reserva de 1/3 para atividades extraclasse.	Contraria a Lei n.º 11.738/2008 e fragiliza as condições de trabalho docente.
Remuneração	Vencimento básico acrescido de adicionais e gratificações.	Formalmente compatível com o PSPN, porém com pequena diferenciação entre classes e níveis.
Formação continuada	Reconhecida como importante, sem política sistemática de incentivo.	Distancia-se da concepção de formação continuada como dever do Estado (Lei n.º 14.817/2024).
Condições de trabalho	Previsão genérica de ambiente adequado e recursos mínimos.	Ausência de parâmetros objetivos, o que limita a efetividade da valorização docente.

Fonte: elaboração própria com base nos Planos de Carreira e Remuneração em Vicentina (2002, 2004).

O ingresso na carreira docente ocorre por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos, em conformidade com o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, assegurando os princípios da legalidade, impessoalidade e isonomia. Tal dispositivo reforça a docência como carreira pública e garante

estabilidade funcional. Contudo, o plano não prevê políticas de indução profissional, acompanhamento sistemático ou programas de mentoria para docentes ingressantes, lacuna que fragiliza o processo de inserção na carreira e compromete a consolidação da identidade profissional nos primeiros anos de exercício.

No que se refere à formação mínima exigida, o plano admite a formação em nível médio, na modalidade magistério, para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa previsão revela desalinhamento às diretrizes nacionais mais recentes, uma vez que a Lei n.º 14.817/2024 reafirma a formação superior como eixo central da valorização docente e da melhoria da qualidade da educação básica. A manutenção dessa exigência evidencia a permanência de concepções históricas que atribuem menor complexidade à docência nas etapas iniciais da escolarização.

A progressão funcional está estruturada predominantemente com base no tempo de serviço, com avanços periódicos na carreira e impacto financeiro limitado. Embora a titulação e a formação continuada sejam mencionadas como critérios para evolução funcional, sua efetividade na valorização remuneratória é restrita. Essa lógica reforça uma concepção burocrática de carreira, centrada na antiguidade, distanciando-se das orientações do Parecer CNE/CEB n.º 9/2009, que defende a articulação entre formação, carreira e condições de trabalho como fundamento da valorização docente.

No tocante à jornada de trabalho, o plano prevê cargas horárias definidas, mas não explicita de forma objetiva a garantia de 1/3 da jornada destinado às atividades extraclasse, como planejamento, avaliação e formação continuada. Essa ausência contraria o disposto na Lei n.º 11.738/2008 e se afasta das diretrizes reafirmadas pela Lei n.º 14.817/2024, que reconhece o tempo extraclasse como condição indispensável ao exercício qualificado da docência.

A estrutura remuneratória estabelece vencimento básico acrescido de adicionais e gratificações previstas em lei municipal, mantendo-se formalmente alinhada ao PSPN. Entretanto, a pequena diferenciação entre classes e níveis da carreira limita o potencial da remuneração como instrumento efetivo de valorização docente e de estímulo à formação continuada, produzindo uma valorização predominantemente formal.

No que se refere à formação continuada, o plano a reconhece como importante para o exercício profissional, porém não institui políticas estruturadas de incentivo, como licenças remuneradas para estudos, apoio financeiro ou programas permanentes de qualificação. Essa lacuna reforça a responsabilização individual do professor por sua formação, em contraste com a concepção defendida pela Lei n.º 14.817/2024, que compreende a formação continuada como dever do Estado.

As condições de trabalho são tratadas de forma genérica, com a previsão de ambiente adequado e recursos mínimos para o exercício da docência. No entanto, não são estabelecidos parâmetros objetivos relacionados à infraestrutura escolar, ao número de estudantes por turma ou à disponibilização de materiais pedagógicos, o que limita a efetividade desses dispositivos e confere caráter declaratório à norma.

De modo geral, o Plano de Carreira e Remuneração de Vicentina assegura os fundamentos básicos da carreira pública docente, mas apresenta limitações significativas frente às diretrizes nacionais contemporâneas de valorização das/dos profissionais da educação. A defasagem normativa, a centralidade do tempo de serviço como critério de progressão e a fragilidade das políticas de formação continuada e de melhoria das condições de trabalho indicam a necessidade de revisão e atualização do plano, de modo a alinhar o município às orientações estabelecidas pela Lei n.º 14.817/2024 e às demandas atuais da educação básica.

5.3 Conformidade dos Planos de Carreira e Remuneração com a Lei n.º 14.817/2024

A análise dos Planos de Carreira e Remuneração dos municípios que compõem a microrregião de Dourados/MS, desenvolvida a partir do exame sistemático das legislações locais e de sua articulação com a Lei n.º 14.817/2024, evidencia que a conformidade normativa ocorre de forma desigual, fragmentada e predominantemente formal. Ainda que os municípios investigados incorporem dispositivos legais relacionados ao ingresso por concurso público, à progressão funcional e ao enquadramento por titulação, tais elementos não se traduzem, de maneira consistente, em políticas de valorização docente compreendidas em sua integralidade.

De modo geral, observamos que os Planos de Carreira e Remuneração analisados operam com uma concepção restrita de carreira, centrada na organização administrativa dos cargos e na regulamentação de direitos mínimos, sem avançar na construção de uma política estruturante de desenvolvimento profissional docente. Essa limitação revela um distanciamento entre o conteúdo normativo da Lei n.º 14.817/2024, que reafirma a valorização das/dos profissionais da educação como princípio orientador da política educacional, e a materialidade dos planos municipais, que tendem a tratar a valorização como um conjunto de dispositivos técnicos e procedimentais.

A incorporação parcial das diretrizes nacionais nos Planos de Carreira e Remuneração municipais se insere em um contexto mais amplo de reformas educacionais marcadas pela influência da Nova Gestão Pública, cuja racionalidade redefine o papel do Estado e reconfigura as políticas educacionais a partir de critérios de eficiência, desempenho e responsabilização individual.

Fernandes, Barbosa e Venco (2019) destacam que a adoção de princípios empresariais na administração pública promove uma reinterpretação do trabalho docente, deslocando o foco do desenvolvimento profissional coletivo para a mensuração de resultados e o cumprimento de metas previamente estabelecidas.

Essa lógica gerencial se expressa nos planos analisados por meio da centralidade atribuída ao tempo de serviço, à titulação e à avaliação de desempenho como critérios de progressão, sem que tais mecanismos estejam articulados a políticas institucionais permanentes de formação continuada, acompanhamento pedagógico ou melhoria efetiva das condições de trabalho. A valorização docente, nesse sentido, passa a ser compreendida como resultado de trajetórias individuais, e não como produto de um projeto coletivo de profissionalização sustentado por políticas públicas de longo prazo.

A Lei n.º 14.817/2024, ao reafirmar a valorização profissional como eixo estruturante da política educacional, aponta para uma concepção ampliada de carreira docente, que articula formação inicial e continuada, condições de trabalho, tempos pedagógicos, remuneração digna e participação democrática. Contudo, a leitura comparada dos Planos de Carreira e Remuneração da microrregião de Dourados/MS salienta que essa concepção ampliada não se materializa nos planos locais, os quais mantêm uma dissociação entre formação, carreira e valorização.

Em relação à formação continuada, aspecto central da Lei n.º 14.817/2024, os planos municipais analisados apresentam fragilidades significativas. Embora a formação apareça como critério para progressão vertical ou como princípio orientador do exercício profissional, ela não é incorporada como política estruturante da carreira. Não há, de modo geral, previsão de programas institucionais permanentes, licenças remuneradas para estudos, reconhecimento do tempo formativo como parte da jornada de trabalho ou articulação sistemática entre formação e prática pedagógica.

Essa ausência reforça o caráter individualizado da formação docente, transferindo para o professor a responsabilidade exclusiva por sua qualificação profissional. André (2015) observa que as políticas de valorização docente no Brasil tendem a assumir caráter compensatório e fragmentado, operando por meio de ações pontuais e desarticuladas, que pouco contribuem para a consolidação de uma carreira docente sólida e atrativa. Tal dinâmica é reproduzida nos municípios analisados, nos quais a formação continuada se apresenta mais como exigência burocrática do que como direito profissional.

Além disso, a fragilidade das políticas de formação continuada nos Planos de Carreira e Remuneração municipais deve ser compreendida à luz das limitações do federalismo educacional brasileiro. Aguiar *et al.* (2016) argumentam que a ausência de um Sistema Nacional de Educação efetivamente articulado compromete a implementação de políticas de valorização, uma vez que os municípios assumem responsabilidades crescentes sem o suporte técnico e financeiro necessário para sua efetivação. Nesse cenário, as desigualdades regionais se intensificam, e a valorização docente passa a depender das capacidades administrativas e orçamentárias locais.

Outro aspecto relevante diz respeito à organização da jornada de trabalho e à garantia de tempos pedagógicos adequados. Embora a Lei n.º 11.738/2008 e a Lei n.º 14.817/2024 reafirmem a importância da reserva de tempo para atividades extraclasse, os Planos de Carreira e Remuneração analisados, em sua maioria, não explicitam de forma objetiva a garantia desse direito. Quando prevista, a hora-atividade aparece de maneira genérica, sem mecanismos claros de implementação e controle, o que compromete sua efetivação no cotidiano escolar.

Essa lacuna evidencia uma compreensão restrita do trabalho docente, ainda fortemente associada à presença em sala de aula, em detrimento do reconhecimento das atividades de planejamento, avaliação, estudo e formação como dimensões

constitutivas da docência. Conforme argumenta Scheibe (2010), a valorização docente só se efetiva quando a carreira reconhece a complexidade do trabalho educativo e assegura condições objetivas para seu exercício, o que inclui tempos pedagógicos protegidos e integrados à jornada de trabalho.

No que se refere à estrutura remuneratória, os planos municipais analisados mantêm-se formalmente alinhados ao PSPN, mas apresentam diferenciações salariais pouco expressivas entre classes e níveis da carreira. Essa configuração limita o potencial da remuneração como instrumento de valorização e de estímulo ao desenvolvimento profissional, já que os ganhos financeiros associados à progressão e à qualificação são reduzidos. Assim, a valorização material assume caráter predominantemente normativo, sem produzir impactos significativos na atratividade e na permanência na carreira docente.

A análise dos Planos de Carreira e Remuneração da microrregião de Dourados/MS permite afirmar, portanto, que a conformidade com a Lei n.º 14.817/2024 ocorre de maneira superficial, centrada na incorporação de dispositivos legais mínimos, sem que haja uma reconfiguração substantiva das políticas de carreira.

Para Dourado (2016), a valorização docente deve ser compreendida como parte de um projeto político mais amplo, capaz de articular reconhecimento profissional, condições dignas de trabalho, formação de qualidade e participação democrática na construção das políticas educacionais.

Nesse sentido, o distanciamento entre o marco legal nacional e a realidade dos planos municipais analisados não se limita a defasagens normativas, mas revela limites mais profundos na concepção de valorização docente adotada pelos entes locais. Ainda, os planos cumprem apenas parcialmente as exigências legais, permanecendo ancorados em uma racionalidade economicista e gerencial, pouco comprometida com a dimensão social, política e simbólica do trabalho educativo.

Por fim, constatamos que a revisão e atualização dos Planos de Carreira e Remuneração da microrregião de Dourados/MS constitui condição fundamental para a efetivação da valorização docente nos termos propostos pela Lei n.º 14.817/2024. Tal revisão exige não apenas ajustes técnicos, mas uma mudança de concepção, que reconheça a docência como profissão de caráter intelectual, coletivo e socialmente

referenciado, reafirmando a centralidade das políticas de carreira na construção de uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização das/dos profissionais da educação constitui-se como uma das dimensões centrais para a consolidação de uma educação pública democrática, de qualidade e socialmente referenciada e comprometida com a formação humana de uma maneira crítica. Ao longo das últimas décadas, esse debate tem se intensificado no cenário brasileiro, especialmente diante da constatação de que a docência enfrenta um processo histórico de desvalorização, expresso na baixa atratividade da carreira, na precarização das condições de trabalho e na fragmentação das políticas de formação. Nesse contexto, os Planos de Carreira e Remuneração assumem papel importante, uma vez que se configuram como instrumentos normativos capazes de estruturar o ingresso, a progressão, a jornada, a remuneração e os direitos das/dos profissionais da educação.

Entretanto, a simples existência de dispositivos legais não garante, por si só, a efetivação da valorização docente. A promulgação da Lei n.º 14.817/2024, ao instituir diretrizes nacionais para a valorização das/dos profissionais da educação básica pública, reafirmou a necessidade de articular carreira, formação inicial e continuada, condições de trabalho, jornada e remuneração como dimensões indissociáveis de uma política. Todavia, como evidenciado ao longo desta pesquisa, a materialização dessas diretrizes nos contextos locais revela tensões, limites e contradições que colocam em problemáticas a efetividade das políticas implementadas.

O problema que orientou esta investigação foi formulado nos seguintes termos: os Planos de Carreira e Remuneração dos municípios da microrregião de Dourados/MS contemplam os elementos definidos pelas diretrizes nacionais, no que diz respeito à valorização da carreira docente?

Tal questionamento emergiu da compreensão de que a valorização não pode ser reduzida a ajustes salariais ou à organização formal de níveis e classes, mas deve expressar um projeto político que reconheça a docência como trabalho intelectual, coletivo e socialmente relevante.

Atendendo aos objetivos propostos, e retomando o propósito central da pesquisa, que consistiu em analisar os Planos de Carreira e Remuneração dos municípios da microrregião de Dourados/MS à luz das diretrizes da Lei n.º 14.817/2024, buscamos compreender em que medida essas normativas expressam políticas de valorização docente.

Para tanto, a análise foi orientada pelas categorias do Materialismo Histórico-Dialético: trabalho, contradição e totalidade, as quais possibilitaram apreender os Planos de Carreira e Remuneração como produtos de relações sociais historicamente constituídas, marcadas por disputas, limites e tensões.

A categoria trabalho permitiu analisar a carreira docente e suas condições materiais; a contradição evidenciou os distanciamentos entre o discurso legal de valorização e sua efetivação concreta; e a totalidade possibilitou compreender os planos no interior do contexto mais amplo das políticas educacionais e das determinações socioeconômicas.

Nesse sentido, a pesquisa responde à questão investigativa ao indicar que, embora os Planos de Carreira e Remuneração apresentem avanços normativos pontuais, estes se mostram insuficientes para assegurar, de forma efetiva e articulada, a valorização docente conforme preconizado pela legislação nacional.

A análise documental realizada permitiu atender aos objetivos propostos ao evidenciar que os Planos de Carreira e Remuneração dos municípios investigados apresentam estruturas normativas relativamente consolidadas no que se refere ao ingresso por concurso público, à organização da carreira em níveis e classes e à previsão de mecanismos de progressão funcional. Esses elementos demonstram a incorporação formal de princípios historicamente defendidos no campo da valorização docente e reafirmados pela legislação nacional. Contudo, ao avançar na análise qualitativa dos textos legais, foi possível identificar que tais dispositivos operam, majoritariamente, sob uma lógica administrativa e gerencial, pouco articulada a uma concepção ampliada de valorização docente.

Sendo assim, os objetivos da pesquisa foram alcançados ao revelar que a valorização docente, nos Planos de Carreira e Remuneração analisados, encontra-se fragmentada e concentrada em aspectos normativos e remuneratórios, sem integração efetiva com políticas permanentes de formação continuada e melhoria das condições de trabalho. A formação, embora mencionada nos textos legais, não é

tratada como eixo estruturante da carreira nem reconhecida como parte constitutiva da jornada de trabalho docente, o que limita seu potencial formativo e reforça a responsabilização individual do professor por sua qualificação profissional.

No que se refere à pergunta de pesquisa, que indagou em que medida os Planos de Carreira e Remuneração dos municípios da microrregião de Dourados/MS se conformam às diretrizes da Lei n.º 14.817/2024, os achados da investigação permitem afirmar que essa conformidade ocorre de forma parcial, desigual e predominantemente formal. Os municípios analisados incorporam dispositivos exigidos pela legislação nacional, mas não avançam na construção de políticas integradas de valorização docente capazes de articular carreira, formação, remuneração e condições de trabalho em uma perspectiva crítica.

A resposta à pergunta de pesquisa evidencia que a incorporação das diretrizes da Lei n.º 14.817/2024 nos Planos de Carreira e Remuneração municipais não resulta, necessariamente, na efetivação do princípio da valorização docente em sua integralidade. Os planos analisados tendem a reproduzir uma concepção de carreira orientada por critérios individualizantes, meritocráticos e produtivistas, em consonância com pressupostos da Nova Gestão Pública, que deslocam o sentido da valorização para o cumprimento de requisitos formais e avaliações de desempenho, em detrimento do desenvolvimento profissional coletivo e da autonomia pedagógica.

Tal constatação reforça os argumentos apresentados ao longo da dissertação, segundo os quais a valorização docente não pode ser compreendida como resultado automático da existência de dispositivos legais. Conforme discutido por Dourado (2016), Scheibe (2010) e André (2015), a valorização constitui um processo político e histórico que exige políticas públicas integradas, sustentadas por financiamento adequado, gestão democrática e reconhecimento da docência como trabalho intelectual, socialmente mediado e coletivo.

Além disso, os resultados obtidos explicitam que os Planos de Carreira e Remuneração da microrregião de Dourados/MS expressam as contradições do federalismo educacional brasileiro, no qual a descentralização das responsabilidades para os municípios não é acompanhada, de forma proporcional, de suporte financeiro e institucional. Essa dinâmica contribui para a fragmentação das políticas de carreira e para a reprodução de desigualdades regionais, dificultando a materialização das diretrizes nacionais de valorização docente no âmbito local.

Dessa forma, ao retomar os objetivos e responder à pergunta de pesquisa, concluímos que os Planos de Carreira e Remuneração analisados cumprem parcialmente as exigências da Lei n.º 14.817/2024, mas permanecem distantes de uma concepção de valorização docente integral, como defendida pela legislação e pela literatura especializada. Os planos revelam avanços normativos importantes, porém mantêm lacunas estruturais que comprometem sua efetividade enquanto instrumentos de promoção do desenvolvimento profissional, da permanência na carreira e da qualidade social da educação.

Por fim, esta pesquisa reafirma que a valorização docente exige a superação de abordagens meramente normativas e economicistas, demandando políticas de carreira construídas de forma democrática, participativa e articulada a projetos coletivos de formação e trabalho pedagógico. Ao responder à pergunta de pesquisa e atender aos objetivos propostos, o estudo contribuiu para o debate sobre políticas docentes no âmbito municipal, evidenciando a necessidade de revisão crítica dos Planos de Carreira e Remuneração à luz das diretrizes da Lei n.º 14.817/2024 e de uma concepção de educação comprometida com a justiça social e com a valorização plena do trabalho docente.

FONTES DOCUMENTAIS

AMAMBAI (MS). **Lei Complementar n.º 13, de 2009**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de Amambai. Amambai: Prefeitura Municipal, 2009.

ANTÔNIO JOÃO (MS). **Lei Complementar n.º 30, de 17 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Município de Antônio João e dá outras providências. Antônio João: Prefeitura Municipal, 2009.

ARAL MOREIRA (MS). **Lei n.º 821, de 5 de outubro de 2017**. Altera a Lei n.º 695/2009, que institui o Plano de Carreira e Remuneração para os Profissionais da Educação Básica do Município de Aral Moreira e dá outras providências. Aral Moreira: Prefeitura Municipal, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 9, de 2 de abril de 2009**. Estabelece diretrizes nacionais para planos de carreira e remuneração do magistério público da educação básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2009>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa diretrizes nacionais para planos de carreira e

remuneração do magistério público da educação básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e acrescenta o art. 214, instituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 ago. 2020.

BRASIL. Lei Complementar n.º 31, de 11 de outubro de 1977. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 1977.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o FUNDEB. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 04 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta o piso salarial profissional nacional do magistério. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 04 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da LDB para discriminar categorias de profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da

República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 14.817, de 16 de janeiro de 2024**. Estabelece diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14817.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**. Brasília, DF: MEC/CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 05 de agost. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010**: documento final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://conae.mec.gov.br>. Acesso em: 4 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014**: documento final. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://conae.mec.gov.br>. Acesso em: 03 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2024**: documento final. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://conae.mec.gov.br>. Acesso em: 03 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 77, de 29 de janeiro de 2025**. Atualiza o valor do PSPN do magistério público. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-77-de-29-de-janeiro-de-2025-610281446>. Acesso em: 22 jul. 2025.

CAARAPÓ (MS). **Lei Complementar n.º 67, de 6 de julho de 2017**. Institui o PCCR dos Profissionais da Educação Básica. Caarapó: Prefeitura Municipal, 2017.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**, Brasília, c2025. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Caderno de subsídios para a valorização dos(as) trabalhadores(as) em educação**. Brasília, DF: CNTE, 2015.

DOURADINA (MS). **Lei Complementar n.º 30, de 2010**. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Douradina/MS e dá outras providências. Douradina: Prefeitura Municipal, 2010.

DOURADOS (MS). **Lei Complementar n.º 118, de 31 de outubro de 2007**. Dispõe sobre o PCCR dos Profissionais da Educação. Dourados: Prefeitura Municipal, 2007.

DOURADOS (MS). **Lei Complementar n.º 220, de 29 de maio de 2013**. Regulamenta a jornada de trabalho dos profissionais do magistério prevista na Lei Complementar n.º 118/2007. Dourados: Prefeitura Municipal, 2013.

DOURADOS (MS). **Lei Complementar n.º 416, de 28 de setembro de 2021**. Cria e amplia cargos na Lei Complementar n.º 118/2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados-MS. Dourados: Prefeitura Municipal, 2021.

FÁTIMA DO SUL (MS). **Lei Complementar n.º 41, de 29 de dezembro de 2003**. Institui o Plano de Cargos e Carreiras e modifica o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências. Fátima do Sul: Prefeitura Municipal, 2003.

FÁTIMA DO SUL (MS). **Lei Complementar n.º 1.086, de 14 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Fátima do Sul/MS e dá outras providências. Fátima do Sul: Prefeitura Municipal, 2011.

FETEMS. **FETEMS divulga ranking salarial de professores(as) em municípios de MS**. Campo Grande, MS: FETEMS, 2025. Disponível em: <https://fetems.org.br/fetems/fetems-divulga-ranking-salarial-de-professoras-em-municipios-de-ms/>. Acesso em: 4 fev. 2026.

GOOGLE MAPS. **Grande Dourados/MS**, [s. l.], c2025. Disponível em: 19 mar. 2025. Acesso em: 9 jan. 2025.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: resultados preliminares e estimativas populacionais 2024. Brasília, DF: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2025.

IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**, Brasília, c2025. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

INEP. **Censo da Educação Superior 2024**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 10 fev. 2026.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 10 out. 2025.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: [sinopses-estatisticas/educacao-basica](https://www.gov.br/inep/sinopses-estatisticas/educacao-basica). Acesso em: 3 jun. 2025.

ITAPORÃ (MS). **Lei Complementar n.º 112, de 28 de junho de 2011**. Institui o PCCR dos Profissionais da Educação do Município de Itaporã. Itaporã: Prefeitura Municipal, 2011.

JUTI (MS). **Lei Complementar n.º 183, de 2003**. Dispõe sobre o PCCR dos Profissionais da Educação. Juti: Prefeitura Municipal, 2003.

LAGUNA CARAPÃ (MS). **Lei Complementar n.º 4, de 2001**. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Laguna Carapã. Laguna Carapã: Prefeitura Municipal, 2001.

LAGUNA CARAPÃ (MS). **Lei Complementar n.º 7, de 2003**. Altera dispositivos da Lei Complementar n.º 4/2001, que institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal. Laguna Carapã: Prefeitura Municipal, 2003.

LAGUNA CARAPÃ (MS). **Lei Complementar n.º 9, de 2005**. Altera e atualiza a Lei Complementar n.º 4/2001, que institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal. Laguna Carapã: Prefeitura Municipal, 2005.

MARACAJU (MS). **Lei Complementar n.º 4, de 30 de junho de 1998**. Institui o PCCR do Magistério Público Municipal. Maracaju: Prefeitura Municipal, 1998.

MARACAJU (MS). **Lei Complementar n.º 145, de 2020**. Altera a Lei Complementar n.º 4/1998, que institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal. Maracaju: Prefeitura Municipal, 2020.

MARACAJU (MS). **Lei Complementar n.º 189, de 2024**. Altera dispositivos da Lei Complementar n.º 4/1998, que institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal. Maracaju: Prefeitura Municipal, 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul de 1989**. Campo Grande: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso do Sul, 1989.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul para o decênio 2014–2024 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 23 dez. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n.º 6.359, de 9 de dezembro de 2024. Prorroga, para até 31 de dezembro de 2025, o prazo de vigência do Plano Estadual de Educação, aprovado pela Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 10 dez. 2024.

NOVA ALVORADA DO SUL (MS). **Lei Complementar n.º 56, de 25 de junho de 2009**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação do Município de Nova Alvorada do Sul e dá outras providências. Nova Alvorada do Sul: Prefeitura Municipal, 2009.

NOVA ALVORADA DO SUL (MS). **Lei Complementar n.º 58, de 11 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o PCCR dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial de Nova Alvorada do Sul, Nova Alvorada do Sul, 2015.

PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2010**. Brasília, DF: PNUD/IPEA/FJP, 2013. Disponível em: <https://atlasbrasil.org.br>. Acesso em: 4 fev. 2026.

PONTA PORÃ (MS). **Lei Complementar n.º 180, de 10 de julho de 2013**. Dispõe sobre o PCCR dos Profissionais da Educação. Ponta Porã: Prefeitura Municipal, 2013.

PONTA PORÃ (MS). **Lei Complementar n.º 222, de 2022**. Altera dispositivos da legislação que institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ponta Porã e dá outras providências. Ponta Porã: Prefeitura Municipal, 2022.

RIO BRILHANTE (MS). **Lei Complementar n.º 74, de 2013**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Rio Brilhante/MS e dá outras providências. Rio Brilhante: Prefeitura Municipal, 2013.

VICENTINA (MS). **Lei Complementar n.º 25, de 19 de novembro de 2004**. Institui o PCCR dos Profissionais da Educação. Vicentina: Prefeitura Municipal, 2004.

VICENTINA (MS). **Lei n.º 192, de 18 de dezembro de 2002**. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de Vicentina e dá outras providências. Vicentina: Prefeitura Municipal, 2002.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. O movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recentes? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19494>. Acesso em: 14 fev. 2025.

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AMARAL, Nelson Cardoso. **Valorização dos profissionais da educação: condições e relações de trabalho**. Camaragibe, PE: CCS, 2016.

ALVES, Charles Alberto de Souza. **A política de remuneração dos professores da rede estadual de educação básica do Pará**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

AMAGUCHI, Andrea King de Abreu. **Valorização da formação no Plano de Carreira da Rede Municipal de Educação de Niterói-RJ: uma investigação sobre o papel dos gestores municipais**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

ARANDA, Flávia Paula Nogueira. **A valorização docente na formulação do Plano Municipal de Educação de Dourados-MS (2015–2025)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

ARAUJO, Fadya Kessia Rocha de. **Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009–2015)**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BASTOS, Jaqueline Mendes. **Planos de cargos, carreira e remuneração dos professores das redes municipais de educação de Cametá/PA e Oeiras do Pará e os recursos do Fundeb na remuneração (2007–2020)**. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

BEZERRA, Maria do Socorro Sales Felipe. **Remuneração docente de educação básica em tempos de austeridade**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 12. ed. Brasília, DF: UnB, 2000. 2 v.

BRITO, Vera Lucia Fernandes de. **Políticas públicas para valorização docente: planos de carreira e remuneração das redes municipais do território de identidade do médio sudoeste da Bahia (TIMSOBA)**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.

BRUNO, Ionaldo Julian Costa. **Remuneração docente da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul frente à Emenda Constitucional Estadual n. 77/2017 (2017 a 2020)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais**. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 17, p. 129-167, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341847565_Carreira_e_salario_do_pessoal_docente_da_Educacao_Basica_algumas_demarcacoes_legais. Acesso em: 12 dez. 2025.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CORDEIRO, Daniele Pereira Meira. **A carreira docente como instrumento de valorização na rede municipal de ensino de Piraquara/PR**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CORRÊA, Bianka da Silva. A valorização docente e a política de carreira no contexto municipal: avanços e limites. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 271-288, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/55786>. Acesso em: 10 out. 2025.

DANIELE, Priscila Toratti. **Políticas de valorização docente: um estudo dos estatutos e dos planos de carreira e remuneração de dois municípios do grande ABC**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2019.

DELMONDES, Asheleiy Godoy. **O vencimento salarial dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2006–2013)**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010. CD-ROM.

DUARTE, Rosinete de Jesus Nascimento. **Condições de trabalho docente em uma escola estadual de Mato Grosso do Sul**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes. Acesso em: 5 mar. 2025.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande, RS: FURG, 2019. p. 83-120.

FERNANDES, Maria José da Silva.; BARBOSA, Andréa; VENCO, Selma. O trabalho docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo/Brasil no contexto da Nova Gestão Pública. **Educación, Política y Sociedad**, Madrid, v. 4, n. 1, p. 14-32, 2019. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12308>. Acesso em: 27 jan. 2023.

FERREIRA, Isabel Cavalcante. **Profissionalização do trabalho docente: o novo plano de cargos, carreira e vencimentos da educação do município de Rondonópolis-MT**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019.

FERREIRA, José Mateus Rocha da Costa. **Carreira e remuneração de professores do Sistema de Organização Modular do Ensino Médio – SOME no Pará**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FERRON, Aline. **Plano de carreira e remuneração do magistério: valorização profissional em um estudo de caso**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

FRANCELIN, Marcio Marinho. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos. **Ciência da Informação**, [s. l.], v. 33, n. 3, p. 2634, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/ZmhGpGCb8DnzGYmRBfGWNly/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Método materialista histórico como instrumento de análise da realidade. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; CALVE, Tiago Morales (org.). **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural**. Paranavaí, PR: EduFatecie, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186647>. Acesso em: 10 out. 2025.

GROCHOSKA, Maria Aparecida. **Políticas educacionais e a valorização do professor**: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica de São José dos Pinhais/PR. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GUIMARÃES, Marielson Rodrigues. **Carreira e remuneração das/dos profissionais do magistério público do município de Breves-PA**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTtp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2025.

JARCEM, Danielli Araújo. **Remuneração docente no estado de Mato Grosso do Sul frente à ampliação e à restrição de direitos (2008 a 2022)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

LOPES, Fernando Bitencourt. **A valorização docente no Plano Municipal de Educação de Sumaré**: contribuições para a construção do plano de carreira docente. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro 1. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Prefácio à contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Global, 1983.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Bartholo. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2023. p. 228-233.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MILITÃO, Andréia Nunes. Condições de trabalho no contexto das diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. *In*: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; SIQUEIRA, Romilson Martins (org.). **Escritas da Pesquisa em Educação no Centro-Oeste**. Campo Grande: Editora Oeste, 2025.

MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fábio; MILITÃO, Sívio César Nunes. Condições de trabalho como pressuposto para valorização profissional docente: o Documento-Referência da II CONAE em foco. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 10, n. esp., p. 865-873, jul. 2013.

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

NUNES, Claudia Valéria da Silva; TOZETTO, Susana dos Santos; DINIZ, Rafael José. Formação e valorização docente: uma análise das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. **Revista de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 28, n. 2, p. 215-234, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rpe/article/view/10524>. Acesso em: 1 maio 2025.

OLIVEIRA, Ana Rita Lara de. **Remuneração docente e austeridade fiscal: um estudo sobre o caso do Estado de Mato Grosso do Sul (2015–2019)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Trabalho docente e condições de trabalho na educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 735-753, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yfQb9cKp3cVw8rXz5N6MddK/>. Acesso em: 10 out. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Políticas docentes e valorização profissional: desafios para a educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 599-618, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/72725>. Acesso em: 10 out. 2025.

OLIVEIRA, Victor Manoel Alab de. **Política de remuneração do magistério público no município de Rio Branco/Acre: repercussões na valorização do magistério**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

PEREIRA, Cláudia Alves. **Remuneração docente como política pública no ensino fundamental no estado de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Mariane Gomes. **Valorização do trabalho docente no plano de cargos e carreira de Uberlândia: a perspectiva dos profissionais da rede municipal de ensino**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

PEREIRA, Marilene da Silva Feijão. **O processo de implementação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos servidores do magistério no**

município de Ananindeua/PA (Lei n.º 2.355/2009). 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

PIMENTEL, Adriana Marinho. **A carreira do magistério público da rede municipal de ensino do município de Oriximiná-PA**: um estudo a partir do plano de cargos, carreira e remuneração – Lei n. 7.315/10. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

PINHEIRO, Raimundo Walber da Silva. **Políticas de remuneração de professores da educação básica em municípios do estado do Pará**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. Interface. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

RODRIGUES, Luciana Cristina Nogueira Honório. **Remuneração e piso salarial em Minas Gerais**: valorização ou precarização do trabalho docente. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SANTOS, Fabiana Rodrigues dos. **Valorização docente em municípios de Mato Grosso do Sul**: análise a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SANTOS, Isabela Macena dos; GOMES, Eva Pauliana da Silva; PRADO, Edna Cristina do. Planos de carreira e valorização docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1011-1029, set./dez. 2022.

SCHEIBE, Leda. Valorização dos profissionais de educação: a formação como foco. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **Valorização dos profissionais da educação**: formação e condições de trabalho. Camaragibe, PE: CCS, 2016.

SILVA, José Clóvis de Azevedo; PEREIRA, José Vieira de Sousa; SANTOS, Claudinei José dos. O campo da formação de professores: debates, desafios e perspectivas. **Educação em Questão**, Natal, v. 62, n. 45, p. 145-166, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10942>. Acesso em: 10 out. 2025.

SOARES, Marina Gleika Felipe. **Remuneração e carreira dos professores da educação básica**: o impacto da Lei do Piso na rede estadual do Piauí. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SOUZA, Ingrid Costa Ribeiro. **Plano de carreira do magistério de Suzano**: análise do processo de elaboração e implementação da Lei Complementar n.º 190/2010 e da Lei Municipal n.º 4.392/2010. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

SOUZA, Maria Verônica de. **Valorização docente no Plano de Ações Articuladas (PAR)**: análise do processo de implementação das ações em dois municípios sul-

mato-grossenses (2011–2014). 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

TREIN, Laura Dexheimer. **Carreira e remuneração docentes:** a Rede Estadual do Rio Grande do Sul e a Rede Municipal de Porto Alegre em foco. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

VASCONCELOS, Juliane Silva. **Valorização dos professores da rede municipal de ensino de Uberaba/MG (2009–2019).** 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

VIEIRA, Juçara Dutra. Direito à educação e valorização profissional: o papel do Estado e da sociedade. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 25-35, jan./jun. 2016.

APÊNDICE A

Teses e dissertações produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, relacionadas aos Planos de Carreira e Remuneração como constituinte da carreira docente

Ano	Autoria	Título	Palavras-chave	Instituição	Grau
2015	FERRON, Aline	Plano de carreira e remuneração do magistério: valorização profissional em um estudo de caso	Estudo de caso; plano de carreira. Remuneração; valorização do magistério; município de Passo Fundo.	Universidade de Passo Fundo	Mestrado
2015	GUIMARAES, Marielson Rodrigues	Carreira e remuneração das/dos profissionais do Magistério Público do município de Breves-PA	Carreira do magistério; composição da remuneração; valorização profissional.	Universidade Federal do Pará	Mestrado
2015	PIMENTEL, Adriana Marinho	A carreira do magistério público da rede municipal de ensino do município de Oriximiná-PA: um estudo a partir do plano de cargos, carreira e remuneração Lei n.º 7.315/10	Valorização profissional; carreira do magistério público; atratividade da carreira.	Universidade Federal do Pará	Mestrado
2015	SANTOS, Fabiana Rodrigues dos	Valorização docente em municípios de Mato Grosso do Sul: análise a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR)	Valorização docente; Plano de Ações Articuladas (PAR); políticas educacionais.	Universidade Federal da Grande Dourados	Mestrado
2016	DELMONDES, Asheleiy Godoy	O vencimento salarial dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2006-2013)	Financiamento da educação; remuneração docente; valorização do magistério.	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Mestrado
2016	OLIVEIRA, Victor Manoel Alab de	Política de remuneração do magistério público no município de Rio Branco/Acre: repercussões na valorização do magistério	Política de remuneração e valorização docente; política de financiamento; trabalho docente.	Universidade Federal do Acre	Mestrado
2016	PEREIRA, Cláudia Alves	Remuneração docente como política pública no ensino fundamental	Professor de ensino fundamental; carreira profissional; remuneração docente;	Universidade de São Paulo	Mestrado

		no estado de São Paulo	salários; financiamento da educação.		
2016	RODRIGUES, Luciana Cristina Nogueira Honório	Remuneração e piso salarial em Minas Gerais: valorização ou precarização do trabalho docente	Trabalho docente; remuneração; Lei do Piso Salarial Profissional Nacional; precarização do trabalho.	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado
2016	SOARES, Marina Gleika Felipe	Remuneração e carreira dos professores da educação básica: o impacto da Lei do Piso na rede estadual do Piauí	Política educacional; valorização do magistério; remuneração docente; carreira docente.	Universidade Federal do Piauí	Mestrado
2017	ALVES, Charles Alberto de Souza	A política de remuneração dos professores da rede estadual de Educação Básica do Pará	Remuneração de professores; estrutura de remuneração; valorização docente.	Universidade Federal do Pará	Doutorado
2017	ARAÚJO, Fadya Kessia Rocha de	Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009–2015)	Valorização dos professores; carreira; remuneração. Fundeb;	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Doutorado
2017	PEREIRA, Mariane Gomes	Valorização do trabalho docente no plano de cargos e carreira de Uberlândia: a perspectiva das/dos profissionais da rede municipal de ensino	Valorização do trabalho docente; planos de cargos e carreira; trabalho docente.	Universidade Federal de Uberlândia	Mestrado
2017	PINHEIRO, Raimundo Walber da Silva	Políticas de remuneração de professores da educação básica em municípios do estado do Pará	Políticas de remuneração; remuneração docente; carreira docente.	Universidade Federal do Pará	Mestrado
2018	ARANDA, Flávia Paula Nogueira	A valorização docente na formulação do Plano Municipal de Educação de Dourados-MS (2015-2025)	Política educacional; planejamento educacional; educação básica.	Universidade Federal da Grande Dourados	Mestrado
2018	FERREIRA, José Mateus Rocha da Costa	Carreira e remuneração de professores sistema	Carreira docente; Sistema de Ensino Médio Modular; remuneração docente.	Universidade Federal do Pará	Mestrado

		organização modular do Ensino Médio - SOME no Pará			
2018	PEREIRA, Marilene da Silva Feijão	O processo de implementação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos servidores do magistério no município de Anapuera/PA (Lei n.º 2.355/2009)	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração. Legislação. Políticas Públicas Educacionais.	Universidade Federal do Pará	Mestrado
2018	SOUZA, Maria Verônica de	Valorização docente no Plano e Ações Articuladas (PAR): análise do processo de implementação das ações em dois municípios sul-mato-grossenses (2011-2014)	Valorização docente; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; Plano de Ações Articuladas (PAR).	Universidade Católica Dom Bosco	Doutorado
2019	BRITO, Vera Lucia Fernandes de	Políticas públicas para valorização docente: planos de carreira e remuneração das redes municipais do território de identidade do médio sudoeste da Bahia (TIMSOBA)	Política educacional; remuneração docente; redes municipais de ensino; capitais brasileiras; austeridade fiscal.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Mestrado
2019	DANIELE, Priscila Toratti	Políticas de valorização docente: um estudo dos estatutos e dos planos de carreira e remuneração de dois municípios do grande ABC	Estatuto e plano de carreira do magistério; valorização docente; políticas educacionais	Universidade Metodista de São Paulo	Mestrado
2019	FERREIRA, Isabel Cavalcante	Profissionalização do trabalho docente: o novo plano de cargos, carreira e vencimentos da educação do município de Rondonópolis-MT	Profissionalização do trabalho docente; profissão docente; trabalho docente; carreira docente; plano de carreira.	Universidade Federal de Mato Grosso	Mestrado
2019	LUCYK, Viviana Patrícia Kozłowski	Políticas de financiamento e de valorização das/dos profissionais da educação: uma análise do plano de carreira do	Financiamento da educação; valorização docente; plano de carreira municipal.	Universidade Estadual do Centro Oeste - Unicentro	Mestrado

		magistério do município de Paula Freitas - PR			
2019	SOUZA, Ingrid Costa Ribeiro	Plano de carreira do magistério de Suzano: análise do processo de elaboração e implementação da Lei Complementar n.º 190/2010 e da Lei Municipal n.º 4.392/2010	Carreira docente; sindicalismo docente; democratização da gestão pública; relações trabalhistas; plano de carreira.	Universidade Federal de São Paulo	Mestrado
2020	CORDEIRO, Daniele Pereira Meira	A carreira docente como um instrumento de valorização na rede municipal de ensino de Piraquara/PR	Política de valorização docente; carreira do magistério; formação; condições de trabalho; remuneração.	Universidade Federal do Paraná	Mestrado
2020	LOPES, Fernando Bitencourt	A valorização docente no Plano Municipal de Educação de Sumaré: contribuições para a construção do plano de carreira docente	Plano Municipal de Educação; valorização docente; plano de carreira; docente; Sumaré (SP).	Universidade Estadual de Campinas	Mestrado
2020	TREIN, Laura Dexheimer	Carreira e remuneração docentes: a Rede Estadual do Rio Grande do Sul e a Rede Municipal de Porto Alegre em foco	Plano de carreira docente; remuneração do professor; valorização do magistério; financiamento da educação.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado
2021	VASCONCELOS, Juliane Silva	Valorização dos professores da rede municipal de ensino de Uberaba/MG (2009-2019)	Método marxiano; políticas públicas; precarização; profissão docente; valorização da carreira.	Universidade Federal de Uberlândia	Doutorado
2022	OLIVEIRA, Ana Rita Lara de	Remuneração docente e austeridade fiscal: um estudo sobre o caso do estado de Mato Grosso do Sul (2015–2019)	Política educacional; austeridade fiscal; planos de cargos, carreira e remuneração docente; remuneração docente no estado de Mato Grosso do Sul.	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Mestrado
2023	BASTOS, Jaqueline Mendes	Planos de cargos, carreira e remuneração dos professores das redes municipais de educação de Cametá/PA e Oeiras do Pará e os recursos do Fundeb na remuneração (2007-2020)	Valorização; plano de cargo carreira e remuneração; Fundeb; municípios do Pará.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Doutorado

2023	BEZERRA, Maria do Socorro Sales Felipe	Remuneração docente de educação básica em tempos de austeridade	Política educacional; remuneração docente; redes municipais de ensino; capitais brasileiras; austeridade fiscal	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Doutorado
2023	BRUNO, Ionaldo Julian Costa	Remuneração docente da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul frente à Emenda Constitucional Estadual n. 77/2017 (2017 a 2020)	Política educacional; austeridade fiscal; remuneração docente; Emenda Constitucional Estadual n.º 77/2017; meta 17 do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS).	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Mestrado
2023	JARCEM, Danielli Araújo	Remuneração docente no estado de Mato Grosso do Sul frente a ampliação e a restrição de direitos (2008 a 2022)	Política educacional; remuneração docente; rede estadual de ensino; austeridade fiscal.	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Mestrado
2024	AMAGUCHI, Andrea King de Abreu	Valorização da formação no Plano de Carreira da Rede Municipal de Educação de Niterói-RJ: uma investigação sobre o papel dos gestores municipais	Plano de carreira; valorização docente; rede pública; rede municipal; formação de professor.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado

Fonte: elaboração própria.