



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEXIA JÚLIA LIMA VIEIRA

CARREIRA E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO:
as dimensões da formação e da experiência profissional em quatro municípios
paraibanos

JOÃO PESSOA

2026

ALEXIA JÚLIA LIMA VIEIRA

CARREIRA E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO:
as dimensões da formação e da experiência profissional em quatro municípios
paraibanos

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, como exigência institucional para a etapa de defesa do Mestrado.

Orientador: Prof.º Dr. Marcus Quintanilha da Silva

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcus Quintanilha da Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba
(Presidente/Orientador)

Prof.ª Dra. Aurea Augusta Rodrigues da Mata
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba
(Examinador Interno)

Profª. Dra. Andrea Ferreira da Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora Externa à Instituição)

Profª. Dra. Rhoberta Santana de Araujo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora Interna)

Profª. Dra. Bárbara Cristina Hanauer Taporoski
Departamento de Política e Administração Escolar no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná
(Examinadora Externa ao Programa).

JOÃO PESSOA

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V658c Vieira, Alexia Júlia Lima.

Carreira e valorização dos profissionais do magistério: as dimensões da formação e da experiência profissional em quatro municípios paraibanos / Alexia Júlia Lima Vieira. - João Pessoa, 2026.
145 f. : il.

Orientação: Marcus Quintanilha da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Formação docente. 2. Docente - carreira. 3. Política educacional. I. Silva, Marcus Quintanilha da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8(813.3)(043)

ALEXIA JÚLIA LIMA VIEIRA

**CARREIRA E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO
MAGISTÉRIO: as dimensões da formação e experiência profissional em
quatro municípios paraibanos**

Texto apresentado ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito para a defesa do Mestrado em
Educação na linha de Políticas
Educacionais.

Resultado: Aprovado

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **MARCUS QUINTANILHA DA SILVA**
Data: 26/02/2026 16:31:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcus Quintanilha da Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Paraíba
(Presidente/Orientador)

Documento assinado digitalmente
 **AUREA AUGUSTA RODRIGUES DA MATA**
Data: 26/02/2026 16:22:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Aurea Augusta Rodrigues da Mata
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da
Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora Interna)

Documento assinado digitalmente
 **ANDREIA FERREIRA DA SILVA**
Data: 26/02/2026 16:14:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora Externa à Instituição)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Deus* por mais esta oportunidade de crescimento profissional e pessoal, por ter-me sustentado em um período repleto de mudanças e adaptações. Obrigada, Senhor!

Ao meu professor, *Dr. Marcus Quintanilha*, que, com sabedoria, demonstrou-me o equilíbrio necessário à orientação acadêmica, apoiando-me e exigindo-me na medida certa. Sinto-me privilegiada e, apesar das falhas, espero ter sido uma boa orientanda.

À Universidade Federal da Paraíba, por ter-me aberto as portas para uma nova oportunidade acadêmica, e às professoras *Dra. Andreia Silva* e *Dra. Áurea Augusta*, por aceitarem participar e contribuir para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu marido, *Rafael*, por ser meu suporte em todos os momentos difíceis, com suas palavras de conforto, de força e, sobretudo, com sua presença, alegrando-se comigo a cada conquista dessa jornada.

À minha *família*, minha mãe *Aurélia*, minha irmã *Yasmim* e meus sogros *Adelma* e *Josivaldo*, que, com alegria e torcida constante, apoiaram-me e zelaram por mim em todos os momentos.

Aos *amigos*, que comemoraram comigo o início dessa caminhada, torceram por mim e me ajudaram a vivenciar momentos de renovo em períodos de cansaço.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar de que maneira a formação docente e a experiência profissional, enquanto perspectivas de valorização, são contempladas nos planos de cargos, carreiras e remuneração de quatro municípios paraibanos: João Pessoa, Campina Grande, Sousa e Patos. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos, conceituar valorização docente e posicionar a carreira como dispositivo constitucional/legal que a efetiva; situar a formação docente e a experiência profissional como dimensões da valorização docente; e analisar descritivamente os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos municípios selecionados e, em seguida, articulá-los às categorias marxistas trabalho, alienação e mais-valor, buscando atender ao objetivo geral e à questão-problema da pesquisa. O embasamento teórico fundamentou-se em autores como Camargo e Jacomini (2011), Grochoska (2016), Santos (2023), Farias (2013), Souza (2015), Veiga (2008), Saviani (2009) e Tardif (2002), além do marco legal brasileiro da valorização docente, que inclui a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014–2024), as políticas de financiamento da educação básica e o Piso Salarial Profissional Nacional (2008). A pesquisa é de natureza qualitativa, ancorada no materialismo histórico e dialético como teoria e método, tendo como principal fonte de análise as normativas que regulamentam as carreiras dos profissionais do magistério dos municípios investigados e outros documentos pertinentes. O percurso metodológico incluiu revisão bibliográfica com levantamento de produções já existentes sobre a temática, na Plataforma CAPES, a análise descritiva dos documentos dos PCCRs, com o objetivo de explorar as dimensões da formação e da experiência docente nesses documentos e posteriormente, articulá-las a um quadro analítico. Os resultados evidenciam que, embora todos os municípios possuam PCCR e adotem critérios formais de progressão por formação e tempo de serviço, persistem diferenças de critérios e percentuais de valorização remuneratória, revelando que a valorização docente ocorre de modo desigual e limitado, permanecendo condicionada às dinâmicas locais e a mecanismos burocráticos e, sobretudo, alinhados ao mérito e ao desempenho.

Palavras-chaves: Valorização docente; Carreira docente; Política Educacional.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate how teacher training and professional experience, as perspectives of appreciation, are addressed in the salary, career, and remuneration plans of four municipalities in Paraíba: João Pessoa, Campina Grande, Sousa, and Patos. To this end, the specific objectives were defined as: to conceptualize teacher appreciation and position the career as a constitutional/legal mechanism that enforces it; to situate teacher training and professional experience as dimensions of teacher appreciation; and to descriptively analyze the Salary, Career, and Remuneration Plans (PCCR) of the selected municipalities and subsequently relate them to the Marxist categories of labor, alienation, and surplus value, aiming to meet the overall objective and the research problem. The theoretical framework was based on authors such as Camargo and Jacomini (2011), Grochoska (2016), Santos (2023), Farias (2013), Souza (2015), Veiga (2008), Saviani (2009), and Tardif (2002), in addition to the Brazilian legal framework for teacher valorization, which includes the Federal Constitution of 1988, the National Education Guidelines and Framework Law (1996), the National Education Plan (2014–2024), basic education funding policies, and the National Professional Salary Floor (2008). The research adopted a qualitative approach, with the main source of analysis being the regulations governing the careers of teaching professionals in the investigated municipalities and other relevant documents. The methodological approach included a literature review with a survey of existing studies on the topic on the CAPES Platform, a descriptive analysis of the PCCRs documents, aiming to explore the dimensions of teacher education and experience in these documents, and subsequently, to link them to an analytical framework. The results show that, although all municipalities have a PCCR and adopt formal criteria for progression based on education and length of service, differences in criteria and percentages of salary increases persist, revealing that teacher recognition occurs in an unequal and limited way, remaining conditioned to local dynamics and bureaucratic mechanisms, and above all, aligned with merit and performance.

Keywords: Teacher appreciation; Teaching career; Educational policy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem mínimas de aplicação do FUNDEB em remuneração dos profissionais da Educação Básica nas capitais brasileiras - 2024	43
Tabela 2 - Dados educacionais do município de João Pessoa	72
Tabela 3 - Infraestrutura e recursos por etapa de ensino - João Pessoa- 2024	73
Tabela 4 - Tipos de contratação docente - João Pessoa - 2024	74
Tabela 5 - Recursos Fundeb usados para pagamento dos profissionais da educação básica em João Pessoa (2021-2024)	76
Tabela 6 - Dados educacionais do município de Campina Grande (matrículas, docentes e escolas)	79
Tabela 7 - Infraestrutura e recursos por etapa de ensino - Zona urbana e zona rural Campina Grande - 2024	80
Tabela 8 - Tipos de contratação docente Campina Grande – 2024	81
Tabela 9 - Recursos Fundeb usados para pagamento dos profissionais da educação básica em Campina Grande (2021-2024)	82
Tabela 10 - Dados educacionais do município de Patos (matrículas, docentes e escolas)	85
Tabela 11 - Infraestrutura e recursos por etapa de ensino - Patos - 2024	86
Tabela 12 - Tipos de contratação docente Patos - PB	87
Tabela 13 - Recursos Fundeb usados para pagamento dos profissionais da educação básica em Patos (2021-2024)	88
Tabela 14 - Dados educacionais do município de Sousa (matrículas, docentes e escolas)	91
Tabela 15 - Infraestrutura e recursos por etapa de ensino - Zona urbana e zona rural Sousa - 2024	92
Tabela 16 - Tipos de contratação docente em Sousa - PB	93
Tabela 17 - Valores da remuneração média dos docentes de acordo com a formação - Rede municipal - Educação básica - Sousa - 2020	94
Tabela 18 - Recursos Fundeb usados para pagamento dos profissionais da educação básica em Sousa (2021-2024)	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Valorização docente e seus elementos	27
Quadro 2 - Principais autores e documentos e suas ideias sobre a valorização docente	28
Quadro 3 - Evolução do reajuste do PSPN dos profissionais do magistério (2009 - 2025)	38
Quadro 4 - Metas PNE relacionadas à valorização e as principais conclusões do relatório do PNE - 2024	40
Quadro 5 - Principais pontos da Lei nº 14.817/2024 - Diretrizes para valorização dos profissionais da educação escolar básica pública	44
Quadro 6 - Períodos da formação docente na história do Brasil	48
Quadro 7 - Saberes docentes segundo Tardif (2002)	56
Quadro 8 - Categorização dos trabalhos mapeados	60
Quadro 9 - Caminhos analíticos da pesquisa	69
Quadro 10 - Síntese comparativa dos PCCR e leis complementares dos municípios analisados (ênfase na formação e na experiência profissional)	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Formação Básica
Conae	Conferência Nacional de Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação ¹⁴⁷
MHD	Materialismo histórico e dialético
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PNE	Plano Nacional de Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CARREIRA E VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO NO BRASIL: CONCEITOS E LEGISLAÇÕES	21
2.1 Valorização docente: debate conceitual no caso brasileiro.....	21
2.2 Legislação, carreira e valorização docente: do histórico (1827) à Lei 14.817/2024	29
3. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL COMO DIMENSÕES DA VALORIZAÇÃO DOCENTE	47
4. METODOLOGIA DE PESQUISA E DESCRIÇÃO DOS CASOS	59
4.1 Aportes teóricos e metodológicos da pesquisa: fundamentação das categorias de análise	59
4.2 Descrição dos casos: perfil socioeconômico e educacional dos municípios	70
4.2.1 João Pessoa	70
4.2.2 Campina Grande	77
4.2.3 Patos.....	83
4.2.4 Sousa.....	89
5. ANÁLISE DOS CASOS.....	95
5.1 Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do município de João Pessoa: análise descritiva.....	95
5.2 Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do município de Campina Grande: análise descritiva.....	101
5.3 Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do município de Patos: análise descritiva	106
5.4 Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do município de Sousa: análise descritiva	110
5.5 Síntese comparativa dos PCCR dos municípios analisados.....	115
5.6 Análise crítica dos PCCR: categorias trabalho, alienação e mais-valor	118

5.6.1 Trabalho.....	118
5.6.2 Alienação	121
5.6.3 Mais-Valor.....	122
6. CONCLUSÕES.....	124
REFERÊNCIAS.....	129

1. INTRODUÇÃO

O debate mundial sobre a profissionalização docente ganhou força, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, quando cresceram as preocupações e discussões em torno do trabalho docente e de sua (des)valorização. Nesse contexto, tiveram início encontros internacionais que produziram documentos orientadores para os países. A exemplo da recomendação da Organização Internacional do Trabalho, ligada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (OIT/Unesco), primeira referência internacional sobre valorização docente, que destacou a carreira, a remuneração, a formação e as condições de trabalho, além de ressaltar a importância do financiamento das políticas educacionais. Já as Conferências Mundiais de Educação, em Jomtien (1990) e Dakar (2000), vincularam a valorização docente à qualidade do ensino, reconhecendo a relevância da carreira e da remuneração para alcançá-la (Camargo; Jacomini, 2011).

Nesse sentido, a valorização docente pode ser entendida como o reconhecimento profissional e social da atividade do magistério, fundamentada em aspectos como a formação, as condições de trabalho, a remuneração e a progressão na carreira (Farias, 2013; Grochoska, 2015). No caso brasileiro, foi principalmente a partir da Constituição de 1988, e sob influência internacional, que surgiu a construção de um marco legal direcionado a esse tema ao longo dos últimos anos, tendo a carreira como o princípio constitucional que, em geral, tem o viés de efetivação da valorização.

Segundo Grochoska (2015), a carreira é um mecanismo regulado por lei que define normas e regras que regulamentam e desenvolvem a vida de um profissional, especificamente aqui, do sujeito docente. O plano de carreira pode ser compreendido como um instrumento legal que dá corpo/concretiza à carreira. Brandalize (2013, p. 66) o define como “um documento normativo e um componente importante, colaborando com o processo de valorização”.

Contudo, apesar do vasto arcabouço legal voltado à valorização docente no Brasil (Brasil, 1988; 2001; 2008; 2009; 2014; 2020; 2024), a falta de mecanismos de responsabilização para estados e municípios que não cumprem as normas, partindo do contexto federativo, no qual a execução cabe aos entes subnacionais, ou seja, estados e municípios, aliada à ausência de uma organização a partir de um sistema educacional único, configura um dos principais desafios para a efetiva implementação das leis e,

consequentemente, para a valorização docente (Craveiro, 2022).

Nesse contexto, a valorização docente é dependente não apenas da conjuntura, mas está sujeita às diferentes concepções de educação, legislações e agendas políticas locais. Desse modo, o percurso histórico, político e econômico contemporâneo nacional foi marcado por diferentes tensões. Nesse caminho, notou-se uma agenda política e, consequentemente, marcos legais mais favoráveis à valorização docente durante os governos federais de natureza popular entre os anos 2003 e 2016.

Dentro desse período, é possível citar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb em 2007, regulado pela Lei nº 11.494/2007, que sucedeu ao Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). O Fundeb foi um importante indutor para a melhoria das condições de remuneração, um dos pilares da valorização docente na experiência brasileira. Nele, pelo menos, 60% dos recursos deveriam ser utilizados na remuneração de professores e profissionais da educação. Além disso, o Fundeb foi o impulso para a construção de um piso salarial docente, posteriormente, regulamentado pela Lei nº 11.738/2008, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) foi um marco concreto na valorização da remuneração da docência, que estabeleceu o piso salarial nacional para os professores da educação básica pública, regulamentou a jornada de trabalho e exigiu ajuste nos planos de carreira.

Um outro exemplo, foi o PNE (Plano Nacional de Educação) - Lei nº 13.005/2014 - o mais relevante plano decenal que definiu metas e estratégias específicas para a política educacional do país, incluindo a dimensão da valorização docente, como, por exemplo, as metas 17 e 18.

A meta 17 tem o objetivo de “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (Brasil, 2014), os dados apresentados pelo monitoramento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostra a evolução desde 2014 quando a proporção entre o rendimento médio bruto do docente brasileiro e de outros profissionais de escolaridade equivalente cresceu entre 70,5% e 86,9%. Apesar disso, não foi apenas a remuneração do professorado que aumentou, mas os números mostram que a média remuneratória dos demais profissionais variou muito pouco entre os anos de 2013 e 2024.

Já a meta 18 traz em seu texto o objetivo de assegurar no prazo de dois anos a implementação de planos de carreira em todos os sistemas de ensino, tomando como referência, na educação básica, o piso salarial profissional nacional (Brasil, 2014). Segundo os indicadores do Inep (2024), todos os estados tinham planos de carreira regulamentado, mas apenas 59,3% atendiam ao piso salarial nacional profissional em 2021, e até esse mesmo ano, 96,3% dos municípios possuíam o plano de carreira dos profissionais do magistério, dos quais 60,1% atendiam ao piso.

Apesar dos avanços quantitativos, nota-se que ainda há muito a alcançar e em novos prazos. Ao encontro disso, mais recentemente, em 2024, foram regulamentadas as diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica (Brasil, 2024), que resgatam e incentivam o cumprimento e efetivação dos marcos legais já existentes, reiterando pontos, como o ingresso via concurso público, PSPN, formação inicial e continuada, condições de trabalho adequadas e o dispositivo legal, a carreira. Ademais, anteriormente, houve a regulamentação do Novo Fundeb, em caráter permanente desde 2020, o que tem contribuído com o avanço do financiamento das políticas educacionais, dentre elas o eixo da valorização da remuneração docente.

Contudo, apesar do Novo Fundeb Permanente, entre o período dos anos 2016 a 2022, a política educacional brasileira vivenciou um período que diferiu das concepções e investimentos em educação do que vinha sendo adotado na última década. Um governo com uma postura de redução de investimento na educação pública, intensificação de políticas de austeridade fiscal e reformas contraditórias às conquistas e à qualidade de vida dos trabalhadores da educação (Silva, 2021).

Posto isso, parte-se da compreensão de que a valorização docente se concretiza por meio dos elementos da carreira, entre os quais se destaca a formação, tanto inicial quanto continuada. Esses dois momentos, como os próprios termos indicam, correspondem a etapas distintas da trajetória profissional do docente e devem ser reconhecidos, simultaneamente, como um direito (Veiga, 2008) e como uma exigência para o desenvolvimento da profissão (Brasil, 1996).

Na reflexão sobre a formação docente, Tardif (2002) identifica diferentes saberes construídos pelos professores, tanto no interior das instituições formadoras quanto em outros contextos. O autor organizou esses saberes em quatro categorias: saberes da formação pedagógica, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Esses últimos referem-se aos conhecimentos produzidos na prática cotidiana, constituídos a partir das vivências e da maturidade profissional. Longe de

se limitarem a uma dimensão objetiva (tempo/experiência de trabalho), os saberes experienciais também podem assumir a forma de aprendizagens subjetivas, suscetíveis de reflexão, sistematização e partilha no processo formativo, ainda que não figurem como foco analítico neste trabalho. Nesta pesquisa, procura-se analisar a dimensão objetiva dos saberes experienciais, considerando os limites previamente estabelecidos pela própria metodologia adotada.

A temática da valorização e da carreira docente tem sido pesquisada em diferentes contextos, como no caso de estudos nas redes estaduais e municipais (Sobzinski, 2015; Souza, 2015; Brito, 2019; Silva, 2019; Coutinho, 2020, Cordeiro, 2020; Costa, 2022), apresentando os planos de carreira como essenciais, quando implementados efetivamente, atrelados à remuneração adequada e legal, jornada de trabalho respeitada e formação para qualificação, contudo, as desigualdades locais aparecem comumente como principal empecilho para efetividade das políticas de valorização.

Com o propósito de identificar semelhanças e diferenças entre estudos locais, bem como suprir a lacuna por pesquisas sobre essa temática nos municípios paraibanos, foram selecionados quatro municípios para compor a investigação: João Pessoa, Campina Grande, Patos e Sousa. A seleção considerou critérios populacionais e a regionalização do Estado da Paraíba em Regiões Geográficas Imediatas e Intermediárias (IBGE, 2017), de modo a contemplar diferentes áreas do território estadual.

Assim, foram escolhidos os municípios mais populosos de cada região intermediária, que recebem o nome dos próprios municípios: João Pessoa, Campina Grande, Patos e Sousa-Cajazeiras. Cabe esclarecer que a região intermediária de Sousa é denominada Sousa-Cajazeiras em razão da semelhança populacional e da relevância regional dos dois municípios. Todavia, de acordo com o critério populacional adotado neste estudo, Sousa foi o município selecionado, por ter uma população maior do que a de Cajazeiras.

Diante das considerações iniciais, esta pesquisa se orienta pela seguinte questão norteadora: de que maneira a formação docente (inicial e continuada) e a experiência profissional são contempladas nas políticas de valorização do magistério? Assim, definiu-se como objetivo geral analisar como a formação docente e a experiência profissional, interpretadas como dimensões da valorização, são incorporadas aos planos de carreira dos profissionais do magistério de quatro

municípios paraibanos. Para alcançar esse propósito, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Conceituar valorização docente e posicionar a carreira como dispositivo constitucional/legal que a efetiva;
- Situar a formação docente e a experiência profissional como dimensões da valorização docente;
- Analisar descritivamente os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos municípios selecionados e, em seguida, articulá-los às categorias marxistas trabalho, alienação e mais-valor, buscando atender ao objetivo geral e à questão-problema da pesquisa.

Durante a graduação em Pedagogia, a autora deste trabalho realizou uma pesquisa sobre os desafios enfrentados pelos professores ao longo de diferentes etapas da carreira docente, identificando a indisciplina como um dos principais obstáculos apontados pelos participantes. Com a continuidade dos estudos no âmbito da pós-graduação, emergiu a necessidade de aprofundar a investigação sobre a docência e a carreira, inserindo-a no campo das Políticas Educacionais.

A partir dessa perspectiva, iniciou-se uma reflexão sobre a carreira docente articulada à análise da atuação (ou omissão) do Estado por meio da legislação, das políticas públicas e do contexto histórico e local. Com base em orientações acadêmicas e na literatura sobre o tema, definiu-se como objeto desta dissertação o estudo da valorização dos profissionais docentes, com enfoque na carreira e nas dimensões da formação e da experiência profissional.

Ademais, ao buscar compreender a realidade local dos municípios selecionados, a pesquisa propõe analisar como os planos de carreira, elaborados em diferentes municípios de um mesmo estado, cumprem e efetivam (ou não) o que tem sido previsto na legislação, considerando as dimensões da valorização docente recortadas e a escassez de estudos dessa natureza, no âmbito das redes municipais e do interior do estado da Paraíba.

Do ponto de vista metodológico, se compreende de natureza qualitativa, ancorada no materialismo histórico e dialético, pautando seu caminho metodológico em uma pesquisa exploratória, com uma descrição analítica de documentos e outras fontes complementares para a análise do fenômeno.

No estudo descritivo, torna-se necessário reunir um conjunto de informações sobre o objeto investigado, com o objetivo de caracterizar fatos e fenômenos de uma

determinada realidade.

Posto isso, nessa pesquisa, o estudo descritivo e a análise documental focou em quatro municípios paraibanos (João Pessoa, Campina Grande, Patos e Sousa) selecionados por critério populacional nas quatro Regiões Geográficas Intermediárias da Paraíba, possibilitando uma análise detalhada das particularidades locais, conforme mencionado anteriormente.

A singularidade desse trabalho reside no fato de não terem sido identificados estudos que, a partir de uma abordagem qualitativa aplicada a casos específicos, investigassem as dimensões da formação e da experiência profissional docente em municípios do estado da Paraíba.

Para isso, a revisão bibliográfica envolveu levantamento e seleção criteriosa de produções acadêmicas sobre valorização docente, políticas educacionais e carreira, realizadas nas bases CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, abrangendo publicações de 2014 a 2024, em consonância com o atual Plano Nacional de Educação e a regulamentação do Fundeb permanente (2020). Das 157 produções inicialmente identificadas, apenas uma se referia à cidade de João Pessoa, abordando, contudo, o papel do sindicato no embate pela valorização docente. Dentre essas produções, 56 foram selecionadas e organizadas em categorias temáticas, sendo posteriormente priorizados 24 estudos considerados mais pertinentes para a elaboração do referencial teórico.

Para a investigação das políticas de valorização, a pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético (MHD), compreendido como método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis (Pires, 1997). Essa perspectiva parte da totalidade concreta, entendendo o objeto em sua historicidade, contradições e determinações sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, busca-se ultrapassar a aparência imediata dos fatos para alcançar sua essência, compreendida como unidade entre forma e conteúdo (Behring; Boschetti, 2011; Oliveira, 2019).

Nesse quadro teórico-metodológico, a categoria trabalho é central, pois evidencia a contradição entre a possibilidade de humanização e a condição de exploração no modo de produção capitalista (Pires, 1997). A valorização docente, nesse contexto, pode ser analisada também a partir das categorias alienação e mais-valor, que demonstram como o capital se expande pela intensificação da jornada ou pelo avanço tecnológico (Harvey, 2018).

Essas categorias permitem compreender a carreira docente como expressão de disputas históricas e políticas, articulando singularidade, particularidade e universalidade (Masson, 2012). Para tanto, os Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCRs), juntamente com outros documentos pertinentes, foram considerados instrumentos normativos centrais, nos quais se expressam dimensões como remuneração, formação e condições de trabalho (Silva, 2023). A partir deles, serão analisadas as dimensões específicas que constituem o foco desta pesquisa. Os demais detalhes dos procedimentos metodológicos foram delineados no capítulo 4.

Além disso, as categorias dialogam diretamente com o materialismo histórico-dialético (MHD), e, no entendimento desta autoria, ofereceram um caminho analítico importante para os fins desta pesquisa. As categorias utilizadas, trabalho, alienação e valor, ofereceram a potencialidade de, ao mesmo tempo, importarem uma perspectiva de valorização, desvalorização e movimentação dialética de consideração do modo como o docente é compreendido como um profissional valorizado (ou não).

A pesquisa se organiza em seis capítulos, são eles:

- O capítulo 1 - **Introdução**, apresenta de forma breve o tema da pesquisa, costurando a temática da docência com alguns dos elementos da valorização profissional dos professores: formação e experiência profissional dentro do plano de carreira; delimita o problema a ser investigado, aponta os objetivos geral e específicos, bem como a estrutura do trabalho.
- O capítulo 2 - **Carreira e valorização do profissional do magistério público no Brasil: conceitos e legislação**, discute o conceito de valorização docente e apresenta a carreira do magistério como um mecanismo legal e constitucional de sua concretização. Para isso, retoma-se historicamente a trajetória da carreira na legislação brasileira, destacando seu papel central na valorização dos profissionais da educação, desde a CF/88 à Lei nº 14.817/2024 das diretrizes para valorização dos profissionais da educação escolar pública.
- O capítulo 3 - **Formação e experiência profissional como dimensões da valorização docente**, aborda a formação docente inicial e continuada, utilizando o referencial de Saviani (2009) para uma retomada histórica da formação docente no Brasil, além dos marcos legais que respaldam a formação, a exemplo da LDB/96 e da Resolução

CNE/CP nº 4/2024 (Diretrizes curriculares nacionais para formação inicial), e a experiência profissional como dimensão essencial da valorização docente, mobilizando a noção de saberes docentes desenvolvida por Tardif (2002).

- O capítulo 4, **Metodologia de pesquisa e descrição dos casos**, apresenta o percurso metodológico adotado e caracteriza os municípios selecionados para a análise. Inicialmente, descreve-se a abordagem da pesquisa, sintetiza-se o mapeamento das produções sobre valorização docente no recorte temporal definido (2014–2024) e explicita-se o acesso aos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCRs) de cada município investigado. Em seguida, realiza-se um levantamento de indicadores socioeconômicos e educacionais, com o objetivo de situar as particularidades locais que atravessam a implementação das políticas de carreira e valorização docente.
- O capítulo 5 - **Análise dos casos**, compreende a análise descritiva dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos municípios paraibanos investigados, sistematizando as principais dimensões da carreira docente e estabelecendo diálogos com as categorias marxistas de trabalho, valor e alienação, a partir de um quadro de intencionalidades analíticas.
- Por último, o capítulo 6 - **Conclusões**, reúne e interpreta os principais achados da pesquisa, retomando os objetivos propostos e a questão investigativa, ao mesmo tempo em que apresenta as considerações finais, explicitando os limites do estudo, suas contribuições e as possibilidades de aprofundamento futuro sobre a carreira docente e a valorização do magistério.

Destarte, esta pesquisa busca contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico no campo das políticas educacionais, ao lançar luz sobre a realidade dos planos de carreira docente em municípios paraibanos, ainda pouco explorada na literatura. Ao dar visibilidade às especificidades locais e às formas concretas de implementação das políticas de valorização, pretende-se também oferecer subsídios para o debate acadêmico e para a reflexão de gestores, professores e pesquisadores, além de apontar caminhos e questões que possam fomentar

investigações futuras sobre a carreira docente e suas múltiplas dimensões.

2. CARREIRA E VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO NO BRASIL: conceitos e legislações

Este capítulo tem como objetivo conceituar a valorização docente e situar a carreira do magistério como um dispositivo constitucional e legal que a efetiva. Nesse sentido, propõe-se uma retomada histórica da construção da carreira docente na legislação brasileira, com a finalidade de evidenciar como ela foi se constituindo enquanto instrumento fundamental para a efetivação da valorização dos profissionais da educação.

2.1 Valorização docente: debate conceitual no caso brasileiro

A palavra valorização vem do latim *valor*, que quer dizer algo que tem grande valia ou riqueza. A ação de ‘valorizar’ sugere a alta do valor sobre algo, por ter sofrido alguma melhoria ou ter qualidades que o torne superior (Michaelis, s/d.).

Em relação ao trabalho, Santos (2023) utiliza o conceito de Marx, em “O capital”, para explicar que o valor é um fenômeno social gerado pelo trabalho humano, sendo o trabalho uma necessidade e condição essencial na vida. O trabalho cria valores de uso e de troca, e esse valor é determinado pela quantidade e pela qualidade do trabalho aplicado. Assim, o trabalhador agrega valor ao seu trabalho (produção/produto) por meio da sua força de trabalho. Em resumo, Santos (2023, p.29) conclui que “no campo profissional, a valorização é resultado de um conjunto de ações que atribuem valor ao trabalho e, em consequência, o sujeito que o desenvolve recebe os créditos de valor”.

Historicamente, a “desvalorização social política cultural do magistério da educação básica é um elemento da formação histórica no Brasil” (Silva, 2019, p. 55). Monlevade (2000) explica que, a História da educação no Brasil começa com os jesuítas, que não eram pagos para ensinar, mas detinham uma valorização de cunho social. Com a implantação das aulas régias, em 1772, os professores recebiam uma remuneração pelo seu trabalho, uma quantia modesta, e podiam compor sua renda com outras atividades, e assim se manteve até meados do século XX. A escola brasileira demorou a se organizar como um órgão coletivo. Com o tempo e o crescimento das cidades, aglutinaram-se os professores, os funcionários e os alunos e as dependências escolares, logo estava modelada a “fábrica escolar”, onde não cabia mais ao professor planejar o que o aluno aprenderia, ele só teria que executar o que a

lei dizia, o professor-operário.

O termo valorização está cada vez mais presente em debates e nas políticas públicas educacionais. Contudo, não é uma tarefa simples conceituar esse termo, tendo em vista que “trata-se, pois, de um conceito em disputa no cenário educacional, que envolve não só a luta dos trabalhadores da educação em busca de sua valorização, como os diversos interesses da sociedade civil e política do País” (Scheiber, 2016, p. 13).

Logo, é uma tarefa complexa tratar da questão da valorização docente, especialmente no Brasil, considerando que não se trata apenas de aspectos financeiros (salários), que apesar de ser um ponto crucial neste debate, não é exclusivo.

Também é importante pontuar que, como aponta Fernandes (2015), a valorização docente no Brasil está majoritariamente ligada às ações do Governo Federal, contudo, considerando a organização do federalismo brasileiro, cabe aos entes federados (estados e municípios) a execução de políticas e planejamentos educacionais. Consequentemente, a valorização fica à mercê de vários fatores, que envolvem, por exemplo, a capacidade orçamentária e as conjunturas políticas e ideológicas locais e nacionais.

Alguns autores e documentos tentam interpretar a valorização docente de forma direta ou atrelada a outros elementos, principalmente, à qualidade da educação. Farias (2013) diz que um professor qualificado, bem remunerado e respeitado em sua profissão, sente-se valorizado e motivado a desenvolver um trabalho de qualidade. Ao se fundamentar em autores como Nóvoa (1995), Monlevade (2000) e Gatti (2009), a autora compreende que

Valorização é o reconhecimento da atividade docente, no sentido de propiciar um salário que garanta boas condições de vida para o professor e para sua família, boa formação capaz de dar subsídios para execução de um trabalho de qualidade. É importante destacar que os dois aspectos citados só surtem efeito se estiverem aliados a condições propícias para o bom desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, para se atingir tal valorização é necessário, segundo autores que estudam o assunto: salário digno; boas condições de trabalho; formação inicial adequada para o exercício da função; formação continuada; plano de carreira que permita progressão e incentivos na carreira (Farias, 2013, p. 338).

Monlevade (2000 *apud* Silva, 2019) explica que a remuneração é um elemento essencial na valorização docente, mas que está atrelada a uma formação adequada e uma boa estrutura de carreira. Desta feita, a política salarial tende a ser o

ponto de partida no debate, até pela própria materialidade da vida e o modo de produção capitalista na qual a sociedade contemporânea está inserida, mas, em linhas gerais, a melhoria das condições de vida através de uma maior remuneração depende, essencialmente, de uma exigência de formação adequada, perspectivas de formação continuada e uma burocracia que conduza para a atratividade e permanência na profissão pela via da carreira.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), nas décadas de 1990 e 2000, intensificou-se o foco das pesquisas acadêmicas sobre a formação de professores. Contudo, os autores apontam que o investimento no professor não deve ser o único na busca por qualidade na educação e consequentemente a valorização, pois

Há outros elementos igualmente importantes como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 15)

Ao observar um contexto histórico mais recente, o documento final da Conferência Nacional da Educação (Conae) em 2010, por exemplo, trouxe a profissionalização como elemento principal nesse processo, que integra a formação e a valorização docente como duas facetas indissociáveis. Entendendo que a valorização está articulada à formação inicial e continuada, bem como a um plano de carreira e à política salarial.

Na Conae 2014, foi ressaltada que a pauta da valorização era imperativa entre todas as instâncias governamentais, como fundamental para garantir a qualidade da educação. Tornava-se urgente implementar diretrizes nacionais voltadas à formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, de modo a concretizar esses elementos como expressão efetiva da valorização. Além disso, essa conferência teve um forte papel na definição de estratégias de implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) que havia sido aprovado no mesmo ano por meio da Lei n. 13.005/2014.

Em 2018, a conferência nacional teve modificações no seu encaminhamento pela gestão federal da época, culminando em uma nova organização por diversas entidades que realizaram a CONAPE 2018 - Conferência Nacional Popular de Educação, no final de maio em Belo Horizonte, a fim de manter a mobilização civil

em defesa da educação pública. Posteriormente, a conferência prevista para acontecer em 2022, foi reagendada para 2024 em razão das mudanças na conjuntura política do país e visando o fortalecimento e o engajamento social no processo de construção do novo PNE.

Desse modo, a Conae 2024 aconteceu no final de janeiro, em Brasília, e teve como tema central o novo PNE. Seu documento final deu subsídios para a formulação do novo Plano Nacional de Educação e reafirmou o compromisso de “uma concepção de educação pública, e de gestão pública, gratuita, inclusiva, laica, democrática e de qualidade social para todas as pessoas” (Brasil, 2024).

Ainda nesse documento, em seu eixo V, a valorização dos profissionais da educação, bem como dos trabalhadores, é tratada dentro de uma perspectiva de indissociabilidade entre formação inicial e a continuada, junto às dimensões da carreira, da remuneração, das condições de trabalho e de saúde. Além disso, trouxe à tona a necessidade do cumprimento do arcabouço legal já existente sobre a temática e a defesa da institucionalização e da materialização do SNE (Sistema Nacional de Educação)¹ a fim de evitar a fragmentação e a desarticulação das políticas educacionais brasileiras.

Portanto, as dimensões da valorização, de modo mais amplo do ponto de vista de categorização, podem ser compreendidas em aspectos objetivos e subjetivos. Santos (2023) trouxe em sua pesquisa a compreensão da temática da valorização docente a partir de Leher (2010), abordando dois tipos de valorização docente de acordo com sua natureza, a saber

(i) natureza objetiva: regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento, avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho; (ii) natureza subjetiva: reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional (Santos, 2023, p. 29).

O autor explica que a natureza objetiva diz respeito ao que é feito na prática para o reconhecimento formal da profissão, como as leis, e a natureza subjetiva está relacionada ao reconhecimento social da profissão, ou seja, o modo como a sociedade vê os docentes. Nesta direção, a normatização da valorização e o modo como os

¹ Lei Complementar n. 220/2025, sancionada no percurso desta dissertação.

governos locais conduzem a burocracia da carreira são fundamentais para um entendimento parcial do tema.

Nesse sentido, neste trabalho, a formação docente será enfatizada no próximo capítulo, como uma das dimensões da valorização docente. Também cabe destacar que a valorização docente passou a ser amplamente e internacionalmente discutida após uma forte desvalorização da profissão, especialmente, na segunda metade do século XX (Camargo; Jacomini, 2011).

Discussões sobre a temática e a formulação de documentos com orientações que deveriam ser consideradas pelos países foram pautas de organizações e eventos internacionais, como a Recomendação da OIT/UNESCO (Organização Internacional do Trabalho/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) de 1966; as orientações internacionais das Conferências Mundiais de Jomtien (1990) e Dakar (2000); o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em 1998, intitulado: “Educação: um tesouro a descobrir”; o documento “Professores do Brasil: impasses e desafios”, em 2009, um estudo sobre a profissão docente no Brasil (UNESCO); o relatório “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”, publicado pelo Banco Mundial, em 2010.

Marques (2023) afirma que esses documentos internacionais foram norteadores para a construção das políticas públicas educacionais de valorização docente no Brasil, no entanto, aponta que “o interesse maior não foi o de contribuir com a melhoria da educação brasileira, mas o de orientar as políticas educacionais de forma a fortalecer seu modelo de educação e sociedade na lógica neoliberal” (Marques, 2023, p. 62).

Posto isso, Grochoska (2015), após um levantamento sobre dissertações e teses sobre o tema, constatou que não há uma definição exata sobre o que é valorização docente, mas que em todos os trabalhos levantados são elencados elementos semelhantes que a promove, como: formação (inicial e continuada), planos de carreira, remuneração, piso salarial, condições de trabalho, dentre outros. A partir disso, a autora entende que a valorização docente se dá pela **carreira** e em uma tentativa de defini-la afirma que

a valorização do professor é um princípio constitucional que se efetiva por meio de um mecanismo legal chamado carreira, que se desenvolve por meio de três elementos: a) Formação, b) Condições de trabalho e c) Remuneração, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador (Grochoska, 2015, p. 2)

Camargo (2020) diz que a carreira docente é uma das maneiras de proporcionar a valorização, pois é através dela que o professor se desenvolve profissionalmente, e que, dependendo da elaboração e da execução dos planos de carreira, a profissão gera ou não a atratividade. Em suma, “a carreira é materializada pelo plano de carreira” (p. 54). Anteriormente ao texto citado, Gatti *et al.* (2009) já argumentava que a carreira é compreendida como uma trajetória da vida de um profissional, com etapas e progressões, não sendo um conceito fechado devido às influências históricas e sociais, mas com uma direção bem definida para o caso brasileiro: o privilégio à atratividade e permanência na profissão contemplando as dimensões que melhoram a qualidade de vida do profissional (no trabalho e fora dele).

Ao retomar a compreensão de Grochoska (2015, p. 2), a carreira é esse mecanismo legal, “que define normas e regras que propiciam o desenvolver da vida funcional do professor (podendo ou não promover sua valorização), com o objetivo de que esse profissional chegue até sua aposentadoria”. Essa carreira é, normalmente, composta por três elementos basais: a formação, as condições de trabalho e a remuneração. Nos parágrafos seguintes, serão apresentados breves apontamentos sobre cada um desses elementos, de acordo com a autora.

A formação do professor se dá em dois horizontes: a formação inicial e a formação continuada. A formação inicial se dá através dos cursos médios/modalidade normal ou nas licenciaturas do ensino superior, habilitando os docentes ao exercício de sua profissão. A formação continuada acontece ao longo da vida profissional ativa do professor, por meio de curso de capacitação e aperfeiçoamento ou da pós-graduação (Grochoska, 2015).

O outro elemento apresentado são as condições de trabalho. A autora compreende que apesar de serem muito abordadas na academia, faz-se necessário pensar que essas condições não devem se limitar a promover apenas a qualidade da educação, mas a qualidade de vida dos professores. Logo, pensando para além de recursos e infraestrutura, ela define condições de trabalho como “indicativo de valorização a partir do entendimento de que é o conjunto de ações que propiciam meios de exercer sua atividade de forma digna, planejada e com qualidade” (Grochoska, 2015, p. 2) e propõe a jornada de trabalho, a hora atividade (para estudos e planejamentos), o número de alunos e a saúde do trabalhador como balizadores desse elemento.

O terceiro elemento é a remuneração, pois “sem bons salários não há ingresso, não há permanência nos sistemas e não há reconhecimento social da carreira” (Grochoska, 2015, p. 4). Mas assim como alguns autores, é pertinente fazer uma diferenciação entre remuneração, vencimento e salário, definidos assim:

O salário é definido juridicamente como uma retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho realizado. Assim, só o montante pago pelo empregador a título de retribuição é considerado “salário” – nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Já o termo “vencimento” é definido legalmente (lei n. 8.112, de 11/12/1990, art. 40) como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”. Os vencimentos dos cargos efetivos são irredutíveis e, para cargos de mesma atribuição ou de atribuição semelhante na mesma esfera administrativa, é garantida isonomia. O conceito de “remuneração”, por sua vez, pode ser definido como o montante de dinheiro e/ou bens 28 pagos pelo serviço prestado, incluindo valores pagos por terceiros. A remuneração é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles o salário, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador. O salário é, assim, uma parte da remuneração (Camargo et al., 2009, p. 342).

Em consonância com a autora, Silva (2019) ratifica a remuneração como essa dimensão da valorização docente, na medida em que a remuneração promove melhores condições de atratividade, permanência, qualidade educacional e qualidade de vida do professor. Ademais, ele destaca que a efetividade dos planos de carreira, cargos e remuneração são elementos-chave para a atratividade e a permanência na profissão, ou seja, a valorização via os planos de carreira, como também aponta Grochoska (2015) para a progressão na carreira.

De acordo com o apresentado, o quadro abaixo sintetiza os elementos básicos que compõem a carreira, por meio da qual se efetiva a valorização docente.

Quadro 1 - Valorização docente e seus elementos

Valorização docente	Elementos da carreira	Características
	FORMAÇÃO	- Inicial - Continuada
	CONDIÇÕES DE TRABALHO	- Recursos - Infraestrutura - Jornada de trabalho - Hora atividade - Número de alunos - Saúde do trabalhador

	REMUNERAÇÃO	- Vencimento/salário e remuneração - Progressão na carreira
--	-------------	--

Fonte: Autora baseada em Grochoska (2015)

Dado isso, o quadro abaixo sintetiza os principais autores e suas contribuições na compreensão da valorização docente.

Quadro 2 - Principais autores e documentos e suas ideias sobre a valorização docente

Autores/Documentos	Ideias sobre valorização docente
Monlevade (2000)	Salário é central, mas deve estar ligado à formação e à carreira docente.
Gatti; Barreto; André (2011)	Valorização envolve salários, condições de trabalho, infraestrutura, carreira e reconhecimento social.
Farias (2013)	Professor valorizado significa um bom salário, respeito, formação inicial e continuada e boas condições de trabalho.
Grochoska (2015)	Carreira é chave: formação, condições de trabalho e remuneração.
Scheiber (2016)	Valorização é um conceito em disputa entre interesses políticos e sociais.
Silva (2019)	Remuneração e carreira são essenciais.
Camargo (2020)	A carreira docente é um meio que proporciona a a valorização e garante desenvolvimento e atratividade na profissão.
Santos (2023); Leher (2010)	A valorização se dá pelas ações que dão valor ao trabalho; Quanto a sua natureza pode ser classificada, como objetiva (salário, carreira , condições) e subjetiva (reconhecimento social)
Conae (2010, 2014, 2024)	Profissionalização e valorização indissociáveis de formação, carreira , salários e condições de trabalho.
Documentos internacionais (UNESCO, Banco Mundial, etc.)	Orientam políticas de valorização: formação, carreira , remuneração e condições de trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora.

Logo, nessa perspectiva, a subseção a seguir dará continuidade ao processo de compreensão da valorização docente, focando em como a carreira, comumente apresentada como essencial nesse processo, e seus elementos foram construídos e estão dispostos na legislação brasileira.

2.2 Legislação, carreira e valorização docente: do histórico (1827) à Lei 14.817/2024

Esta subseção se propõe a retomar o marco legal brasileiro que aponta a carreira como um dos pilares da valorização docente desde o seu histórico à legislação vigente, a partir da compreensão da legislação como um recurso que expressa o extrato dos projetos e dos interesses que estão em disputa em determinado momento, bem como as convergências das forças ali existentes (Camargo; Jacomini, 2011).

Apesar da intensificação do debate sobre carreira e remuneração docente, atreladas a uma perspectiva de valorização profissional e qualidade da educação, nas últimas décadas, essa discussão pode ser remontada ao período do Império. Mais exatamente, em 1827, quando foi sancionada a primeira lei educacional do Brasil por Dom Pedro 1, na qual se ordenava a criação das escolas de primeiras letras nos locais mais populosos do Império. Nessa lei, já era possível notar elementos que remetiam à ideia de carreira e de salário para os docentes, como por exemplo, os salários estabelecidos pelos então presidentes das províncias e o processo de seleção ao cargo por meio de um exame público - similar a ideia do concurso público.

Apesar disso, poucas escolas foram instaladas, pela falta de recurso para o pagamento do salário dos professores. Então, em 1834, as províncias passaram a ser responsáveis pelo ensino público e, a cobrança de impostos sobre o comércio local, fez com que as províncias mais ricas tivessem mais escolas e pagassem um salário, no mínimo, decente aos professores, diferente dos locais com menos recursos. Nesse contexto, a desvalorização era salarial, mas havia grande prestígio social para com os professores, tidos como sábios (Souza, 2015).

Assim, ao longo do Império, houve a expansão da educação pública no tocante às escolas primárias, além da existência dos liceus públicos e privados (ensino secundário). Já no período Republicano, segundo Camargo e Jacomini (2011), na Constituição de 1891, pouco se abordou a Educação Pública do país, contudo, estabeleceu-se o ensino leigo (não influenciado por qualquer religião) nos estabelecimentos públicos. Na Constituição de 1934, influenciada pelo “Manifesto dos Pioneiros”, de 1932, apresentou uma grande proposta de plano educacional e com relação à condição docente, podem ser citados termos como “liberdade de ensino”, “limitação de matrícula”, “remuneração condigna”, além de artigos que tratavam da obrigatoriedade da seleção por concursos, com exceção de contratações temporárias

- praticadas até o presente, direitos como estabilidade, férias e licença.

Souza (2015) retoma que, nessa constituição, também se concretizou a reivindicação para que os professores secundários fossem formados em curso superior. Com isso, multiplicaram-se os cursos de licenciatura e cresceu o prestígio do magistério, principalmente desses professores, com bons salários e carga horária de trabalho (no máximo, 24h semanais).

Na Constituição de 1937, no período do Estado Novo, em relação à educação, a legislação foi bem menos significativa, e não garantia recursos vinculados para a Educação, mesmo que fossem dever da União, dos estados e dos municípios suprir os que necessitasse. Em 1946, a Constituição retomou aspectos importantes à Educação Nacional e, concomitante a isso, a Lei Orgânica do ensino primário, Decreto-Lei nº 8.529 do mesmo ano, estabeleceu que os poderes públicos deveriam providenciar contínuo aperfeiçoamento técnico para os professores de suas escolas primárias (Camargo; Jacomini, 2011).

No ano de 1961, foi o ano da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 4.024/61, tratando não apenas dos docentes, mas dos profissionais da educação e da formação do magistério (ensino normal) para a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares.

Souza (2015) explica que esse era um período pós II Guerra Mundial, e o Brasil estava marcado por um forte processo de industrialização e pela ideologia do desenvolvimento econômico, além do intenso êxodo rural em busca de ascensão social. As matrículas nos ginásios foram se massificando, transferindo os privilégios do magistério para os docentes do ensino superior, e conseqüentemente teve início um processo de desvalorização dos professores secundários. O autor ainda traz que o crescimento de matrículas e da necessidade de mais professores, esses últimos eram pagos com parte dos impostos arrecadados por estados e municípios, desde 1934, mas nesse cenário isso se tornou um problema pela desigualdade territorial no federalismo brasileiro, de capacidade orçamentária e a ausência de uma contrapartida efetiva do governo federal, em especial no que tange à suplementação financeira. Soma-se a esse fato o contexto político que, na experiência brasileira, sempre foi caracterizado por uma derrocada na valorização dos professores em tempos antidemocráticos, casos do Brasil Imperial (1822 – 1889), Primeira República (1889 – 1930), Estado Novo (1937 – 1945) e Ditadura Militar (1964 – 1985). Com isso, houve uma diminuição nos salários dos professores, a partir de 1964.

Camargo e Jacomini (2011) discorrem que, paralelamente, em âmbito internacional, havia uma preocupação em relação à desvalorização docente, fazendo com que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicassem, em 1966, a “Recomendación relativa a la situación del personal docente”. Neste documento, reconhecia-se que a qualidade da Educação estava diretamente ligada às qualificações e competências dos docentes, e que estes gozassem de uma condição justa de trabalho e respeito público. Além de afirmar a importância dos recursos financeiros para as políticas educacionais, a necessidade de formação inicial atrativa, formação continuada e em relação à carreira, destacam-se aspectos, como: políticas claras de recrutamento, possibilidades de ascensão e promoção, de acordo com as qualificações necessárias, estabilidade e segurança no emprego, condições de trabalho e jornada de trabalho adequadas, horas destinadas ao aperfeiçoamento profissional, licença por doença e maternidade, dentre outros. E, no que diz respeito à remuneração, havia orientações sobre uma remuneração similar à de outras profissões com qualificações equivalentes, diferenças salariais baseadas em critérios, como: qualificação, anos de experiência ou grau de responsabilidade, e ainda as revisões periódicas (reajustes).

Na década de 70, a Lei n. 5.692/71 (revogada pela Lei n. 9.394/96, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) trouxe aspectos relacionados à carreira, ao salário e ao financiamento do trabalho docente, contemplando a formação superior inicial para professores e outros cargos do magistério; a admissão por meio de concurso público por meio de provas e títulos; a não distinção, de efeitos didáticos e técnicos, entre os contratados e os admitidos por concurso; além dos artigos 36, 37 e 38, que determinavam, respectivamente, sobre a elaboração de estatutos que estruturam-se a carreira do magistério de 1º e 2º grau, a obediência da rede privada diante desta Lei e ao regime das Leis do trabalho, e o planejamento do aperfeiçoamento e da atualização dos professores e especialistas da Educação (Camargo; Jacomini, 2011).

Esta lei subsidiou o início do processo de consolidação da carreira docente no país, garantindo uma maior organização do sistema (Souza, 2015). O mesmo autor e Brito (2019) explicam que, após o final da década de 70 e ao longo dos anos 80, foi um período marcado por vários movimentos objetivando a melhoria das condições de trabalho e da profissionalização da carreira docente e a defesa da escola pública gratuita e de qualidade, marcado também pelo final do regime da ditadura militar no

Brasil, em 1985. A exemplo das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) ocorridas nos anos de 1980 (São Paulo), 1982 (Belo Horizonte), 1984 (Niterói) e 1986 (Goiânia), junto às lutas sindicais.

Como frutos desses movimentos, a década de 1990 materializou importantes legislações educacionais começando um pouco antes com a Constituição de 1988. No seu artigo 206, incisos V e VIII traz princípios da valorização dos profissionais da educação, ao estabelecer que

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Lei nº 14.817, de 2024) [...] VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Brasil, 1988)

Esses incisos sofreram modificações em suas redações pela Emenda Constitucional nº 53/2006, “a modificação na denominação de profissionais do ensino para profissionais da educação; e a inclusão de um inciso específico para tratar sobre o Piso Salarial Profissional Nacional” (Cordeiro, 2020, p. 29). Além disso, a CF/88 reconheceu os municípios e os estados como entes federativos e autônomos (artigo 18), logo deu a esses a responsabilidade de elaborar os planos de carreira para seus profissionais. Ademais, sobre o conteúdo dos incisos, Godoy (2014, p.38) considera que “o ingresso por concurso público, o plano de carreira e o piso salarial profissional nacional são elementos importantes na consolidação da valorização dos profissionais da educação”.

Internacionalmente, a temática da carreira e remuneração docente permaneceu sendo discutida. Camargo e Jacomini (2011) resgatam as Conferências Mundiais de Jomtien (1990) e de Dakar (2000). Em Jomtien, a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, aprovou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e, em especial, no seu artigo 33 reconhece a importância da temática como fatores de uma educação de qualidade:

O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverão ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação

em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas (UNESCO, 1998 *apud* Camargo; Jacomini, 2011, p. 140 e 141).

Em Dakar (2000), na “Cúpula Mundial da Educação” o documento final apresentou indicações bem menos significativas sobre planos de carreira e remuneração, fazendo menção apenas no seu artigo 8º de forma genérica no tocante a melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores.

No Brasil, pós-Constituição de 88, “os avanços das legislações nacionais, (...) não se deram por complacência de governos e sim pela ação coletiva dos trabalhadores da educação e suas entidades sindicais” (Lopes, 2020, p. 80). Em 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) Nº 9.394/96 reforçou a importância dos elementos da valorização dos profissionais da educação em seu artigo 67, incluindo a criação de estatutos e planos de carreira.

Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - Condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

Para guiar a elaboração dos planos de carreira e remuneração dos entes federados, foi estabelecida a Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) nº 3, de 8 de outubro de 1997, mais à frente reformulada pela Resolução CNE/CEB nº 9/2009, que será apresentada posteriormente.

Também nos anos 1990, um novo marco legal foi estabelecido com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, que como sintetiza Godoy (2014, p. 41)

consistia num fundo contábil, a partir do qual 60% de parte dos recursos previstos na Constituição (CF/88) para educação (25% da receita líquida de Impostos e transferência de Estados e Municípios), ou seja, 15% da arrecadação do Fundo de Participação dos Estados, Fundo de Participação dos Municípios, Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços, Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações e

Desoneração das Exportações de Estados e Municípios, ficam reservados ao Ensino Fundamental.

Logo, o foco era a manutenção e o desenvolvimento da etapa do ensino fundamental. Além disso, o Fundef também “possibilitou a suplementação da União aos estados (e municípios) cujos custos aluno-médio não conseguissem atingir a quantia inicial de R\$ 300,00, conforme previsto no Pacto pela Valorização do Magistério” (Souza, 2019, p. 56), que também entraria em vigor no ano seguinte.

No artigo 7º do Fundef, como estratégia de valorização do magistério, regulamentou-se que dos impostos que iriam compor o fundo, seriam utilizados, no mínimo, 60% para a remuneração dos professores (Camargo e Jacomini, 2011) e os outros 40% deveriam ser empregados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. Também se estabeleceu um prazo (artigo 9º) para que os entes federados elaborassem novos planos de carreira e remuneração (6 meses a partir da vigência da lei), o que segundo os autores não foi efetivamente cumprido por todos os entes, mas foi uma tentativa de gerar um certo senso de necessidade e urgência.

Sobre o Fundef, Silva (2020, p. 43) afirma que “apesar de algumas fragilidades, o Fundef representou uma inovação na redistribuição dos recursos públicos do ensino fundamental e proporcionou melhorias aos municípios com poucos recursos financeiros”. Contudo, Martins (2009, p. 137), avalia que “[...] o caráter provisório do Fundef retardava os planos de carreira e contribuía para que, frequentemente, os recursos subvinculados à remuneração fossem concedidos em forma de abono”. Cordeiro (2020) também aponta que com o foco no Ensino Fundamental a remuneração entre os professores das diferentes etapas ficou ainda mais desigual, principalmente os da Educação Infantil.

Todavia, Cordeiro (2020) lembra que, apesar das inconsistências, o fundo merece destaque pela capacidade de normatização do financiamento da educação em nível nacional. Além disso, Silva (2020, p. 45) resume que

Em termos gerais, com o FUNDEF, buscava-se valorizar os professores por meio de qualificação profissional, diminuição da quantidade de professores leigos, melhorias salariais e, conseqüentemente, maior atratividade de profissionais mais qualificados à carreira docente. Porém, essa valorização docente era direcionada exclusivamente ao ensino fundamental, excluindo os demais professores do processo, o que gerou questionamentos por parte da sociedade, poder público e demais professores que atuavam em outros níveis de escolaridade, como o ensino infantil e médio, etapas de ensino não contempladas pelo FUNDEF.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (2001-2010) - Lei nº

10.172 - com metas a serem alcançadas em relação ao acesso e permanência dos alunos, à qualidade do ensino e à valorização docente. Aguiar (2010, p. 8) relembra que a “implementação de tais metas, portanto, exigiria expressivo investimento financeiro e mudanças na gestão de sistemas”.

Sobzinski (2015) retoma algumas metas relevantes na valorização docente, como a primeira meta, que objetivava a implementação dos planos de carreira para o magistério, de acordo com a LDB/96, bem como garantir a remuneração de todos os sistemas de ensino com o piso salarial de acordo com diretrizes que tenham sido estabelecidas pelo CNE. A meta 2 também tratou da efetivação, gradual, da jornada de trabalho por tempo integral, de preferência em uma mesma escola, buscando melhores condições de trabalho; a meta 5, buscou identificar e mapear os professores leigos em exercício para que todos os sistemas pudessem organizar e possibilitar a formação mínima inicial exigida no artigo 87 da LDB/96; além das metas que propunham a formação continuada, como a promoção de cursos de especialização (meta 16), a garantia de programas de formação continuada para professores alfabetizadores (meta 22) e a ampliação de oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional.

Ademais, passado os 10 anos de vigência, Brito (2019, p. 56) destaca que por mais que o plano contemplasse muitos objetivos e metas “a exemplo dos planos de carreira para o magistério, a jornada de trabalho de tempo integral e o compromisso com a formação inicial e continuada, muitos desses não foram alcançados”.

Até esse momento, apesar da presença do piso salarial para o magistério ser um tema constante na legislação, a exemplo da CF/88 e LDB/96, ainda não havia uma lei que o assegurasse, ou seja, que definisse um piso nacional com valores claros e critérios de aplicação. Mesmo sendo discutido anteriormente, Souza (2015) que as discussões sobre o assunto começaram a ser retomadas no contexto político em 2006. Em sintonia com essa temática, com o fim da vigência do Fundef, neste mesmo ano, a proposta do fundo passou por uma reformulação e foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Como explica Souza (2015, p.57), esse fundo criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 2007, “exigiu que o Piso passasse a ser regulamentado em lei própria. A questão salarial para os professores brasileiros ficou favorecida a partir da criação do FUNDEB”.

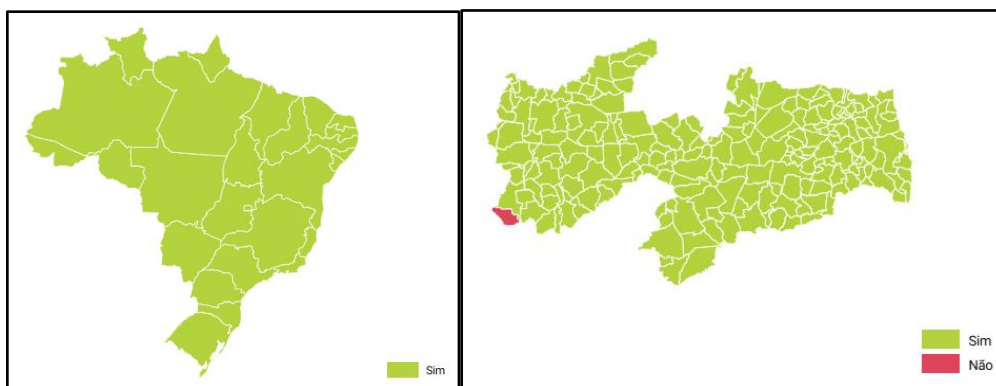
Como o nome sugere, diferente do Fundef, sua principal diferença foi que o

Fundeb alargou sua cobertura contemplando toda a educação básica, vigorando de 2007 ao final de 2020. Em relação à valorização docente, seu o artigo 22 determinou que pelo menos 60% dos recursos anuais do fundo fossem aplicados no pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica da rede pública, esclarecendo no inciso II quem eram esses profissionais:

II- profissionais do magistério da educação: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacionais e coordenação pedagógica (Brasil, 2006).

No artigo 40, em relação à carreira e ao piso salarial, estabeleceu a implantação dos planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica. No artigo 41, fixou um prazo para que o poder público determinasse uma lei específica para o piso salarial desses profissionais, até 31 de agosto de 2007. De fato, ao observar a efetividade desse dispositivo legal, observa-se que a indução do governo federal teve efeitos na Paraíba e, por exemplo, nas redes estaduais brasileiras, conforme figura abaixo.

Figura 1 - Existência do plano de carreira do magistério nos estados brasileiros e nos municípios da Paraíba em 2021



Fonte: ESTADIC (Pesquisa de Informações Básicas Estaduais), 2021. Elaborado por República.org

Conforme demonstra as figuras, todos os estados brasileiros notificaram a existência de planos de carreira até o término do Fundeb anterior, no entanto, é importante considerar que não se sabe ao certo se esses planos estão de acordo com a legislação nem se, de fato, promovem a valorização dos profissionais do magistério. Além disso, na Paraíba, Santa Inês foi a única cidade onde não foi notificada a existência do plano.

Como exposto anteriormente, em 16 de julho de 2008, foi instituído o Piso

Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica através da Lei nº 11.738/08. Em lei, no seu artigo 2º, foi firmado que o piso salarial desses profissionais seria R\$ 950,00 mensais, para formação em nível médio/modalidade Normal, além disso estabeleceu nesse mesmo artigo que

§ 1º. O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, [...] § 4º. Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á, o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com o educando (Brasil, 2008).

Dito isto, a lei determinou um prazo de um ano para que os planos de carreira e salários fossem adaptados às novas exigências. Mas, após a sanção presidencial, alguns governadores (CE, RS, PR, SC e MS) entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN 4167) parcial, o que contribuiu para tardar a aplicação do PSPN (Camargo; Jacomini, 2011). Os governadores contestavam a jornada de trabalho, o piso como vencimento básico e a implementação já em 2008, segundo eles, essas decisões gerariam enormes impactos orçamentários. O STF declarou como constitucional as duas primeiras contestações. Posteriormente, em 2011, mesmo com a aprovação da constitucionalidade, seis governadores deram entrada em uma nova ADIN 4848, questionando a forma de reajuste anual da lei do piso, que foi indeferida.

Como previsto no artigo 5º, parágrafo único, o reajuste é dado da seguinte forma

Art. 5º: O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009. Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. (BRASIL, 2008)

A seguir, o quadro abaixo apresenta a evolução do reajuste do piso ao longo dos anos.

Quadro 3 - Evolução do reajuste do PSPN dos profissionais do magistério (2009 - 2025)

Ano	Reajuste Lei nº11.738	Valor anunciado MEC
2009	0%	R\$ 950,00
2010	7,86%	R\$ 1.024,67
2011	15,85%	R\$ 1.187,14
2012	22,22%	R\$ 1.451,00
2013	7,97%	R\$ 1.567,00
2014	8,32%	R\$ 1.697,00
2015	13,01%	R\$ 1.917,78
2016	11,36%	R\$ 2.135,64
2017	7,64%	R\$ 2.298,80
2018	6,81%	R\$ 2.455,35
2019	4,17%	R\$ 2.557,74
2020	12,84%	R\$ 2.886,24
2021	0%	R\$ 2.886,24
2022	33,24%	R\$ 3.845,63
2023	14,95%	R\$ 4.420,55
2024	3,62%	R\$ 4.580,57
2025	6,27 %	R\$ 4.867,77

Fonte: Autora baseada na Secretaria de Imprensa e Divulgação SID/SINTERO. Porto Velho – 2025.

Marques (2021) afirma que a “lei do piso instaurou assim novos rumos para remuneração docente, um deles foi a melhora na dispersão salarial que havia no país”. No tocante ao cumprimento, mesmo com o anúncio dos valores vigentes, não significa que todos os entes federados cumpram a lei. A figura abaixo apresenta dados do CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) a partir dos sindicatos filiados, apresentando o cumprimento do piso nas redes estaduais, em abril de 2019.

Figura 2 - Cumprimento do piso salarial nas redes estaduais - Abril/2019

UF	CUMPRIU O VALOR NO INÍCIO DA CARREIRA? (NÍVEL MÉDIO)			CUMPRIU A JORNADA EXTRACLASSE (33,33% POR LEI) ?	
AC	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
AL	SIM			SIM	
AM	SIM			SIM	
AP	SIM			NÃO	
BA	SIM			SIM	
CE	SIM			SIM	
DF	SIM			SIM	
ES	NÃO			NÃO	
GO	NÃO			NÃO (30%)	
MA	SIM			SIM	
MG	NÃO			SIM	
MS	SIM			SIM	
MT	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
PA	NÃO			NÃO	
PB	SIM			SIM	
PE	SIM			SIM	
PI	SIM			SIM	
PR	NÃO			SIM	
RJ	SIM			NÃO	
RN	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
RO	SIM			SIM	
RR	Pagou proporcionalmente à jornada de 25h semanais			SIM	
RS	NÃO			NÃO (20%)	
SC	SIM			SIM	
SE	NÃO			SIM	
SP	NÃO			NÃO (20%)	
TO	SIM			SIM	
BR	15 cumpriram	4 pagaram proporcionalmente	8 não cumpriram	20 cumpriram	7 não cumpriram

Fonte: CNTE (2020)

A fim de orientar a atualização dos planos de carreira, como exigido, estimulando os profissionais a permanecerem nos exercícios de suas profissões (Sobzinski, 2015), em 2009, foram fixadas as novas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Tal resolução deixou previsto que os critérios para remuneração dos profissionais deveriam se pautar no que fora estabelecido nas legislações do PSPN (de acordo com a jornada de trabalho estabelecida), no Fundeb e na LDB/96, reafirmando também o ingresso na carreira do Magistério Público por meio de concursos de provas e títulos; ações para equiparar o salário com outras profissões de formação equivalente; progressão salarial por meio da qualificação e aperfeiçoamento profissional; valorização por tempo de serviço; e jornada de trabalho com dedicação exclusiva a uma única escola, dentre outras medidas.

Com o prazo do PNE expirando em 2011, Sobzinski (2015) explica que muitas discussões ocorreram entre diversos representantes da sociedade, como professores e acadêmicos nas CONAEs (Conferência Nacional da Educação) a nível nacional, municipais e estaduais para discutir e elaborar metas para o novo PNE. Mas a Lei nº 13.005 só foi aprovada em 2014, deixando uma lacuna de quase três anos.

O novo e vigente PNE (2014-2024) - prorrogado até o final de 2025 - trata da formação em suas metas 15 e 16 e a valorização docente nas metas 17 e 18.

Meta 15: 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 nº 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.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do [inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal](#). (Brasil, 2014).

Na sequência, alguns dados do último relatório intitulado “Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2024”².

Quadro 4 - Metas PNE relacionadas à valorização e as principais conclusões do relatório do PNE - 2024

Meta	Principais conclusões
Meta 15	1. O percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam aumentou no período, chegando em 2023 a 63,3% para educação infantil, 74,9% para os anos iniciais do ensino fundamental, 60,4% para os anos finais do ensino fundamental e 68,2% para o ensino médio.
Meta 16	1. O percentual de professores com titulação em nível de pós-graduação aumentou, no período de 2013 a 2023, de 30,2% para 48,1%, sem ter alcançado a meta de 50%.
Meta 17	1. Os resultados do indicador da Meta 17, a qual prevê equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao rendimento dos demais profissionais com escolaridade equivalente, aumentaram no período abordado, passando de 65,2% em 2012 para 86,9% em 2023. Apesar do avanço de 21,7 p.p. no período, o Indicador 17A ³ precisaria avançar mais 13,1 p.p. para o atingimento da meta.
Meta 18	1. Todas as unidades da Federação no País possuíam plano de carreira e de remuneração para os profissionais do magistério vigente no ano de 2021 (Indicador 18A). 2. Vinte e três unidades federativas (85,2%) possuíam legislação prevendo o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária dos profissionais do magistério para atividades de interação com os educandos (Indicador 18B). 3. Dezesesseis UFs (59,34%) cumpriam o piso Salarial Nacional Profissional (PSNP) no ano-base da pesquisa (Indicador 18C). 4. Vinte e duas unidades federativas (81,5%) possuíam PCR para os profissionais da educação não docente (Indicador 18D). 6. 96,3% dos municípios possuíam Plano de Carreira e Remuneração (PCR) para os profissionais do magistério da educação básica em 2021 (Indicador 18E). 7. 79,8% dos municípios possuíam legislação prevendo o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária dos profissionais do magistério para atividades de interação com os educandos (Indicador 18F). 8. 60,1% dos municípios declararam possuir professores(as) com jornada de trabalho de 40 horas semanais e com vencimento básico igual ou superior ao PSNP/2021, e 32% afirmaram não possuir professores em regime de 40h semanais. 9. 42,1% dos municípios possuíam, em 2021, PCR para os profissionais da educação que não integram o magistério (Indicador 18H).

Fonte: INEP (2024) - Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2024

² <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>

³ Indicador 17A – Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com nível superior completo

Os resultados mostram avanços, contudo as metas ainda se constituem como grandes desafios e a afirmação de (Oliveira, 2019, p. 126) permanece adequada ao dizer que “dada à organização federativa do Estado brasileiro e seus desequilíbrios, sobretudo regionais, a organização dos planos de carreira dos profissionais da educação básica na atualidade é bastante dispersa e variada”.

Silva (2019), em um resgate desse histórico de legislação, lembra que em 2016, quando Michel Temer assumiu o poder, tomou inúmeras medidas, uma delas, contrário ao que se propunha no PNE (2014), aprovou a PEC do Teto dos Gastos, através da Emenda Constitucional no 95/2016 (parcialmente substituída pelo Novo Arcabouço Fiscal, instituído pela Lei Complementar nº 200/2023), congelando os gastos com educação e outros setores por 20 anos, dentre outras medidas. Além disso, a autora resgata as perdas causadas pela Lei 13.415 - Novo Ensino Médio, em fevereiro de 2017, dizendo ter sido “aprovada de forma autoritária e altera toda a estrutura do ensino médio no país, sem debate nem com os educadores e educadoras nem com os estudantes e tampouco com a sociedade em geral” (Silva, 2019, p.61). Essa reforma propôs a segmentação das disciplinas de acordo com as áreas de conhecimento e a implementação do ensino integral de forma gradual.

Para Santos (2017), a reforma foi um retrocesso, principalmente na formação docente, ameaçando a qualidade da educação e a valorização dos professores. Sobre esse último aspecto, sobretudo porque a lei permite a contratação de profissionais com “notório saber” para administrar disciplinas profissionalizantes, mesmo sem formação em licenciatura. O autor conclui falando da necessidade de reconhecimento e resistência aos retrocessos, a fim de buscar reverter esses momentos.

O histórico das leis segue com o apontamento da Lei complementar 173/2020, durante o período pandêmico. Em seu artigo 8º, prevê o congelamento do salário dos servidores até 31 de dezembro de 2021, dentre outras restrições. O inciso I explicava que

I - para os servidores especificados neste parágrafo, os entes federados ficam proibidos, até 31 de dezembro de 2021, de realizar o pagamento de novos blocos aquisitivos, cujos períodos tenham sido completados durante o tempo previsto no **caput** deste artigo, de anuênios, triênios, quinquênios, licenças-prêmio e demais mecanismos equivalentes que aumentem a despesa com pessoal em decorrência da aquisição de determinado tempo de serviço; (Brasil, 2020)

Até o momento, estavam fora desse congelamento os servidores públicos da

saúde, das forças armadas e da segurança. Contudo Brandalize (2021) explicou que através de mobilizações da CUT (Central Única dos Trabalhadores do Brasil) CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação e sindicatos filiados, foi aprovada no Senado Federal a exclusão de professores e demais profissionais da educação da proposta de congelamento salarial.

Ainda nesse período, com a aproximação do fim do Fundeb (2007-2020), Pinto (2012), lembra que com a implementação do Fundef e a configuração do pacto federativo quanto à responsabilidade educacional - União, Estados e Municípios, esses últimos dispendo de menor participação na distribuição dos recursos tributários, foi graças ao Fundeb que não se deu um colapso administrativo, que possibilitou a transferência de recursos dos Estados e União para os municípios, e que com seu fim, era urgente a definição de um mecanismo de financiamento permanente para o funcionamento desse pacto federativo educacional.

Logo, por meio da Emenda Constitucional nº 108 e a regulamentação pela Lei 14.113/20, o Fundeb passou a ser uma política de financiamento permanente. Suas principais características são:

1. Permanente e constitucional (a emenda alterou o artigo 212 da Constituição Federal)
2. A União aumentará gradativamente sua contribuição para o fundo (10% em 2020 para 23% em 2026)
3. Complementação para os estados que não atingirem o valor mínimo nacional por aluno (VAAF)
4. 70% dos recursos vinculados ao fundo devem ser usados para o pagamento de profissionais da Educação Básica;

O SIOPE (Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação) monitora os governos quanto à aplicabilidade dos recursos do fundo. A tabela a seguir apresenta a porcentagem aplicada pelas capitais brasileiras no ano de 2024, a título de demonstração.

Tabela 1 - Porcentagem mínimas de aplicação do FUNDEB em remuneração dos profissionais da Educação Básica nas capitais brasileiras - 2024

Capital	%	Capital	%
Aracaju	97,25	Manaus	75,94
Belém	80,10	Natal	95,84
Belo Horizonte	93,67	Palmas	83,76
Boa Vista	80,88	Porto Alegre	84,15
Campo Grande	78,16	Porto Velho	73,24
Cuiabá	85,20	Recife	74,45
Curitiba	89,79	Rio Branco	99,72
Florianópolis	98,40	Rio de Janeiro	77,01
Fortaleza	98,04	Salvador	92,20
Goiânia	83,93	São Luís	*4
João Pessoa	89,22	São Paulo	99,34
Macapá	81,33	Teresina	*5
Maceió	93,83	Vitória	100,00

Fonte: SIOPE (2024)

Os percentuais demonstram que no ano de 2024, todas as capitais das quais se tem os dados tiveram porcentagem superiores ao mínimo estabelecido por lei na utilização do Fundeb na remuneração dos profissionais da educação básica pública. Ademais, o Fundeb não resolve todos os problemas de financiamento e qualidade da educação, mas busca diminuir as assimetrias/desigualdades de investimento na educação brasileira.

Por conseguinte, a atual lei que estabelece diretrizes para valorização dos profissionais da educação escolar básica pública no Brasil é a Lei 14.817/2024, sancionada no dia 16 de janeiro de 2024, após cinco anos de tramitação. Visando otimizar sua compreensão, o quadro abaixo divide a lei em três eixos principais: plano de carreira, formação continuada e condições de trabalho e pontua as principais

⁴ O município São Luís, Maranhão, não transmitiu por meio do Siope 2024 Anual os dados de receitas e investimentos em educação.

⁵ O município Teresina, Piauí, não transmitiu por meio do Siope 2024 Anual os dados de receitas e investimentos em educação.

diretrizes de cada eixo.

Quadro 5 - Principais pontos da Lei nº 14.817/2024 - Diretrizes para valorização dos profissionais da educação escolar básica pública

Eixos	Diretrizes
Planos de carreira	• Ingresso exclusivo por concurso (provas e titulação). • Progressão baseada em titulação, atualização contínua, desempenho, experiência profissional e assiduidade. • Piso atrativo e teto estimulante financeiramente.
Formação docente	• Atualização contínua vinculada às necessidades específicas dos profissionais. • Atividades alinhadas à realidade pedagógica das redes/escolas. • Acesso a todos e direito a licenciamento remunerado. • Valorização da escola como espaço formativo.
Condições de trabalho	• Recursos didáticos indispensáveis. • Número de alunos e turmas compatíveis à atenção pedagógica necessária e jornada de trabalho. • Ambiente de trabalho salubre e seguro. • Jornada de até 40 h semanais (incluindo tempo para planejamento, avaliação e estudos). • Férias anuais garantidas

Fonte: Autora baseada na Lei 14.817 (Brasil, 2024).

Ainda antes da aprovação, o presidente da CNTE, Heleno Araújo, apontou que a lei não apresentava novidades em comparação com as diretrizes já vigentes e que se tratava de um compilado das que já existiam. Ademais, o presidente afirmou que mesmo possuindo boas orientações aos entes federados, o então projeto, posteriormente sancionado, carecia de condições de assistência técnica e financeira para que os objetivos pudessem ser alcançados, falando que o “problema continua sendo a equalização das condições para se atingir a valorização profissional em todo o país. E não bastam boas intenções; é preciso viabilizá-las!” (Nota pública CNTE, 2023⁶).

Portanto, a avaliação inicial é que a referida normativa não inova, mas estabelece um posicionamento do governo federal neste momento histórico: a valorização do magistério está na agenda política, apesar da necessidade de se ampliar a presença da União para a melhoria das condições do docente nos estados e

⁶ <https://cnte.org.br/noticias/sem-grandes-novidades-lei-que-determina-diretrizes-para-valorizacao-profissional-de-trabalhadores-da-educacao-e-sancionada-dc01>

municípios brasileiros.

Para além desta avaliação, é importante reconhecer que, no contexto da totalidade histórica, o percurso recente das políticas educacionais tem se constituído de disputas que se ancoram no campo político nacional, com reflexos nas correlações de forças locais. Não é um acaso o fato de que, após a destituição da Ex-Presidente Dilma Vana Rousseff sem comprovação de crime de responsabilidade em agosto do ano de 2016, a agenda política tomou rumos que apresentam distinções significativas do percurso em que houve maior avanço da legislação educacional, particularmente no que se refere à valorização do magistério (Silva, 2019).

O contexto reformista de Michel Temer (2016 – 2018) e o recrudescimento da agenda neoliberal, com traços neoconservadores explícitos, do grupo político sucessor, chefiado pelo ex-Presidente Jair Messias Bolsonaro, trouxe uma materialidade de ações estatais que constrangeram, em boa medida, o percurso de políticas de valorização dos profissionais do magistério no Brasil (Silva, 2021). Reformas no campo econômico, educacional, social, do mundo do trabalho, da previdência e administrativa fizeram parte de uma totalidade mais ou menos coerente com os ditames neoliberais, impulsionando a insegurança laboral, a flexibilidade, a concorrência em todas as esferas da vida, a empregabilidade e, em conjunto, com a ascensão da pauta de valores e costumes, trouxeram para a materialidade da vida docente o avanço na precarização do trabalho docente e, em especial, pela via de contratos intermitentes e precários (Silva, 2025).

Contraditoriamente, a aprovação do Novo Fundeb permanente, no qual tem sido avaliado como importante para a melhoria das condições de financiamento e valorização da classe trabalhadora do magistério (Silva, 2023), tem como marca central o lobby dos municipalistas e o reconhecimento de que a necessidade de maior intervenção econômica do governo federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino não era mais alternativa, mas uma necessidade, dado o caráter estrutural da política para a sobrevivência das políticas educacionais locais (Gluz, 2021). Deste modo, a política avançou na melhoria das condições, trouxe contradições internas (como a previsão de parte dos recursos de complementação financeira da União pela via da concorrência e obtenção de melhoria de resultados educacionais), mas guarda, em específico, a dissonância com os preceitos ideológicos de Jair Bolsonaro e o seu grupo, maior intervenção do governo federal diante de um governo que não poupou em manifestar sua agenda neoliberal, inclusive no contexto pandêmico (Silva, 2021).

Conclui-se o capítulo entendendo que, nos termos de Camargo e Jacomini (2011), no Brasil não falta proteção legal em termos de valorização docente. O histórico indica que em determinados momentos históricos houve maior inclinação da agenda política para a regulação de aspectos importantes para as políticas de valorização do magistério no Brasil, em particular nos intervalos dos anos de 2006 – 2014 e a retomada com as diretrizes atuais (Brasil, 2024). De resto, há um tripé que tende a nortear a estrutura de uma carreira que valorize o magistério (remuneração, formação e condições de trabalho), na qual, pela experiência histórica do magistério público brasileiro, a formação e a experiência profissional são dois dos elementos presentes. A seção seguinte se dedica a eles.

3. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL COMO DIMENSÕES DA VALORIZAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo é proposto a apresentação da formação docente - inicial e continuada - e da experiência profissional dos professores como um recorte da valorização docente no caso brasileiro.

Primeiramente, é importante refletir um pouco sobre a docência, que em termos gerais, seria o trabalho do professor, contudo, tal ofício não se limita a ministrar aulas (Veiga, 2008). No artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 são listadas as incumbências dos docentes e notam-se os verbos: participar, elaborar, zelar, cumprir, estabelecer, ministrar e colaborar. Percebe-se que ministrar é apenas uma das tantas atribuições, ou seja, é um campo amplo. A partir daí, Veiga (2008) expressa a importância de pensar a docência como profissão, logo requer formação profissional.

A autora fala que essa formação de professores é o ato de formar o docente, educando o futuro profissional do magistério. Além disso, tal formação deve ser tratada como um direito, que parta da esfera política pública, e não apenas de iniciativas individuais de melhoramento. Leitão de Mello (1999, p.26 *apud* Veiga, 2008) fala que a formação

(...) é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado (sic), aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Ou seja, a formação inicial, aquela oferecida nas instituições regulamentadas para o ensino superior com o objetivo de formar o sujeito para alguma profissão (Camargo, 2020) e a formação continuada, que dentre tantos conceitos, como: aperfeiçoamento, capacitação, treinamento, atualização profissional, dito por autores como Nóvoa (1992), pode se dar dentro da escola, no ambiente acadêmico (pós-graduação) e nas práticas individuais de profissionalização do docente, são fundamentais para a efetivação da profissão docente.

Adiante, é importante se fazer um breve resgate histórico da formação docente no Brasil. Tal questão emergiu no país após a independência, quando se começou a pensar de forma mais explícita sobre a organização da instrução popular. Desde então,

o preparo dos professores brasileiros está articulado com as transformações nacionais da sociedade (Saviani, 2009).

Saviani (2009) aponta os principais períodos da formação dos professores na história do Brasil, até o ano de 2006, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 6 - Períodos da formação docente na história do Brasil

Período (anos)	Descrição	Detalhamento
1827 -1890	“Ensaio intermitentes de formação de professores. Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827), que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.”	* Após o período jesuítico e das Aulas Régias; * Os professores deveriam pagar do próprio bolso para ter essa instrução e poder atuar. * As primeiras Escolas Normais começam a surgir, como nos moldes europeus, em 1834, após o Ato Adicional, que deu estabelecimento a responsabilidade da instrução primária para as províncias. * Nessas escolas deveriam ser priorizadas uma formação pedagógico-didático, contudo, a realidade era a preocupação com o domínio do conteúdo.
1890 -1932	“Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.”	* Reforma da instrução pública em São Paulo (1890) para fixar um padrão de organização e de funcionamento das Escolas Normais. * Marcas: enriquecimento dos conteúdos curriculares e criação da escola-modelo anexa à Escola Normal para a preparação pedagógico-didática dos formandos. * A Escola Normal de São Paulo tornou-se referência para os outros estados.
1932 - 1939	“Organização dos Institutos de Educação, cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.”	* A expansão do novo modelo não teve resultados muito significativos. * Com o surgimento dos institutos educacionais, a Escola Normal foi transformada em Escola de Professores; * Nesse novo modelo, o currículo foi pensado de modo a incorporar exigências pedagógicas de caráter científico, além da estrutura

		física de apoio (escola primário e secundário, como campo prático, biblioteca, filmoteca e outros). Buscava-se consolidar um modelo pedagógico-didático.
1939 - 1971	“Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.”	* Organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. * Modelo conhecido como “3+1” para os cursos de licenciatura em Pedagogia. Três anos de estudo de disciplinas específicas e um ano de formação didática. * Nos cursos de licenciatura se formavam os professores para o ensino secundário e na Pedagogia os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. * Em 1946, foi aprovado o decreto-lei nº 8.530, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal. Estruturando o curso normal em dois ciclos. <i>1º ciclo (4 anos):</i> formação de regentes para o ensino primário (nível ginásial). <i>2º ciclo (3 anos):</i> formação de professores primários (nível colegial).
1971 - 1996	“Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.”	* Ditadura Militar - reformas educacionais. * As Escolas Normais são substituídas pela Habilitação Específica de Magistério (HEM). * As HEM estabeleceram: <i>Modalidade de 3 anos (2.200h):</i> habilita até a 4ª série do 1º grau. <i>Modalidade de 4 anos (2.900h):</i> habilita até a 6ª série. * Currículo comum e parte específica; * Curso de Pedagogia ficou responsável pela formação para HEM e dos especialistas em educação (diretores, orientadores, supervisores, inspetores). * Em 1980, desencadeou-se

		um amplo movimento pela reformulação dos curso de Pedagogia (formação de professores para educação infantil e séries iniciais do 1ª grau - fundamental).
1996 - 2006	“Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.”	*A LBD de 96 não correspondeu às expectativas dos educadores; * Criou-se Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores, alternativas aos cursos de licenciatura e pedagogia, considerados instituições de segunda categoria, por sua formação aligeirada, rápida e barata; *Novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia em 2006.

Fonte: Autora baseada em Saviani (2009, p. 143 e 144).

Outros importantes marcos históricos, de respaldo legal, que podem ser mencionados a respeito da formação docente são: a Constituição Federal/88 (artigo 206, inciso V), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 (artigos 61 a 67), Plano Nacional de Educação/2014 (metas 15 e 16) e, mais recentemente, a Lei nº 14.817/2024 - Diretrizes para valorização dos profissionais da educação básica pública, (artigos 3º e 5º), dão base para a formação inicial e continuada como dimensão essencial da valorização docente.

A formação inicial em nível superior é um requisito legal e pedagógico para o exercício da profissão docente na educação básica, e se dá por meio dos cursos de licenciatura e do curso normal (magistério) ou Pedagogia (posteriormente regulamentada pelo Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia), conforme o artigo 62 da LDB/96. Ao longo dos anos, leis complementares deram nova redação ao texto, atualmente apresentando-se assim:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. § 1º União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A

formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. § 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 1996).

Esse processo formativo teve algumas normativas orientadoras nos últimos anos. Um dispositivo legal de impacto voltado para formação docente foi a Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica por meio do Decreto nº 6.755/2009, pelo qual foi reforçada a responsabilidade da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) vinculada ao MEC (Ministério da Educação) a responsabilidade pelo estímulo aos programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, um deles o Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR), um programa que tem por objetivo a oferta de cursos de licenciatura para professores da rede pública sem formação em nível superior (1º licenciatura), para docentes da rede pública que tem formação em uma área distinta da que atua (2ª licenciatura) e para aqueles que possuem ensino superior sem licenciatura (formação pedagógica) (Scheibe, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente inicial em nível superior e para a formação continuada - Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, definindo aspectos, como: princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos, em outras palavras, carga horária, componentes curriculares, estágios e outros elementos sobre os objetivos e a estrutura dos cursos. Anterior a essas diretrizes, em 2002, o CNE publicou o Parecer nº 01/2002 para formação de professores da educação básica em ensino superior, contudo, sem contemplar todas as demandas dos professores (Santos, 2023).

Em 2019, a resolução nº 2/2015 foi substituída pela Resolução nº 2/2019, buscando articular BNCC (Base Nacional Comum Curricular), de 2017, à formação docente, instituindo, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº

4/2024 atualizou os regulamentos anteriores. A atual resolução traz em seu artigo 1º as definições que são estabelecidas ao longo do texto (ver na citação abaixo), de caráter estrutural, bem como aponta o dever das instituições formadoras sobre o dever de atender o estabelecido nas demais legislações educacionais em vigência, a fim de promover o avanço das políticas públicas educacionais, como as metas do PNE (2014-2024). Dentre os muitos pontos estabelecidos, é possível destacar que os cursos de licenciatura terão, no mínimo, quatro anos de duração com 3.200 horas de carga horária, sendo a metade (1.600 horas) obrigatoriamente cursada presencialmente. Além disso, a resolução também estabelece diretrizes para cursos de segunda licenciatura e formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos que desejam atuar na docência. Nos dois casos, é exigido uma carga horária mínima presencial de 50%.

Art. 1º Ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), definindo fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior - IES que as ofertam. (Brasil, 2024).

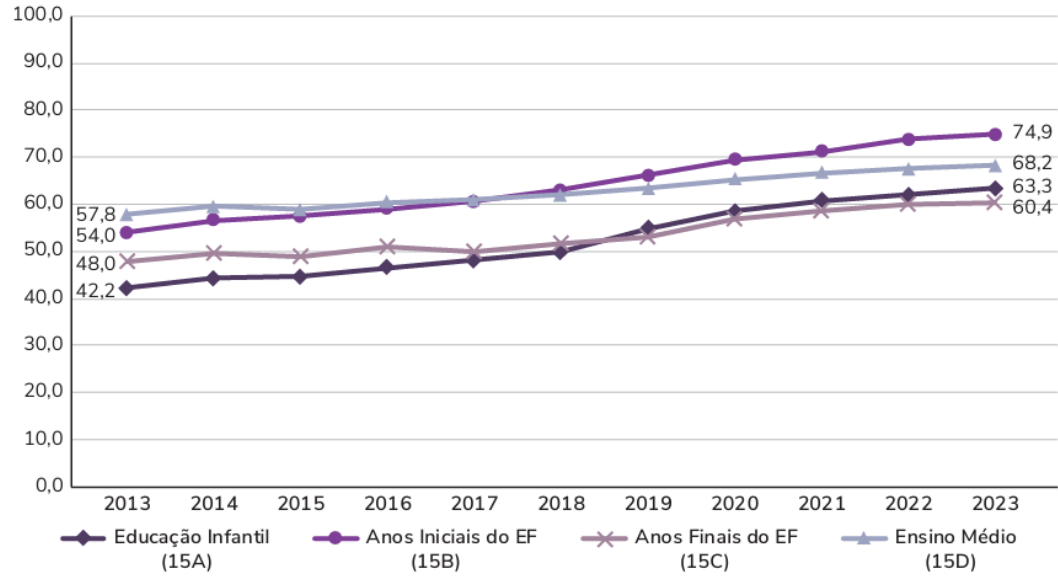
O PNE (2002-2010) e o ainda vigente (2014-2024) também estabeleceram metas com relação à formação docente inicial e continuada. Santos (2023, p. 44) afirma que ao final do primeiro plano foi constatado que “as metas estabelecidas no PNE (2001) foram ambiciosas e os resultados pouco satisfatórios”. No PNE (2014-2024) nas metas 15 e 16 é proposto:

Meta 15: 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 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.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

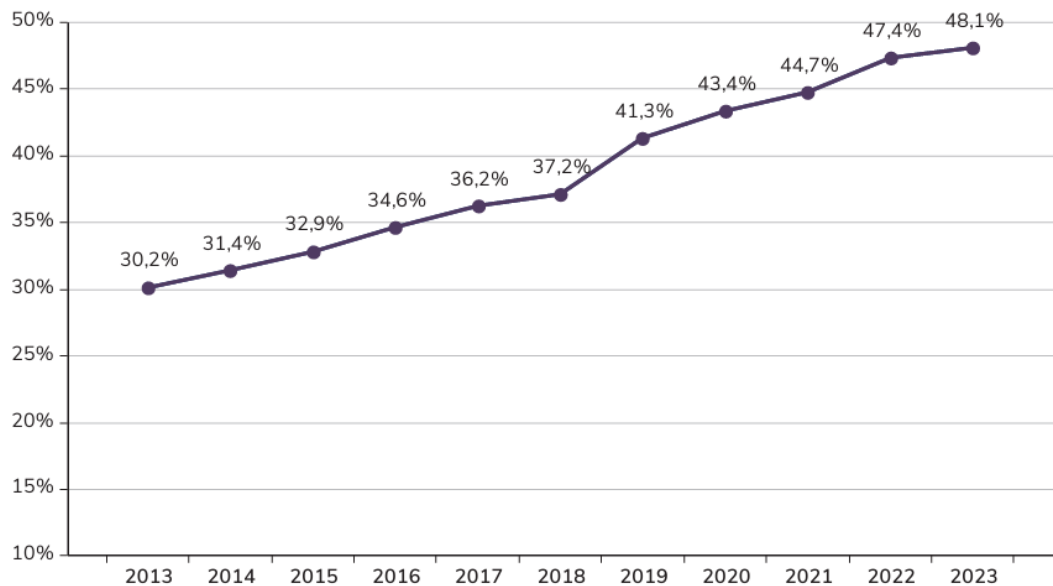
As figuras abaixo apresentam a realidade alcançada nessas metas de acordo com o “Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2024”.

Figura 3 - Meta 15 - Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam (indicadores 15a, 15b, 15c e 15d) – Brasil – 2013-2023



Fonte: INEP (2024)

Figura 4 - Meta 16 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu – Brasil – 2013-2023



Fonte: INEP (2024)

Em relação à meta 15, os percentuais apresentam o crescimento da formação docente, mas mesmo com esse aumento percentual, há muito o que ser conquistado para essa adequação profissional, como critério mínimo para a docência. Além disso, a redação do relatório observa que as etapas de ensino que mais evoluíram foram a educação infantil e os anos iniciais do fundamental, apontando que a adequação da formação tem crescido mais entre os profissionais da Pedagogia. Já no gráfico da meta 16, chama a atenção a proximidade do percentual atingido (48,1%) com a meta estabelecida (50%). De acordo com o texto, em valores absolutos, 1.162.857 professores pós-graduados em 2023, de um total de 2.416.802 docentes.

Para o término dos marcos citados, a Lei nº 14.817/2024 - Diretrizes para valorização dos profissionais da educação básica pública traz em seus artigos 3º e 5º a pauta da formação docente, especialmente a continuada, como elementos da valorização profissional, ao dizer que

Art. 3º A valorização dos profissionais da educação escolar básica pública contemplará:

I - planos de carreira que estimulem o desempenho e o desenvolvimento profissionais em benefício da qualidade da educação escolar;

II - **formação continuada** que promova a permanente atualização dos profissionais;

III - condições de trabalho que favoreçam o sucesso do processo educativo, assegurando o respeito à dignidade profissional e pessoal dos educadores.[...]

Art. 5º A **formação continuada** para a atualização dos profissionais da educação escolar básica pública, promovida e estimulada pelos respectivos sistemas de ensino por meio de programa permanente com planejamento plurianual, contemplará:

I - vinculação com as necessidades de qualificação dos profissionais nas diversas áreas específicas de atuação, inclusive em nível de pós-graduação;

II - oferta de atividades que promovam o domínio do conhecimento atualizado e das metodologias de ensino mais modernas e a elevação da capacidade de reflexão crítica sobre a realidade educacional e social;

III - universalidade de acesso a todos os profissionais da mesma rede de ensino, com licenciamento periódico remunerado;

IV - coerência com os objetivos e com as características das propostas pedagógicas das escolas da rede de ensino;

V - valorização da escola como espaço de formação dos profissionais;

VI - devido credenciamento e qualidade das instituições formadoras.

Ademais, pontuando historicamente, Santos (2023) resgata que o primeiro indicativo sobre formação continuada foi na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, no tocante a desenvolver programas de aperfeiçoamento, atualizações constantes e cursos especiais de natureza supletiva (artigos 11 e 38), contudo, a preocupação com essa formação

continuada ficou apenas no discurso. Os debates promovidos ao longo dos anos 70 e 80 sobre a importância da profissionalização docente foram importantes para a construção legal dos documentos que trazem essa dimensão e que já foram citados anteriormente, como LDB, PNE e diretrizes.

Logo, ao longo da História e do marco legal da formação docente no Brasil, várias medidas foram tomadas para buscar o desenvolvimento de uma formação profissional docente de qualidade teórica e prática, como requisito básico da docência. Apesar disso, os dados apontam que ainda há professores fora do mínimo esperado (Santos, 2023), denotando a necessidade de contínuos e maiores investimentos na formação inicial e continuada dos professores brasileiros.

Segundo Veiga (2008), a docência é sustentada por uma diversidade de saberes, por isso, exige uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática. Esses saberes podem ser compreendidos como saberes específicos, saberes pedagógicos e saberes construídos nos espaços de vivência.

Nessa perspectiva, alguns autores, como Gauthier (1998), Schulman (1986), Saviani (1996), Pimenta (1999) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991) abordam a discussão sobre esses saberes da profissão docente utilizando-se de diferentes termos: “conhecimento”, “saberes” e “competências”. Todavia, de acordo com Puentes et al. (2009), é possível extrair um significado conceitual comum a esses vários autores que buscam elencar um conjunto de capacidades da prática docência, ou seja, entre os autores há três ingredientes fundamentais para a profissionalização da docência: saber, saber-fazer e saber-ser.

Esta produção tratará dessa temática a partir da abordagem dada por Tardif (2002). O autor inicia contrapondo uma visão fabril e dicotômica, na qual pesquisadores e docentes são grupos distintos onde, respectivamente, uns produzem saberes e os outros são meros transmissores. Para ele, todo saber implica aprendizagem e formação. Logo, o saber docente vai além de só transmitir, é um saber plural, formado pela mistura dos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

No quadro abaixo busca-se explicitar o significado de cada um dos saberes elencados pelo autor.

Quadro 7 - Saberes docentes segundo Tardif (2002)

Saberes	Definição
Saberes profissionais	São os saberes adquiridos nas instituições formadoras, ou seja, são os saberes das ciências humanas e da educação que compõem a formação científica dos professores.
Saberes disciplinares	São os saberes específicos de diversos campos de conhecimento (matemática, ciências, geografia e outros) que se apresentam na formação docente por meio de disciplinas na grade curricular dos cursos formadores.
Saberes curriculares	São os saberes sociais que estão na escola em forma de discurso, objetivos, conteúdos e metodologias.
Saberes experienciais	São saberes práticos e próprios dos docentes. Eles são construídos no exercício da profissão, no dia a dia, com os sujeitos e o ambiente com os quais os professores se relacionam.

Fonte: Autora baseada em Tardif (2002)

Fazendo o recorte de um dos objetos deste capítulo, os saberes experienciais são adquiridos na prática cotidiana baseados na experiência do professor para com seus alunos. São saberes advindos das vivências, e por meio deles os professores podem interpretar, refletir e tomar decisões que conduzem suas práticas, ou seja, é a construção do saber-fazer e saber-ser professor.

Tardif (2002), explica que os professores lidam com tantas situações diferentes, que essas variáveis são formadoras de um repertório, um saber prático. Dentre tantas tentativas de explicá-los, ele define que “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p. 54).

Quanto à autenticidade e validação desses saberes, o autor defende que esses saberes não estão só na esfera subjetiva. Algumas atitudes podem possibilitar uma objetividade desses saberes, como o compartilhamento com os pares (exemplos: professores mais experientes com os mais jovens, formação de estagiários e de professores iniciantes), ou seja, o confronto de experiências no coletivo pode sistematizar os discursos a fim de informar, formar e até fornecer respostas a problemas, transformando esse saber prático em um saber formador (Tardif, 2002).

Além disso, outra forma de validação desses saberes experienciais citada por Tardif (2002), diz respeito à relação crítica com os demais saberes, uma avaliação a partir da prática. Ele explica da seguinte forma

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem, através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (Tardif, 2002, p. 53)

Silva e Arruda (2020) baseados nesse mesmo referencial e buscando problematizar “Quais os limites e possibilidades que os saberes da experiência trazem para o fazer docente?” consideraram que

pensar a prática docente de forma epistemológica, em nada prejudica o processo de afirmação da docência enquanto profissão, pelo contrário, entendemos a partir da literatura acessada que esses saberes experienciais “escondidos” na sala de aula precisam estar presentes na formação inicial dos professores. Assim, entendemos que sistematizar a teoria a partir do fazer docente é entre outras coisas: reconhecer a capacidade criadora dos professores enquanto produtores de conhecimento; é aproximar a escola (lugar do trabalho docente) e universidades/faculdades (local de formação profissional) em busca de um objetivo comum que é consolidar a docência enquanto profissão baseada no pensar-fazer regido de saberes diversos e com gêneses múltiplas; é sobretudo, reconhecer a sala de aula como “laboratório” da docência (sem querermos ser positivistas), portanto, como lugar privilegiado para ocorrência de situações, capazes de nos fornecer informações importantes para o aprendizado do aluno, desenvolvimento profissional do professor, da complexidade em torno dela e outras possibilidades. (Silva; Arruda, 2020, p. 8 e 9)

Antes de caminhar para a finalização deste capítulo, é interessante pensar, através de uma perspectiva diferente da experiência. Alves (2010) traz as diferentes ideias de experiência em Platão, a experiência como competência e a experiência como rotina e repetição/intuição, e faz algumas questões, não com o intuito de respondê-las, mas de buscar refletir a partir da experiência docente.

Ao longo do tempo, essa ambiguidade se fará presente, de diferentes maneiras, no campo das ciências humanas e sociais: a experiência como valor ou como lugar de um fazer cujo saber se retrai? Lugar em que os conceitos podem se renovar ou lugar em que eles se esvaem? A experiência como lugar de contradições que, em exame, enriquecem a relação entre o trabalho e o saber; ou a experiência como lugar da repetição do mesmo e no qual o percurso histórico do trabalhador (individual e coletivamente) nada agrega? Tais interrogações têm consequências de longo alcance, pois, no ensino, as respostas a elas repercutem sobre a sorte das pesquisas sobre o trabalho dos professores (Alves, 2010, p. 2).

Evidentemente, em um contexto de construção de arcabouço analítico para a carreira, o saber experiencial é fundamental, mas não tende a ser captado no cotidiano

da atividade burocrática estatal sob forma de valorização. Em linhas gerais, a experiência profissional é contemplada pelo tempo de carreira e de que modo ela produz valorização remuneratória na tabela salarial (Silva, 2019). Este parece ser o ponto que importa para este trabalho, mas não elide as dimensões qualitativas propostas por Tardif (2002) que, por hipótese, podem ser incorporadas no debate conceitual de valorização do professor a partir da sua experiência. Contudo, reitera-se que o reconhecimento qualitativo da experiência profissional como valorização de forma mais aprofundada mereceria uma abordagem qualitativa e de geração de informações diferente da qual este trabalho se inclina.

Posto isso, e retomando o marco legal da sobre valorização docente do capítulo 2, assim como citado neste capítulo, é possível apontar que a valorização docente por meio da formação e da experiência profissional encontra respaldo em algumas das normativas já citadas, como a Constituição Federal (art. 206, inciso V - valorização via plano de carreira), a LDB (art. 62 a 67 - formação inicial, continuada e progressão na carreira), o Plano Nacional de Educação (meta 15 - formação superior adequada, meta 16 - formação continuada, meta 18 - elaboração dos planos de carreira) e a Lei nº 14.817/2024 (art.3º, 4º e 5º - formação e progressão na carreira tendo como pré-requisitos a formação continuada e a experiência profissional, por exemplo), reconhecendo esses dois elementos como critérios legais para a progressão profissional, a remuneração e o fortalecimento da carreira docente.

Portanto, a formação e a experiência profissional constituem dimensões complementares e estratégicas da valorização docente, especialmente quando consideradas nos planos de carreira como critérios para progressão. As duas impactam diretamente a remuneração, a estabilidade e o reconhecimento profissional, contribuindo para a construção de carreiras sólidas dentro da rede pública. Além disso, são fatores fundamentais para a qualidade do ensino e para a atratividade e a permanência dos professores na profissão.

A partir disso, será possível embasar a futura análise dos casos selecionados nesta pesquisa. Antes disso, o próximo capítulo apresenta a metodologia adotada neste trabalho e situa aspectos socioeconômicos e educacionais dos municípios paraibanos.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA E DESCRIÇÃO DOS CASOS

Esta seção se propõe a discorrer sobre o percurso metodológico da pesquisa e a descrição dos casos selecionados para a análise. A primeira subseção busca explicar como se caracteriza a pesquisa, apresenta uma breve síntese do mapeamento das produções já existentes sobre a temática da valorização docente, dentro do recorte temporal estabelecido e elucida as categorias de análise utilizadas. A segunda subseção se dedica a fazer uma descrição detalhada de dados e informações sobre os municípios selecionados nesta pesquisa.

4.1 Aportes teóricos e metodológicos da pesquisa: fundamentação das categorias de análise

A pesquisa pode ser compreendida como um procedimento lógico e metódico que tem por objetivo responder a determinados problemas propostos, sobre os quais ainda não se tem informações suficientes ou que essas informações não atendam à necessidade do problema (Gil, 2002).

Conforme aponta Gil (2002, p. 17), a realização de uma pesquisa exige a busca por “conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”. O método ou a metodologia, compreendida por Minayo (2001, p. 16) como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, é também descrita pela autora como o eixo articulatório entre conteúdos, pensamentos e existência. Desta forma, a despeito do fato de essa pesquisa se assumir como ancorada no materialismo histórico e dialético, inclina-se, inicialmente, a buscar maior familiaridade com o tema e o problema através de uma pesquisa bibliográfica, esclarecida por Moreira (2004) como o primeiro passo para a revisão de literatura, uma fase inicial, que confere o levantamento das publicações existentes sobre a temática, para então se realizar a revisão da literatura. Nesta pesquisa, foi feito um levantamento das produções acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Na realização deste levantamento, inicialmente, foram utilizados os descritores 'valorização docente' e 'políticas educacionais'. No entanto, essa combinação resultou em um número reduzido de produções (nove trabalhos). Diante disso, optou-se por adotar o descritor 'valorização docente' de forma isolada,

ampliando o escopo da busca na plataforma CAPES, complementada por consultas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, nos casos em que os arquivos não estavam disponíveis na primeira base. A busca inicial resultou em 157 trabalhos. Seguida da aplicação do filtro temporal de 2014 a 2024, justificada pela vigência do atual Plano Nacional de Educação (PNE), bem como a regulamentação do Fundeb permanente dentro deste período, 2020, através da Lei nº 14.113/2020, foram selecionados 109 trabalhos, dos quais a maioria corresponde a dissertações (74).

Os resultados indicaram uma concentração mais significativa de produções entre os anos de 2018 e 2020, com destaque para o elevado número de trabalhos oriundos de universidades do Paraná (27). Para a seleção do material, foram considerados os títulos, resumos e a análise dos sumários, a fim de determinar a pertinência de cada estudo como aporte teórico da pesquisa. Dos 109 trabalhos inicialmente identificados, 56 foram selecionados. Posteriormente, essas produções foram organizadas em uma tabela contendo informações como link de acesso, autoria, ano, tema central, abordagem metodológica, localidade investigada, entre outros detalhes relevantes.

Com o propósito de evidenciar as tendências e problemáticas discutidas pelos pesquisadores nos estudos selecionados, o mapeamento dessas produções foi submetido à categorização das pesquisas com base, a priori, na leitura dos títulos, resumos e sumários, considerando o tema central de cada trabalho. A seguir, apresenta-se um quadro com a distribuição das produções por categorias temáticas.

Quadro 8 - Categorização dos trabalhos mapeados

Categorização - Tema central	Trabalhos	Quantidade
1- Vencimentos e remuneração	Barbosa (2014) Godoy (2014) Ribeiro (2019) Oliveira (2016) Sonobe (2020) Craveiro (2022) Miura (2019) Silva (2019) Silva (2019) Souza (2014) Costa (2022) Teixeira (2016)	12
2- Carreira e valorização docente	Vaz (2016) Sobzinski (2015) Assis (2019)	31

	Paz (2020) Brandalize (2021) Silva (2015) Brito (2019) Moreira (2021) Coutinho (2020) Souza (2015) Barcelos (2020) Nascimento (2019) Oliveira (2022) Siqueira (2023) Marques (2021) Silva (2019) Santos (2023) Ribeiro (2014) Mei (2020) Silva (2020) Silva (2019) Castro (2017) Cordeiro (2020) Heck (2019) Souza (2017) Souza (2019) Gomes (2018) Santiago (2024) Jorge (2023) Souza (2023) Franco (2016)	
3- Financiamento da Educação Básica	Silva (2019) Lucyk (2019) Nascimento (2017) Luhm (2018) Camargo (2020)	5
4- Planos de Educação/ Plano Nacional de Educação	Santos (2015) Casagrande (2022) Aranda (2018) Medeiros (2018) Lopes (2020)	5
Outros	Zanella (2022) ⁷ Imhof (2016) ⁸ Rocha (2018) ⁹	3
Total	-	56

Fonte: Elaboração própria (2025).

Os 56 trabalhos selecionados, por apresentarem temáticas convergentes à

⁷ Análise dos fundamentos teórico-epistemológicos da Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, no período de 2004 a 2020, e suas relações com o desenvolvimento, a manutenção e a intensificação do projeto neoliberal.

⁸ Análise dos avanços e contradições das políticas públicas de educação.

⁹ Análise da atuação do Poder Judiciário no que se refere às políticas públicas de valorização dos docentes da educação básica.

desta pesquisa, foram organizados em categorias previamente definidas pelo professor orientador. As produções foram distribuídas nos seguintes grupos: 'Vencimentos e remuneração', 'Carreira e valorização docente', 'Financiamento da Educação Básica', 'Planos de Educação/Plano Nacional de Educação' e 'Outros'.

Finalmente, com o objetivo de definir um conjunto mais viável de produções para a leitura de capítulos e seções relevantes à construção do referencial teórico, a autora deste estudo realizou um novo filtro. Foram priorizados os trabalhos que demonstravam maior proximidade com esta pesquisa, seja em relação aos métodos utilizados, seja aos objetivos propostos, possibilitando leituras focadas que contribuíram para uma compreensão teórica e organizada sobre a valorização docente em diálogo com os marcos legais, ficando em 24 produções. Todas elas abordaram os PCCRs de diferentes municípios brasileiros.

Seguindo com a configuração desta pesquisa, dentro do estudo descritivo exige-se uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar, a fim de descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade (Triviños, 1987). Para isso, foi feita a seleção e a busca de informações sobre os objetos de estudo. Na seleção, foi usado o critério populacional alinhado à atual proposta de regionalização do país com base na relação entre cidades-polo e os municípios sob sua influência em cada um dos estados (IBGE, 2017). Como explica Silva e Moreira (2023), as cidades-polo foram escolhidas conforme a hierarquia urbana, o que definiu os limites e os nomes de cada região.

Essa nova regionalização estabelece a divisão em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias, antes conhecidas Microrregiões e Mesorregiões. O estado da Paraíba possui quatro Regiões Geográficas Intermediárias: João Pessoa, Campina Grande, Patos e Sousa-Cajazeiras.

A partir disso, definiu-se a seleção dos quatro municípios a serem pesquisados, sendo eles o mais populoso em cada uma das Regiões Geográficas Intermediárias, a saber: João Pessoa, Campina Grande, Patos e Sousa, contemplando cidades de diferentes regiões do estado.

Figura 5 - Regiões Geográficas Imediatas e Intermediárias do Estado da Paraíba

de dados qualitativos, pois pode ser complementar a outras técnicas de pesquisa, bem como pode revelar novas perspectivas sobre um tema (Lüdke; André, 1986).

Guba e Lincoln (1981 *apud* Ludke e André, 1986) sinalizam vantagens da análise documental apontando o baixo custo, requerendo “apenas” do tempo e da procura por parte do pesquisador, além do fato dos documentos serem uma fonte rica e estável, o que dá mais estabilidade aos resultados. As autoras ainda apontam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Ludke; André, 1986, p. 39).

Além disso, é importante destacar que, segundo Gil (2002), a pesquisa documental segue procedimentos semelhantes aos da pesquisa bibliográfica, diferenciando-se, sobretudo, pela natureza das fontes, que são mais diversificadas e dispersas. O autor classifica essas fontes em documentos de primeira mão, que não passaram por tratamento analítico, e documentos de segunda mão, que já foram previamente analisados, como relatórios e dados estatísticos.

No desenvolvimento da análise documental, parte-se da conceituação de **dialética**, conforme definida por Dermeval Saviani (1991), na obra *Pedagogia Histórico-Crítica*, como sendo:

uma lógica concreta, enquanto a lógica formal, a lógica das formas, é abstrata. Uma lógica concreta é uma lógica dos conteúdos. Só que não podemos confundir conteúdos concretos com conteúdos empíricos. Os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato (Saviani, 1991 p. 70).

A postura **crítica dialética** se insere no contexto de menos enfoque nas propriedades, relações e processos do objeto em investigação e mais na busca de uma compreensão da realidade como teoria. Neste viés, o ponto de partida para a compreensão teórica e metodológica deste tipo de postura é de que, enquanto inserida na totalidade concreta, a investigação está em uma materialidade que se desenvolve, mas não está em acabamento perfeito, pois é histórica (Behring; Boschetti, 2011). Compreendendo que é na materialidade que começa o conhecimento sobre o mundo

e a sociedade e como afirma Pires (1997, p.86)

O método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico-dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis.¹ A reinterpretação da dialética de Hegel (colocada por Marx de cabeça para baixo), diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização.

A perspectiva relacional, isto é, a fuga do empiricismo positivista e funcionalista, é tida como uma abordagem que busca, no nível da compreensão, as nuances analíticas do ponto de vista crítico dialético da profissão docente, considerando os limites da empiria produzida pela pesquisa. Neste contexto, concorda-se com Harvey (2018, p. 16) que, para além do materialismo físico, o histórico “reconhece a importância desses poderes imateriais, porém objetivos”, como o caso do valor em Marx, sem renegar a necessidade que a sociedade tem de obter algum tipo de representação material.

No materialismo histórico e dialético (MHD), um aspecto essencial é relativo à essência, isto é, “a investigação marxista, portanto, se caracteriza pela procura de não se deixar enganar por aspectos e semelhanças presentes nos fatos, procurando chegar na essência do fenômeno. (Behring; Boschetti, 2011, p. 39). Neste contexto, a expressão imediata da realidade é importante para a investigação, mas não é um fato isolado, e sim contraditório e em movimento, ou seja, dialético. Determinado por múltiplas causas, a inserção do objeto na totalidade concreta, isto é, no modo de produção capitalista, permite adentrar à sua essência, para além da identificação e descrição do fenômeno. Neste ponto, Oliveira (2019) sintetiza a relação de unidade entre fenômeno e essência:

Essência é o conjunto de todos os elementos internos e indispensáveis e de suas ligações no objeto. Logo, a essência é a unidade entre a forma e o conteúdo. A essência só é real quando tomada na unidade com suas formas de manifestação. O fenômeno é a manifestação externa, direta, da essência, é a forma que a essência se manifesta. A essência é, além de tudo mais, o aspecto interno do objeto que se manifesta obrigatoriamente na sua forma externa, isto é, através do fenômeno. Portanto, não há possibilidade de separar a essência do fenômeno (Oliveira, 2019, p. 157).

Ademais, Masson (2012) expressa que a apreensão dessa essência deve considerar as marcas econômicas, políticas e ideológicas do objeto (neste caso, políticas públicas educacionais) tendo em vista que elas não são definidas sem

disputas ou contradições. Outro aspecto complementar, é a articulação entre a singularidade, a particularidade e a universalidade, pois

A aparência, manifestação ou fenômeno, é apenas um aspecto da realidade. A análise de uma determinada política educacional é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, éticopolítico e educacional (Masson, 2012, p. 9).

Sobre a totalidade, a interpretação desta autoria é convergente às análises de Harvey (2018, p. 54), que trata o conceito como um ecossistema histórico, aberto a invasões, com “novas divisões de trabalho e novas tecnologias, um sistema em que algumas espécies e subsistemas desaparecem, enquanto outros se formam e florescem”. Ou seja, a materialidade histórica é fundamental para a compreensão do objeto investigado na totalidade concreta.

Dadas as considerações, considera-se que a imersão investigativa de um objeto no MHD carece de uma forte contextualização do ponto de vista econômico, histórico e político, de modo a inseri-lo e compreendê-lo na totalidade concreta do modo de produção capitalista.

Para essa proposta de pesquisa, o MHD considera a categoria **trabalho** como essencial, por ser central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens (Pires, 1997). Essa atividade vital, especialmente no modo de produção capitalista, é imersa em uma contradição nas relações de trabalho, pois, em regra, é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo, assim, um processo de **alienação** (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens (Pires, 1997). Além disso, o trabalho engloba uma equação em que meios de produção + **trabalho** (atividade) + **condições materiais da realização desse trabalho** + relações de produção = infraestrutura, base essencial (explicativa, mas não única) para os fenômenos da sociedade (Harvey, 2018).

A **alienação** é uma outra categoria que pode ser útil no estudo sobre carreira e valorização docente, pois, “não ter plena consciência de todo o processo produtivo,

de tal maneira que fica circunscrito ao segmento da sua atividade, sem conseguir dar conta de tudo que acontece para transformar o objeto em produto” (Barros Filho; Daniezi, 2014, p. 31-32), pode ser um fator explicativo para que planos de carreira não contemplem dimensões importantes (do ponto de vista pedagógico, de valorização profissional, de concepção de educação como bem público a ser executado por um corpo burocrático especializado etc.), seja pela (falta de) vontade política, restrições orçamentárias, conjuntura política local, acesso aos estudos posteriores à graduação, falta de tensionamento da classe trabalhadora ao poder público, etc.

A categoria **valor** também poderia contribuir para a análise do objeto em voga. Harvey (2018) a apresenta como tempo de trabalho socialmente necessário, ou seja, é aquele requerido ao trabalhador para a produção de valor de uso, sendo o resultado de uma relação social imaterial, mas objetiva. Como a teoria se desenvolve a partir do trabalho, a produção e circulação de mercadorias é importante, pois, ao autor, é a partir da produção em que se valoriza o capital. As relações de produção, isto é, o modo como os meios de produção (capital constante) e a força de trabalho se relacionam, são fundamentais para o entendimento de como o capital variável (valor da força de trabalho pago ao trabalhador) produzirá valor.

Contudo, no contexto deste trabalho, é essencial a compreensão do debate a partir das reflexões impulsionadas pelo conceito de **mais-valor**. Nas interpretações de Harvey (2018, p. 24) sobre Marx, o meio usual de expandir o valor é através da produção e extração do que Marx denomina mais-valor absoluto. A técnica é simples: “estender a jornada de trabalho para além do ponto em que o valor da força de trabalho foi recuperado. Quanto maior a jornada de trabalho, maior a quantidade de mais-valor produzida para o capital”. Ou seja, trata-se da “distância quantitativa entre o que o trabalho vale no processo produtivo e o que o trabalho merece como remuneração concreta por parte dos donos do meio de produção” (Barros Filho; Daniezi, 2014, p. 50), movimento central para a valorização do valor. Esse mais-valor absoluto, que é o excedente trabalhado que permanece nas mãos do capitalista na forma de lucro, é agregado pelo mais-valor relativo:

O primeiro (mais-valor absoluto) depende da extensão da jornada de trabalho além do necessário para produzir o valor equivalente da força de trabalho: a teoria do mais-valor relativo explica o dinamismo tecnológico e organizacional inerente a um modo de produção capitalista organizado com base em uma concorrência intercapitalista. Elevação da

produtividade reduz o valor das mercadorias necessárias para a reprodução do trabalhador. Isso significa que o valor da força de trabalho diminui (assumindo que o padrão de vida é constante) deixando uma quantia maior de mais-valor para o capitalista (Harvey, 2018, p 36).

Portanto, entende-se que, além da intensificação/extensão da jornada de trabalho, as inovações tecnológicas se inserem no contexto de produção e extração de mais-valor dos trabalhadores. O potencial heurístico (de investigação e descoberta) elencado a partir do mais-valor como categoria analítica para este trabalho se apresenta em três dimensões: ampliar a exploração do trabalho ao não permitir que a valorização se dê considerando a formação inicial, continuada e a experiência profissional (não valorização da remuneração), a rede de ensino estar inserida em um contexto socioeconômico que não haja condições de acesso à formação continuada e/ou a rede de ensino não propor políticas de formação continuada que sejam consideradas para fins de avanços e progressões, transferindo ao profissional do magistério a responsabilidade individual por seu sucesso/fracasso na carreira.

No que tange à análise da carreira, Silva (2023) propõe uma leitura analítica dos PCCRs considerando as dimensões da remuneração, formação, condições de trabalho e participação a partir do que se normatiza a vida burocrática docente no contexto de valorização. Adaptando-se ao objeto, compreende-se que, para cada caso, é necessário entender as nuances de formação e experiência profissional de modo mais sistemático, mas sem deixar os aspectos contextuais da política de valorização constantes em cada realidade local.

Há um quadro normativo de orientações sobre a carreira docente no Brasil que precisam ser consideradas, mas, no contexto federalista brasileiro, as tensões em torno do modo como cada ente subnacional interpreta valorização e normatização da carreira do magistério é uma das dimensões mais importantes para se compreender o abstrato, nos termos de Saviani (1991), ou a essência, nos termos de Oliveira (2019), do objeto a ser investigado.

Desta feita, o quadro abaixo busca sintetizar as intencionalidades analíticas do trabalho, considerando as categorias analíticas e a proposição de Silva (2023) em torno da análise de PCCRs.

Quadro 9 - Caminhos analíticos da pesquisa

Grupo/ subgrupo	Diretrizes gerais	Categoria analisada e documentos	Questões contextuais
Formação/ formação inicial e continuada	Incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação (formação continuada).	Alienação, mais-valor e trabalho - PCCRs e existência de formações continuadas	Postura governamental local em políticas de formação continuada, dos cursos ofertados e de que modo os cursos podem privilegiar a ascensão na carreira.
	Incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação (nivelamento de exigência mínima de formação).	Trabalho e mais-valor - PCCRs e editais de concurso, além de possíveis convênios	Exigência mínima de formação para a carreira e políticas/convênios de fomento para a formação adequada dos quadros pré-existent, bem como perfil dos profissionais do magistério considerando essa questão.
	Incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação (período reservado a estudos, planejamento e avaliação, a ser realizado durante a jornada de trabalho do profissional da educação e, preferencialmente, coletivos).	Trabalho, alienação e mais-valor - PCCRs	Hora atividade e os seus efeitos para a valorização do profissional do magistério, em consonância (ou não) com as diretrizes de maior amplitude em âmbito nacional.
	Incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação (licenciamento remunerado para aperfeiçoamento profissional).	Trabalho, alienação e mais -valor - PCCRs e demais normativas de liberação	Perspectivas de liberação remunerada para cursar pós-graduação e perfil dos profissionais do magistério no município analisado.
Experiência profissional	Incentivo à permanência no sistema de ensino através de valorização da experiência profissional, considerando a burocratização da carreira.	Trabalho e mais-valor - PCCRs	De que modo os PCCRs contemplam a experiência profissional na sua tabela salarial e as mudanças contemporâneas (se houveram) sobre essa questão)

Fonte: Elaboração própria (2025).

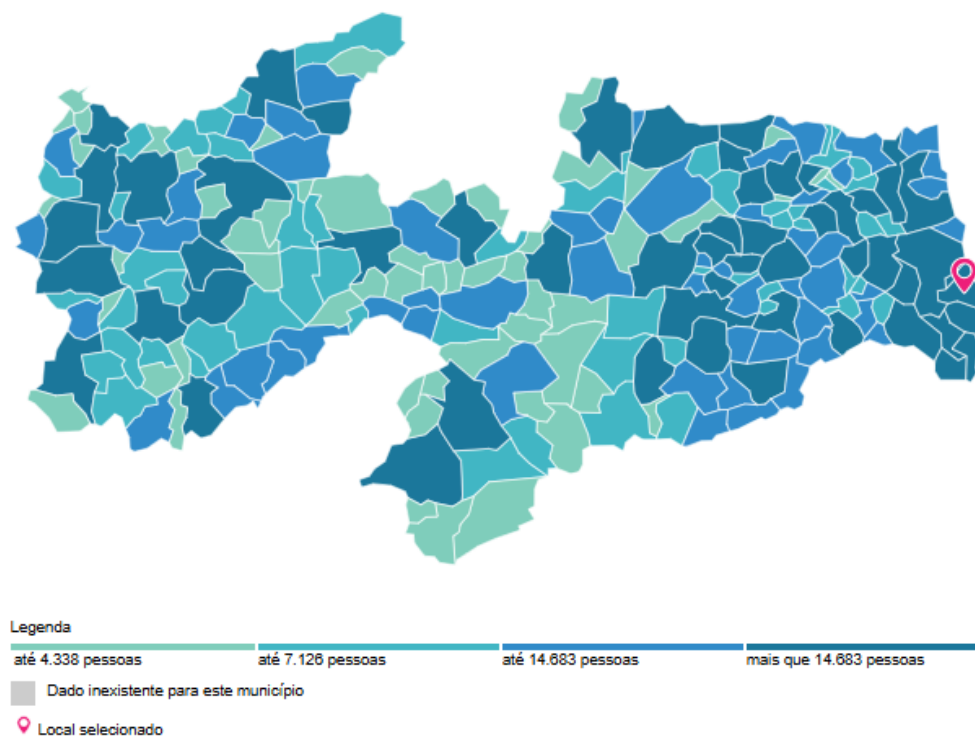
Concluída essa etapa, a subseção a seguir apresenta o perfil socioeconômico e educacional dos quatro municípios paraibanos analisados.

4.2 Descrição dos casos: perfil socioeconômico e educacional dos municípios

4.2.1 João Pessoa

O município de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, possui uma área territorial de 210,044 km². De acordo com o último censo, estima-se que a população da cidade compreendia em torno de 833.932 habitantes (IBGE, 2022) e com previsão de atingir o número de 897.633, em 2025. A capital registrou IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) de 0,763, em 2010, classificado como alto e ocupando a 320^a posição nacional.

Figura 6 - Localização e população do município de João Pessoa



Fonte: IBGE (2022)

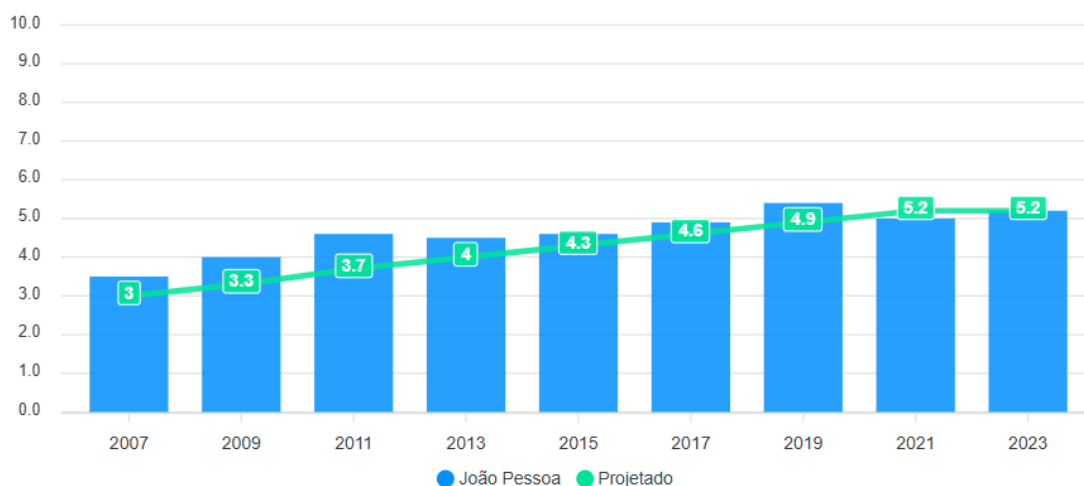
Na economia, seu PIB (Produto Interno Bruto) está concentrado em 22,2

bilhões, no qual 60,1% do valor adicionado advém dos serviços, na sequência aparecem as participações da administração pública (22,5%), da indústria (17,2%) e da agropecuária (0,2%), segundo publicou o Portal Caravela, que coleta os dados a partir de fontes de informação oficiais e públicas, como o próprio IBGE e os ministérios da economia e trabalho, e com o PIB per capita de R\$ 26.936,78, dados do IBGE, em 2021.

O IDHM Educação (IBGE, 2010) foi de 0,698, considerado mediano na escala avaliativa, e o município registrou uma taxa de escolarização entre alunos de 6 a 14 anos foi de 97,57% (IBGE, 2022). As notas do último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), da rede pública, calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática, avaliados por meio da prova SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e pelo fluxo escolar (taxa de aprovação), divulgadas em 2023, foram de 5,2 e 4,0 nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente. A partir de informações educacionais do Censo Escolar e da Prova Brasil, é possível verificar as metas e as notas alcançadas desde 2007.

Figura 7 - Evolução Ideb - Anos iniciais - João Pessoa (2007-2023)

Evolução do Ideb

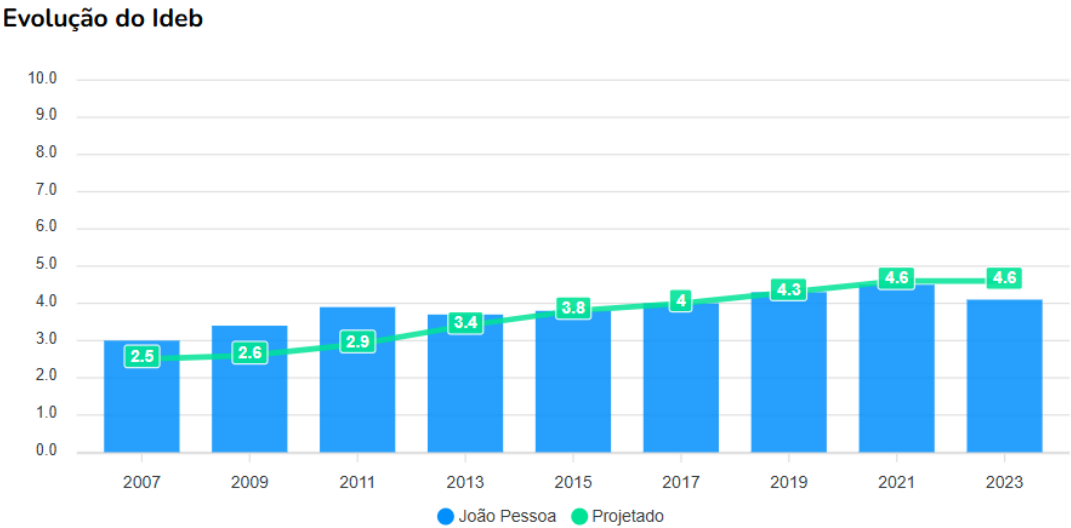


Fonte: Dados do Ideb/Inep (2023).

Aqui percebe-se que, nessa primeira etapa do ensino fundamental, os resultados foram positivos com metas sendo ultrapassadas na maioria dos anos. Nos anos finais do ensino fundamental os resultados têm sido, principalmente nos últimos anos, gravados com as projeções feitas, como em 2017, 2019 e 2021, tendo uma

queda da nota em 2023 por 0,1 ponto.

Figura 8 - Evolução Ideb - Anos finais - João Pessoa (2007-2023)



Fonte: Dados do Ideb/Inep (2023).

A seguir, apresenta-se uma tabela com dados educacionais de João Pessoa, que permite analisar informações relacionadas ao número de matrículas, instituições de ensino e profissionais docentes.

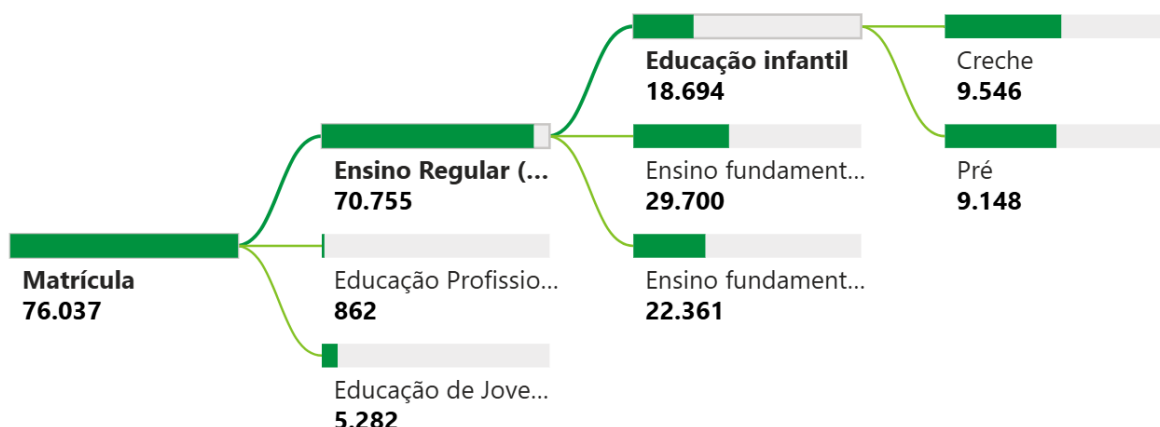
Tabela 2 - Dados educacionais do município de João Pessoa

Dependência administrativa	Matrículas	Escolas (estabelecimentos)	Docentes
Municipal urbana	76.037	202	3.035
Estadual urbana	35.229	90	2.113
Federal urbana	2.774	4	334
Privada urbana	61.533	190	3.042
Municipal rural	-	-	-
Estadual rural	-	-	-
Federal rural	-	-	-
Privada rural	-	-	-
Total	175.573	486	8.524

Fonte: A autora com base nos dados do Inep - Censo Escolar da Educação Básica (2024).

No tocante à rede pública de ensino, as matrículas na rede municipal equivalem a 66,7% (IBGE, 2024) do total, incluindo os 4.904 alunos da educação especial que estão inseridos nas classes comuns. Essas matrículas estão distribuídas da seguinte forma:

Figura 9 - Número de matrículas por etapa de ensino - rede municipal João Pessoa - 2024



Fonte: Censo escolar (IBGE, 2024)

Todas as escolas do município situam-se na zona urbana, sendo 202 unidades da rede municipal. De acordo com o Censo Escolar (2024), com relação à infraestrutura e os recursos materiais disponíveis nessa rede, os parâmetros estão apresentados na tabela abaixo.

Tabela 3 - Infraestrutura e recursos por etapa de ensino - João Pessoa- 2024

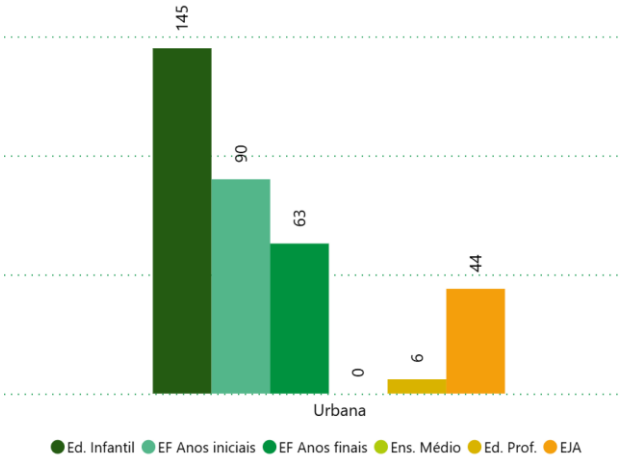
Parâmetro	Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio
Internet para alunos	75,6%	85,7%	
Acesso à internet	100,0%	100,0%	
Quadra de esportes	73,3%	84,1%	
Laboratório de informática	60,0%	76,2%	
Laboratório de ciências	23,3%	36,5%	
Biblioteca/Sala de leitura	93,3%	96,8%	
Banheiro	100,0%	100,0%	
Auditório	25,6%	28,6%	
Banheiro PCD	88,9%	90,5%	

Fonte: Censo escolar (IBGE, 2024).

Por meio dessas porcentagens, é possível perceber um grande déficit no número de auditórios e laboratórios de ciências.

A imagem a seguir, mostra o quantitativo de escolas municipais por etapa de ensino, sendo 1 unidade situada em comunidade quilombola com a oferta das mesmas etapas.

Figura 10 - Números de escolas por etapa de ensino - rede municipal – João Pessoa



Fonte: Censo escolar (IBGE, 2024).

Em relação à estrutura do corpo docente da rede municipal de João Pessoa, 3035 professores compunham a rede em 2024, a maioria do gênero feminino (76,9%). Desses profissionais, 89,1% possuem superior em licenciatura, os demais com superior bacharelado (2,2%), normal/magistério (3,8%) e ensino médio/inferior (4,9%). Nos últimos 10 anos (2014-2024), o percentual de professores com pós-graduação aumentou de 29,7% para 51,8%, como fomentado pela meta 16 do PNE (Plano Nacional de Educação).

Os tipos de contratação praticados na educação básica do município podem ser verificados na tabela abaixo.

Tabela 4 - Tipos de contratação docente - João Pessoa - 2024

Tipo De Contratação	Concursado/Efetiva do		Contrato Temporário		Contrato Terceirizado		Contrato Clt	
Categoria	(%)	Total	(%)	Total	(%)	Total	(%)	Total
Pública	46,1	2.515	52,9	2.887	0,7	40	0,2	13
Municipal	32,8	1.033	65,7	2.072	1,2	38	0,3	10
Estadual	61,2	1.310	38,5	624	0,1	2	0,1	3
Federal	92,5	310	75	25	-	-	-	-

Fonte: Censo escolar (IBGE, 2024)

Nela, verifica-se que apenas 32,6% dos professores municipais são profissionais efetivos (concursados/estáveis), longe do percentual tido como alvo na meta 18 do PNE, na qual era objetivo que 90% dos profissionais do magistério fossem ocupantes de cargos de provimento efetivo. Posto isso, também é válido citar o hiato

existente entre os dois últimos concursos da SME (Secretaria Municipal de Educação) de João Pessoa, o último feito em 2025, mas anteriormente a esse tinha ocorrido em 2015, um espaço de 10 anos sem novos contratos efetivos por meio de concurso.

Logo, sobre os vencimentos e a remuneração dos docentes municipais. Nos últimos anos, tem chamado a atenção os reajustes salariais que têm sido realizados. O último, em janeiro de 2025, os professores da rede municipal tiveram um reajuste de 7,5%, acima do nacional, que foi de 6,27%. Seguem três tabelas com os valores praticados em 2025, segundo as tabelas salariais divulgadas pelo SINTEM JP (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa), com referência explícita somente aos vencimentos.

Figura 11 - Tabela salarial de João Pessoa - Educação Básica 1 - 2025

***	Referência	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
A - Nível Médio	Vencimento 7,5%	R\$ 3.425,30	R\$ 3.528,06	R\$ 3.633,91	R\$ 3.742,92	R\$ 3.855,21	R\$ 3.970,87	R\$ 4.089,99	R\$ 4.212,69
	Docência 30%	R\$ 1.027,59	R\$ 1.058,42	R\$ 1.090,17	R\$ 1.122,88	R\$ 1.156,56	R\$ 1.191,26	R\$ 1.227,00	R\$ 1.263,81
	Comp. Piso Nacional	R\$ 225,53	R\$ 122,77	R\$ 16,92					
	Total	R\$ 4.452,90	R\$ 4.586,48	R\$ 4.724,08	R\$ 4.865,80	R\$ 5.011,77	R\$ 5.162,13	R\$ 5.316,99	R\$ 5.476,50
B - Graduado	Vencimento 7,5%	R\$ 4.567,31	R\$ 4.704,33	R\$ 4.845,46	R\$ 4.990,82	R\$ 5.140,55	R\$ 5.294,76	R\$ 5.453,61	R\$ 5.617,21
	Docência 30%	R\$ 1.370,19	R\$ 1.411,30	R\$ 1.453,64	R\$ 1.497,25	R\$ 1.542,16	R\$ 1.588,43	R\$ 1.636,08	R\$ 1.685,16
	Total	R\$ 5.937,50	R\$ 6.115,63	R\$ 6.299,10	R\$ 6.488,07	R\$ 6.682,71	R\$ 6.883,19	R\$ 7.089,69	R\$ 7.302,38
C - Especialização	Vencimento 7,5%	R\$ 5.898,21	R\$ 6.075,16	R\$ 6.257,41	R\$ 6.445,14	R\$ 6.638,49	R\$ 6.837,65	R\$ 7.042,78	R\$ 7.254,06
	Docência 30%	R\$ 1.769,46	R\$ 1.822,55	R\$ 1.877,22	R\$ 1.933,54	R\$ 1.991,55	R\$ 2.051,29	R\$ 2.112,83	R\$ 2.176,22
	Total	R\$ 7.667,68	R\$ 7.897,71	R\$ 8.134,64	R\$ 8.378,68	R\$ 8.630,04	R\$ 8.888,94	R\$ 9.155,61	R\$ 9.430,28
D - Mestrado	Vencimento 7,5%	R\$ 7.616,97	R\$ 7.845,48	R\$ 8.080,84	R\$ 8.323,26	R\$ 8.572,96	R\$ 8.830,15	R\$ 9.095,06	R\$ 9.367,91
	Docência 30%	R\$ 2.285,09	R\$ 2.353,64	R\$ 2.424,25	R\$ 2.496,98	R\$ 2.571,89	R\$ 2.649,05	R\$ 2.728,52	R\$ 2.810,37
	Total	R\$ 9.902,06	R\$ 10.199,12	R\$ 10.505,09	R\$ 10.820,24	R\$ 11.144,85	R\$ 11.479,20	R\$ 11.823,57	R\$ 12.178,28
E - Doutorado	Vencimento 7,5%	R\$ 9.836,55	R\$ 10.131,65	R\$ 10.435,60	R\$ 10.748,66	R\$ 11.071,12	R\$ 11.403,26	R\$ 11.745,36	R\$ 12.097,72
	Docência 30%	R\$ 2.950,97	R\$ 3.039,49	R\$ 3.130,68	R\$ 3.224,60	R\$ 3.321,34	R\$ 3.420,98	R\$ 3.523,61	R\$ 3.629,32
	Total	R\$ 12.787,52	R\$ 13.171,14	R\$ 13.566,28	R\$ 13.973,26	R\$ 14.392,46	R\$ 14.824,24	R\$ 15.268,96	R\$ 15.727,03

Fonte: Sintem JP (2025).

Figura 12 - Tabela salarial de João Pessoa - Educação Básica II – 2025

	Referências	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
A - Graduação	Vencimento 7,5%	R\$ 4.567,31	R\$ 4.704,33	R\$ 4.845,46	R\$ 4.990,82	R\$ 5.140,55	R\$ 5.294,76	R\$ 5.453,61	R\$ 5.617,21
	Docência 30%	R\$ 1.370,19	R\$ 1.411,30	R\$ 1.453,64	R\$ 1.497,25	R\$ 1.542,16	R\$ 1.588,43	R\$ 1.636,08	R\$ 1.685,16
	Total	R\$ 5.937,50	R\$ 6.115,63	R\$ 6.299,10	R\$ 6.488,07	R\$ 6.682,71	R\$ 6.883,19	R\$ 7.089,69	R\$ 7.302,38
B - Especialização	Vencimento 7,5%	R\$ 5.898,21	R\$ 6.075,16	R\$ 6.257,41	R\$ 6.445,14	R\$ 6.638,49	R\$ 6.837,65	R\$ 7.042,78	R\$ 7.254,06
	Docência 30%	R\$ 1.769,46	R\$ 1.822,55	R\$ 1.877,22	R\$ 1.933,54	R\$ 1.991,55	R\$ 2.051,29	R\$ 2.112,83	R\$ 2.176,22
	Total	R\$ 7.667,68	R\$ 7.897,71	R\$ 8.134,64	R\$ 8.378,68	R\$ 8.630,04	R\$ 8.888,94	R\$ 9.155,61	R\$ 9.430,28
C - Mestrado	Vencimento 7,5%	R\$ 7.616,97	R\$ 7.845,48	R\$ 8.080,84	R\$ 8.323,26	R\$ 8.572,96	R\$ 8.830,15	R\$ 9.095,06	R\$ 9.367,91
	Docência 30%	R\$ 2.285,09	R\$ 2.353,64	R\$ 2.424,25	R\$ 2.496,98	R\$ 2.571,89	R\$ 2.649,05	R\$ 2.728,52	R\$ 2.810,37
	Total	R\$ 9.902,06	R\$ 10.199,12	R\$ 10.505,09	R\$ 10.820,24	R\$ 11.144,85	R\$ 11.479,20	R\$ 11.823,57	R\$ 12.178,28
D - Doutorado	Vencimento 7,5%	R\$ 9.836,55	R\$ 10.131,65	R\$ 10.435,60	R\$ 10.748,66	R\$ 11.071,12	R\$ 11.403,26	R\$ 11.745,36	R\$ 12.097,72
	Docência 30%	R\$ 2.950,97	R\$ 3.039,49	R\$ 3.130,68	R\$ 3.224,60	R\$ 3.321,34	R\$ 3.420,98	R\$ 3.523,61	R\$ 3.629,32
	Total	R\$ 12.787,52	R\$ 13.171,14	R\$ 13.566,28	R\$ 13.973,26	R\$ 14.392,46	R\$ 14.824,24	R\$ 15.268,96	R\$ 15.727,03

Fonte: Sintem JP (2025).

Ademais, o sindicato também compartilhou os valores para os professores prestadores de serviço de acordo com a carga horária, sendo: R\$ 4.867,77 (40h), R\$ 3.650,83 (30h), R\$ 3.042,36 (25h) e R\$ 2.433,89 (20h).

De acordo com o novo Fundeb (2020), a vinculação de recursos deve ser 70% para o pagamento dos profissionais da educação básica, logo a tabela abaixo traz o comportamento do município de 2021 a 2024.

Tabela 5 - Recursos Fundeb usados para pagamento dos profissionais da educação básica em João Pessoa (2021-2024)

Ano	Total Fundeb (despesas pagas)	Pagamento dos profissionais da educação básica (R\$)	% do FUNDEB na remuneração dos profissionais da E.B.
2021	318.682.547,35	244.955.069,47	71,89
2022	366.185.532,32	348.720.479,90	81,84
2023	453.375.015,97	435.822.088,81	90,22
2024	483.972.359,15	477.513.608,81	89,22

Fonte: Autora com base nos dados do ANEXO X SIOPE.

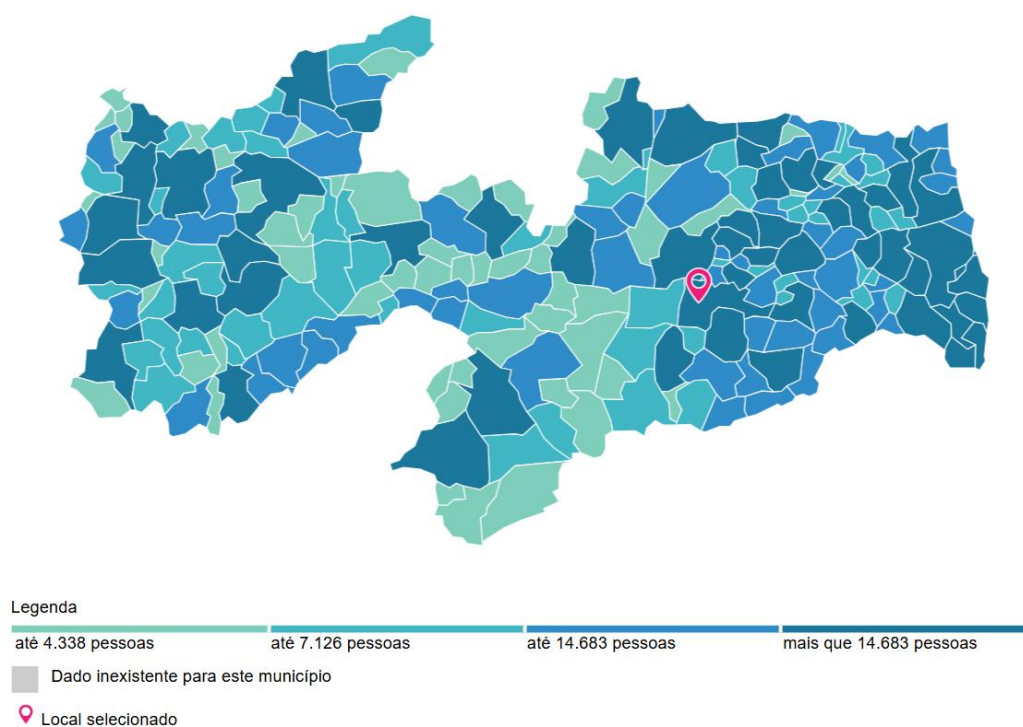
Em face aos dados apresentados na tabela, observando os percentuais do Fundeb aplicados na remuneração dos profissionais da educação básica, é notório o contínuo crescimento da destinação dos recursos do fundo de forma cada vez maior para o pagamento da remuneração docente. Cumpre-se e ultrapassa-se o percentual

mínimo estabelecido, o que explica os consideráveis reajustes que o município vem aplicando na tabela salarial desses profissionais, o aponta para a importância desse fundo nas medidas tomadas pelos governos municipais.

4.2.2 Campina Grande

Campina Grande abrange uma área de 591,658 km². Segundo dados do IBGE (2022), sua população era estimada em aproximadamente 419.379 habitantes, com projeção para alcançar 443.911 moradores em 2025. Em 2010, a cidade obteve um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,720, considerado alto, ocupando a 1.301ª posição no ranking nacional.

Figura 13 - Localização e população do município de Campina Grande



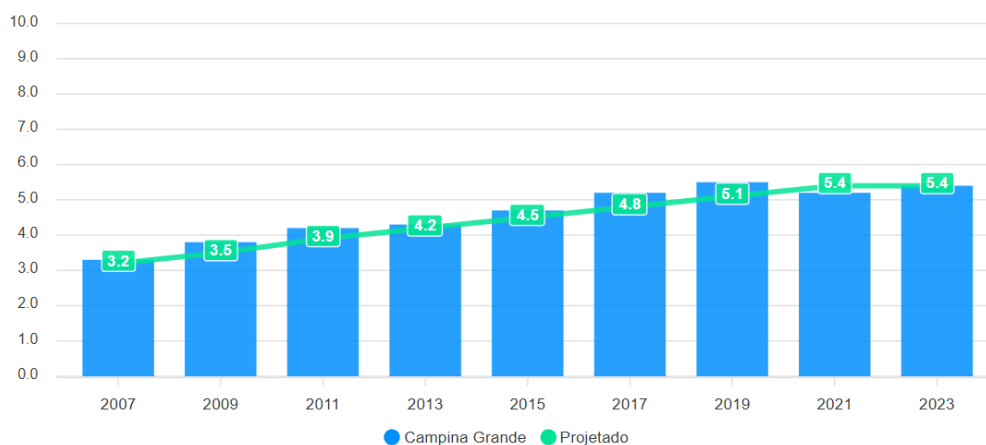
Fonte: IBGE (2022)

Na esfera econômica, o Produto Interno Bruto (PIB) de Campina Grande alcança R\$ 10,4 bilhões, com 53,9% do valor adicionado vindo do setor de serviços. Em seguida, destacam-se as contribuições da administração pública (23,5%), da indústria (22,1%) e da agropecuária (0,4%), de acordo com o Portal Caravela. O PIB

per capita foi estimado em R\$ 26.936,78, IBGE referentes a 2021.

No campo educacional, o município registrou um IDHM Educação de 0,654 (IBGE, 2010), considerado mediano, e uma taxa de escolarização de 98,79% entre crianças de 6 a 14 anos, segundo o censo de 2022. De acordo com os dados mais recentes do IDEB, divulgados em 2023, Campina Grande obteve notas de 5,4 nos anos iniciais e 4,1 nos anos finais do ensino fundamental - rede pública municipal. Nos gráficos abaixo é possível visualizar as metas projetadas e o desempenho alcançado de 2007 a 2023.

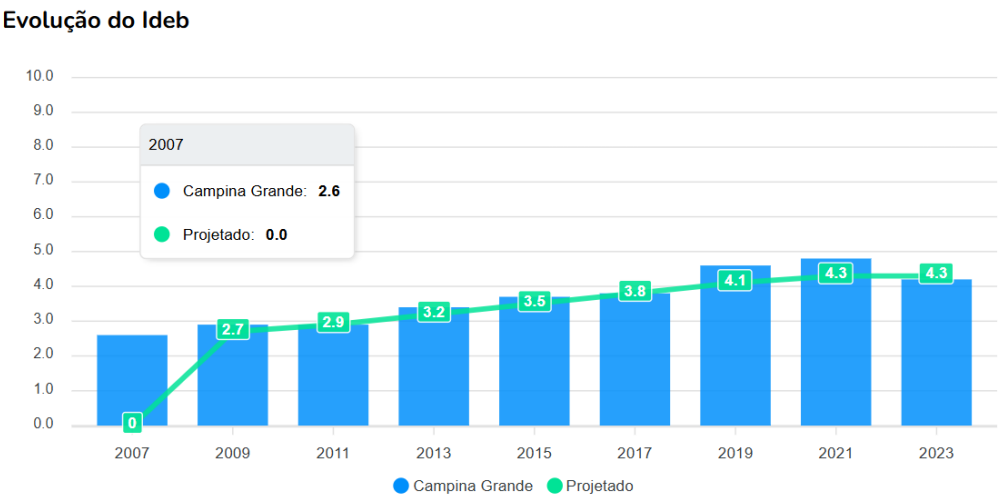
Figura 14 - Evolução Ideb - Anos iniciais - Campina Grande (2007-2023)
Evolução do Ideb



Fonte: Dados do Ideb/Inep (2023).

Na etapa inicial do ensino fundamental, as projeções foram superadas em quase todos os anos desde 2007, com exceção de 2021, com nota 5,2 e projeção de 5,4. Na etapa final, os resultados têm sido, nota-se a não projeção para 2007, mas é sabido que o município alcançou nota 2,6, e que no último ano, 2023, ficou 0,1 ponto abaixo da projeção, com nota 4,2 (veja no gráfico abaixo).

Figura 15 - Evolução Ideb - Anos finais - Campina Grande (2007-2023)



Fonte: Dados do Ideb/Inep (2023).

A seguir, uma tabela com outras informações educacionais de Campina Grande, da qual é possível discorrer sobre matrículas, escolas e docentes.

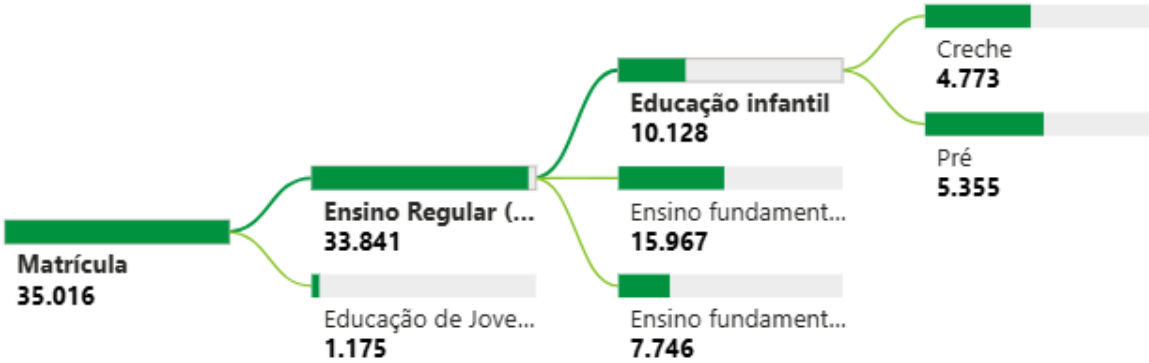
Tabela 6 - Dados educacionais do município de Campina Grande (matrículas, docentes e escolas)

Dependência administrativa	Matrículas	Escolas (estabelecimento)	Docentes
Municipal urbana	31.487	117	1.732
Estadual urbana	20.789	46	1.195
Federal urbana	1.428	2	144
Privada urbana	31.940	157	1.884
Municipal rural	3.529	27	211
Estadual rural	1.686	7	137
Federal rural	-	-	
Privada rural	-	-	
Total	90.859	356	5303

Fonte: A autora com base nos dados do Inep - Censo Escolar da Educação Básica (2024)

No que se refere à rede pública de ensino, as matrículas na rede municipal de Campina Grande correspondem a 59,4% do total, de acordo com dados do IBGE (2024), incluindo os 4.350 estudantes da educação especial que estão inseridos em turmas regulares e os 39 participantes de classes especiais. Veja o fluxograma dessa distribuição por etapas na rede municipal.

Figura 16 - Número de matrículas por etapa de ensino - rede municipal - Campina Grande



Fonte: Censo escolar (IBGE, 2024)

Neste município, um número considerável de escolas situa-se na zona rural, 27 unidades que correspondem a 9.6% desses estabelecimentos, que também são de responsabilidade educacional da cidade. A tabela a seguir, apresenta dados sobre a infraestrutura e os recursos materiais disponíveis nas escolas urbanas e rurais.

Tabela 7 - Infraestrutura e recursos por etapa de ensino - Zona urbana e zona rural - Campina Grande - 2024

(U)			(R)		
Parâmetro	Anos iniciais	Anos finais	Parâmetro	Anos iniciais	Anos finais
Internet para alunos	72,0%	72,0%	Internet para alunos	39,1%	50,0%
Acesso à internet	100,0%	100,0%	Acesso à internet	100,0%	100,0%
Quadra de esportes	42,7%	68,0%	Quadra de esportes	13,0%	0,0%
Laboratório de informática	18,7%	36,0%	Laboratório de informática	4,3%	0,0%
Laboratório de ciências	2,7%	8,0%	Laboratório de ciências	0,0%	0,0%
Biblioteca/Sala de leitura	69,3%	88,0%	Biblioteca/Sala de leitura	21,7%	50,0%
Banheiro	100,0%	100,0%	Banheiro	100,0%	100,0%
Auditório	14,7%	32,0%	Auditório	8,7%	50,0%
Banheiro PCD	82,7%	96,0%	Banheiro PCD	43,5%	100,0%

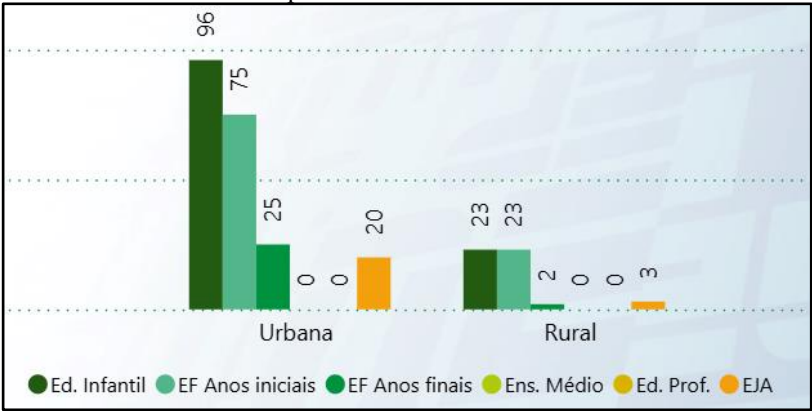
Fonte: Censo escolar (IBGE, 2024).

As tabelas foram identificadas por (U) para zona urbana e (R) para rural. Na tabela U nota-se um satisfatório percentual de acesso à internet tanto para os alunos quanto para os demais usuários, mas são baixo as porcentagens de laboratórios (ciências e informática) e de quadras de esportes, especialmente na etapa dos anos iniciais. Na zona rural (tabela R), os olhos se voltam para vários pontos de infraestrutura e recursos, com alerta para os baixíssimos percentuais, que chegam a

zerar em alguns parâmetros, como: quadra de esportes, laboratórios e espaços destinados à leitura 21,7% nos anos iniciais).

A próxima imagem apresenta o quantitativo de escolas municipais das zonas urbana e rural por etapa de ensino, sendo 1 unidade situada em área de assentamento ofertando educação infantil e os anos iniciais do fundamental.

Figura 17 - Números de escolas por etapa de ensino nas zonas urbana e rural - rede municipal - Campina Grande - 2024



Fonte: Censo escolar (IBGE, 2024)

Quanto à composição do corpo docente da rede municipal de ensino de Campina Grande, em 2024, o total era de 1943 professores. Desses profissionais, mais 85% possuem formação superior em licenciatura e uma média de 8% tem o magistério.

A seguir, a tabela apresenta os tipos de contratação vigentes na educação básica do município.

Tabela 8 - Tipos de contratação docente Campina Grande – 2024

Tipo De Contratação	Concursado/Efetivado		Contrato Temporário		Contrato Terceirizado		Contrato Clt	
	Categoria	(%)	Total	(%)	Total	(%)	Total	(%)
	Pública	59,1	1.974	40,6	1.354	0,3	10	0,0
	Municipal	48,8	959	50,7	995	0,5	9	0,1
	Estadual	72,4	947	27,5	360	0,1	1	-
	Federal	93,1	135	6,9	10	-	-	-

Fonte: Censo escolar (IBGE, 2024)

Aqui é possível perceber o quantitativo de professores municipais que são profissionais efetivos (concursados/estáveis) e os prestadores de serviço é semelhante, com um regime de contratação meio a meio no município.

Sobre a remuneração dos docentes municipais de Campina Grande, esses são os valores praticados em 2025, após o reajuste 6,27%, segundo a tabela salarial divulgada pelo SINTEM CG (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Campina Grande-PB). A tabela apresenta a remuneração do nível 1 e 10, a fim de observar a evolução do primeiro ao último nível (escala horizontal) e em todas as titulações (escala vertical).

Figura 18 - Tabela salarial de Campina Grande - Magistério - 2025

	I	II	III	IV	V
DOUTORADO	R\$ 5.642,36	R\$ 5.811,63	R\$ 5.985,98	R\$ 6.165,56	R\$ 6.350,53
MESTRADO	R\$ 5.239,34	R\$ 5.396,52	R\$ 5.558,41	R\$ 5.725,16	R\$ 5.896,92
ESPECIALISTA	R\$ 4.836,31	R\$ 4.981,40	R\$ 5.130,84	R\$ 5.284,77	R\$ 5.443,31
SUPERIOR	R\$ 4.030,26	R\$ 4.151,17	R\$ 4.275,70	R\$ 4.403,97	R\$ 4.536,09
PEDAGÓGICO	R\$ 3.504,57	R\$ 3.609,71	R\$ 3.718,00	R\$ 3.829,54	R\$ 3.944,43
	VI	VII	VIII	IX	X
DOUTORADO	R\$ 6.541,04	R\$ 6.737,27	R\$ 6.939,39	R\$ 7.147,57	R\$ 7.362,00
MESTRADO	R\$ 6.073,83	R\$ 6.256,04	R\$ 6.443,72	R\$ 6.637,03	R\$ 6.836,14
ESPECIALISTA	R\$ 5.606,61	R\$ 5.774,81	R\$ 5.948,05	R\$ 6.126,49	R\$ 6.310,29
SUPERIOR	R\$ 4.672,17	R\$ 4.812,34	R\$ 4.956,71	R\$ 5.105,41	R\$ 5.258,57
PEDAGÓGICO	R\$ 4.062,76	R\$ 4.184,64	R\$ 4.310,18	R\$ 4.439,49	R\$ 4.572,67

Fonte: Sintem CG (2025).

Conforme determina o novo Fundeb (2020), ao menos 70% dos recursos devem ser destinados à remuneração dos profissionais da educação básica. A tabela a seguir apresenta como o município se comportou em relação a esse percentual no período de 2021 a 2024.

Tabela 9 - Recursos Fundeb usados para pagamento dos profissionais da educação básica em Campina Grande (2021-2024)

Ano	Total Fundeb (despesas pagas)	Pagamento dos profissionais da educação básica (R\$)	% do FUNDEB na remuneração dos profissionais da E.B.
2021	157.483.913,42	126.768.076,92	70,92
2022	240.381.967,82	226.845.564,30	94,99
2023	205.668.045,95	196.422.716,86	91,71
2024	284.671.494,94	267.196.478,82	94,04

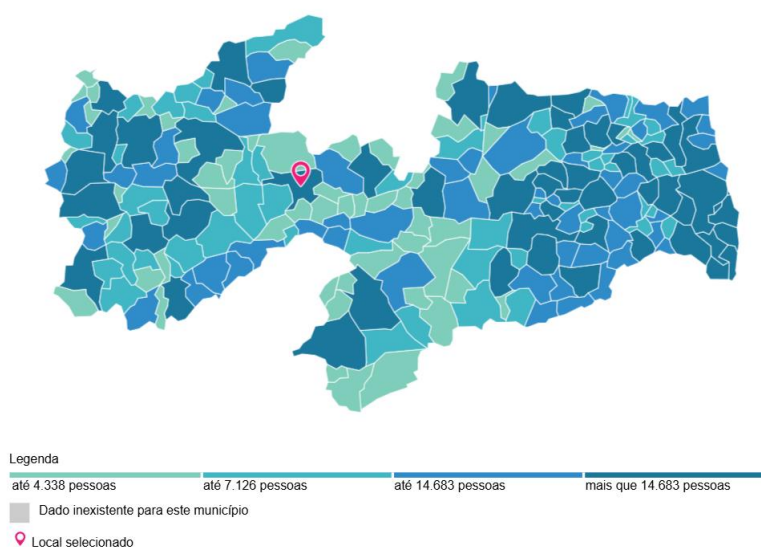
Fonte: Autora com base nos dados do ANEXO X SIOPE.

Os números mostram um gasto alinhado ao mínimo de 70% no primeiro ano após o Fundeb permanente e nos anos posteriores o uso de uma média de 20% a mais do fundo para o pagamento da remuneração docente.

4.2.3 Patos

Localizada na mesorregião do Sertão Paraibano, Patos possui uma área de 472,892 km². De acordo com o IBGE (2022), a população estimada é de cerca de 103.165 habitantes, com previsão de crescimento para 108.104 em 2025. O município alcançou, em 2010, um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,701, classificado como alto, ocupando a 1.866ª posição entre as cidades brasileiras.

Figura 19 - Localização e população do município de Patos



Fonte: IBGE (2022)

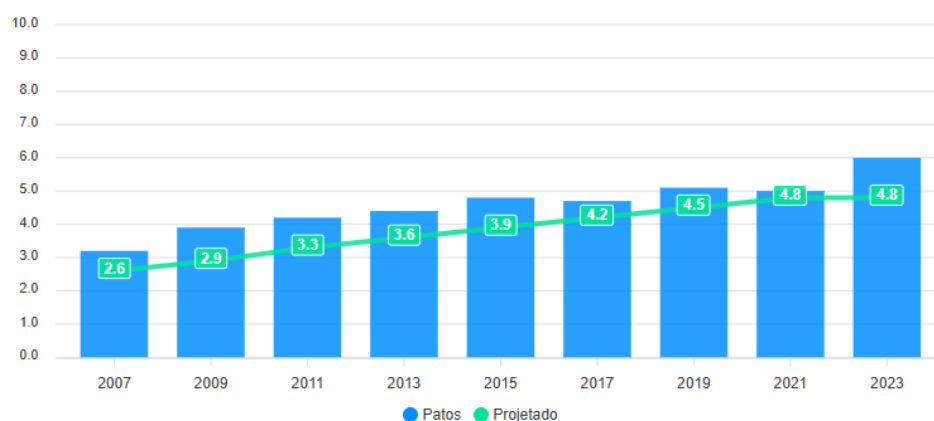
Economicamente, seu PIB (Produto Interno Bruto) é de cerca de 2 bilhões, sendo 58,5% do valor adicionado vem dos serviços, depois da administração pública (31,1%), da indústria (9,6%) e da agropecuária (0,8%), segundo o Portal Caravela, e o PIB per capita de R\$ 18.329,13, de acordo com os dados do IBGE, em 2021.

O IDHM Educação, segundo o IBGE (2010), foi de 0,628, considerado mediano. Em 2022, a taxa de escolarização entre crianças de 6 a 14 anos era de 99,62%. No último IDEB divulgado em 2023, a rede pública alcançou notas de 6,0

nos anos iniciais e 4,5 nos anos finais do ensino fundamental. Com os gráficos a seguir, é possível acompanhar as metas e os resultados educacionais.

Figura 20 - Evolução Ideb - Anos iniciais - Patos (2007-2023)

Evolução do Ideb

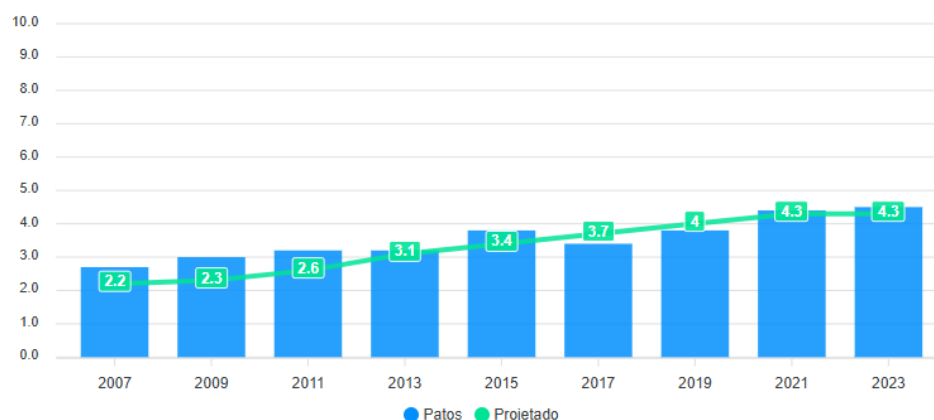


Fonte: Dados do Ideb/Inep (2023).

Os resultados nos anos iniciais do fundamental foram todos, sem exceções, acima das projeções. Já nos anos finais, 2017 e 2019 foram anos abaixo da projeção, mas os últimos índices apontam para uma recuperação (ver na tabela abaixo).

Figura 21 - Evolução Ideb - Anos finais - Patos (2007-2023)

Evolução do Ideb



Fonte: Dados do Ideb/Inep (2023).

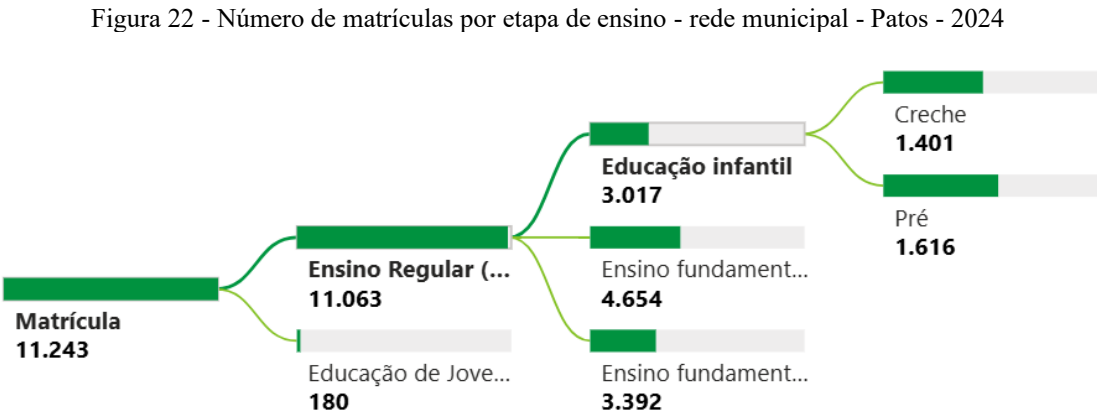
Na próxima tabela estão apontados alguns dados educacionais de Patos, a saber: matrículas, escolas e docentes e breves apontamentos.

Tabela 10 - Dados educacionais do município de Patos (matrículas, docentes e escolas)

Rede de ensino	Matrículas	Escolas (estabelecimento)	Docentes
Municipal urbana	10.735	45	677
Estadual urbana	4.693	11	264
Federal urbana	721	1	61
Privada urbana	8.400	30	518
Municipal rural	508	6	32
Estadual rural	-	-	-
Federal rural	-	-	-
Privada rural	-	-	-
Total	25.057	93	1.522

Fonte: A autora com base nos dados do Inep - Censo Escolar da Educação Básica (2024)

Sobre as matrículas na rede municipal de ensino, elas representam 67,5% (IBGE, 2024) do total, junto com os 696 alunos da educação especial que estão inseridos nas classes comuns. Essas matrículas estão distribuídas assim:



Fonte: Censo escolar (IBGE, 2024)

Em Patos, 45 escolas estão na zona urbana e 6 estão na rural. Segundo o Censo Escolar de 2024, a tabela a seguir reúne informações sobre a infraestrutura e os recursos materiais disponíveis na rede de ensino.

Tabela 11 - Infraestrutura e recursos por etapa de ensino - Patos - 2024

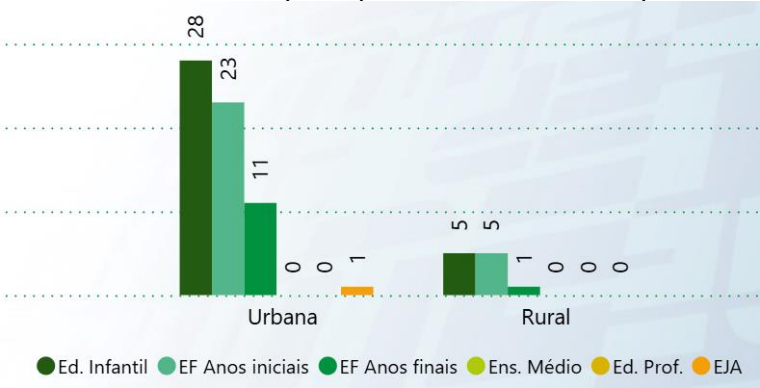
(U)			(R)		
Parâmetro	Anos iniciais	Anos finais	Parâmetro	Anos iniciais	Anos finais
Internet para alunos	8,7%	36,4%	Internet para alunos	0,0%	0,0%
Acesso à internet	100,0%	100,0%	Acesso à internet	100,0%	100,0%
Quadra de esportes	39,1%	54,5%	Quadra de esportes	20,0%	0,0%
Laboratório de informática	26,1%	27,3%	Laboratório de informática	0,0%	0,0%
Laboratório de ciências	4,3%	9,1%	Laboratório de ciências	0,0%	0,0%
Biblioteca/Sala de leitura	60,9%	63,6%	Biblioteca/Sala de leitura	20,0%	100,0%
Banheiro	100,0%	100,0%	Banheiro	100,0%	100,0%
Auditório	4,3%	18,2%	Auditório	0,0%	0,0%
Banheiro PCD	95,7%	81,8%	Banheiro PCD	40,0%	100,0%

Fonte: Censo escolar (IBGE, 2024).

Nas escolas da zona urbana (U), os percentuais são baixos nos parâmetros relacionados ao uso de laboratórios de informática, que uni-se ao pouco acesso à internet para os alunos, à existência de laboratórios de ciências, além das poucas quadras de esportes. Nas escolas da zona rural, o cenário de investimento é precário em relação ao esporte e outros espaços para além da sala de aula regular, como os laboratórios de ciência e informática.

Em sequência, a imagem apresenta o quantitativo de escolas municipais por etapa de ensino, incluindo uma unidade localizada em uma área de assentamento, oferecendo as etapas da educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental.

Figura 23 - Números de escolas por etapa de ensino - rede municipal - Patos - 2024



Fonte: Censo escolar (IBGE, 2024)

Em 2024, a rede municipal de ensino de Patos contava com docentes em

exercício. Dentre esses profissionais, cerca de 80% apresentavam formação em nível superior com licenciatura plena, enquanto cerca de 12% em curso normal ou magistério.

Os diferentes regimes de contratação de professores na educação básica do município estão detalhados na tabela a seguir.

Tabela 12 - Tipos de contratação docente Patos - PB

Tipo De Contratação	Concursado/Efetivado		Contrato Temporário		Contrato Terceirizado		Contrato Clt	
Categoria	(%)	Total	(%)	Total	(%)	Total	(%)	Total
Pública	48,2	493	50,5	506	0,3	3	1,0	10
Municipal	40,1	284	58,1	412	0,4	3	1,4	10
Estadual	66,4	176	33,6	89	-	-	-	-
Federal	79,0	49	21,0	13	-	-	-	-

Fonte: Censo escolar (IBGE, 2024)

Observa-se que o percentual de docentes efetivos (concursados ou estabilizados) é inferior ao de prestadores de serviço, que representam quase 60% do total. Esse dado evidencia uma elevada proporção de profissionais atuando em condições de vínculo precário, com menor estabilidade e garantias trabalhistas.

Na próxima tabela, publicada pelo SINFEMP (Sindicato dos Funcionários Públicos Municipais de Patos e Região), pode-se ver os valores totais e detalhados praticados em 2025. Nesse caso, além dos níveis, é possível ver a categoria “classes” - relacionada ao tempo de docência, além de detalhes como o quinquênio e uma porcentagem sobre a “docência”, todos esses critérios relacionados e vinculados à titulação.

Figura 24 - Piso Salarial dos Professores e demais profissionais do magistério de Patos - 30 horas - 2025

NÍVEIS	CLASSES	MAGISTERIO	QUINQUÊNIO	DOCÊNCIA 30%.	VLR TOTAL	LICENCIATURA	QUINQUÊNIO	DOCÊNCIA 35%.	VLR TOTAL	ESPECIALIZAÇÃO	QUINQUÊNIO	DOCÊNCIA 40%.	VLR TOTAL
VI	25 ANOS	4.084,37	1.021,09	1.225,31	6.330,78	4.509,48	1.127,37	1.578,32	7.215,17	4.978,83	1.244,71	1.991,53	8.215,07
V	20 ANOS	4.004,29	800,86	1.201,29	6.006,43	4.421,06	884,21	1.547,37	6.852,64	4.881,21	976,24	1.952,48	7.809,93
IV	15 ANOS	3.925,77	588,87	1.177,73	5.692,37	4.334,37	650,16	1.517,03	6.501,56	4.785,50	717,82	1.914,20	7.417,52
III	10 ANOS	3.848,80	384,88	1.154,64	5.388,32	4.249,38	424,94	1.487,28	6.161,61	4.691,66	469,17	1.876,66	7.037,49
II	5 ANOS	3.773,33	188,67	1.132,00	5.094,00	4.166,06	208,30	1.458,12	5.832,49	4.599,67	229,98	1.839,87	6.669,52
I	INICIAL	3.699,34		1.109,80	4.809,15	4.084,37		1.429,53	5.513,91	4.509,48		1.803,79	6.313,27

NÍVEIS	CLASSES	MESTRADO	QUINQUÊNIO	DOCÊNCIA 45%.	VLR TOTAL	DOCTORADO	QUINQUÊNIO	DOCÊNCIA 50%.	VLR TOTAL	PÓS DOCTORADO	QUINQUÊNIO	DOCÊNCIA 55%.	VLR TOTAL
VI	25 ANOS	5.497,03	1.374,26	2.473,66	9.344,95	6.069,17	1.517,29	3.034,58	10.621,04	6.700,85	1.675,21	3.685,47	12.061,53
V	20 ANOS	5.389,25	1.077,85	2.425,16	8.892,25	5.950,16	1.190,03	2.975,08	10.115,28	6.569,46	1.313,89	3.613,20	11.496,55
IV	15 ANOS	5.283,57	792,54	2.377,61	8.453,72	5.833,49	875,02	2.916,75	9.625,26	6.440,65	966,10	3.542,36	10.949,10
III	10 ANOS	5.179,97	518,00	2.330,99	8.028,96	5.719,11	571,91	2.859,56	9.150,58	6.314,36	631,44	3.472,90	10.418,69
II	5 ANOS	5.078,41	253,92	2.285,28	7.617,61	5.606,97	280,35	2.803,49	8.690,80	6.190,55	309,53	3.404,80	9.904,88
I	INICIAL	4.978,83		2.240,47	7.219,30	5.497,03		2.748,52	8.245,55	6.069,17		3.338,04	9.407,21

Fonte: SINFEMP (2025)

Por fim, a tabela abaixo demonstra o uso dos recursos do Fundeb no município de Patos entre 2021 e 2024.

Tabela 13 - Recursos Fundeb usados para pagamento dos profissionais da educação básica em Patos (2021-2024)

Ano	Total Fundeb (despesas pagas)	Pagamento dos profissionais da educação básica (R\$)	% do FUNDEB na remuneração dos profissionais da E.B.
2021	46.091.287,95	35.164.117,77	70,95
2022	71.345.361,79	57.660.963,95	79,5
2023	73.126.155,99	64.011.939,82	87
2024	92.338.864,41	80.017.389,98	87,26

Fonte: Autora com base nos dados do ANEXO X SIOPE.

A partir dos dados da tabela, percebe-se que, ao longo dos anos, o município tem destinado uma parcela cada vez maior dos recursos do Fundeb para o pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica, demonstrando um avanço nesse investimento.

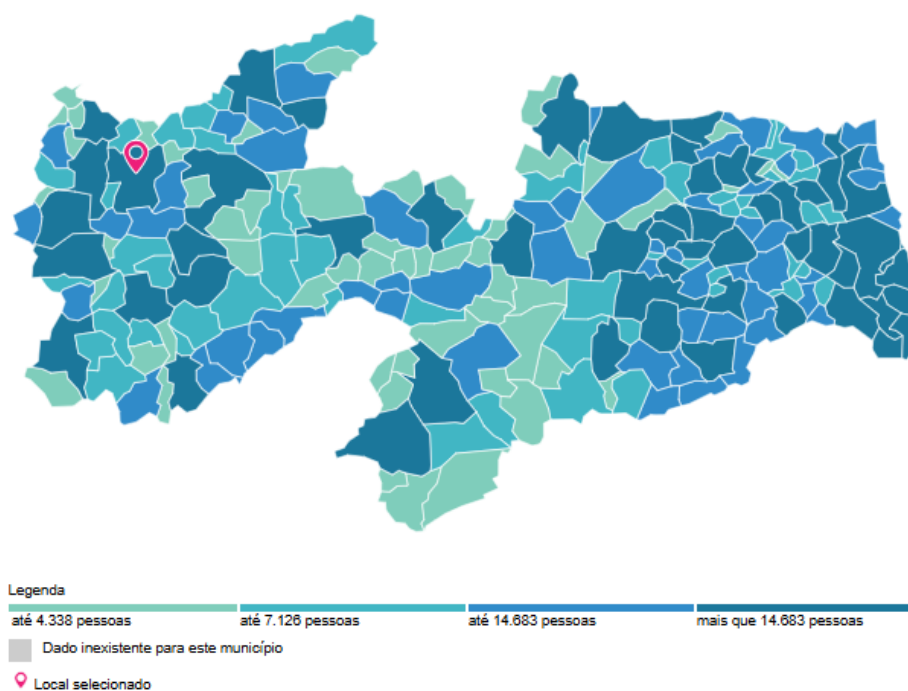
Outrossim, finalizando essa seção descritiva dos casos, a partir dos dados extraídos do Censo Escolar de 2024, é possível fazer menção ao processo de municipalização da educação brasileira, firmada na Constituição de 88, na qual os municípios tornaram-se entes federados e foram incubidos de assumir uma nova e majoritária responsabilidade educacional nas etapas da educação infantil e do ensino

fundamental. As tabelas dos quatro municípios exemplificam o crescimento desse processo, nas quais nota-se o maior número de matrículas nas redes municipais do ensino público.

4.2.4 Sousa

Sousa possui uma área territorial de 728,492 km². De acordo com estimativas do IBGE (2022), a cidade contava com aproximadamente 67.259 habitantes, com projeção de alcançar 70.066 em 2025. Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), registrou em 2010 o valor de 0,668, classificado como médio, e ocupando a 2.716^a posição no ranking nacional.

Figura 25 - Localização e população do município de Sousa



Fonte: IBGE (2022)

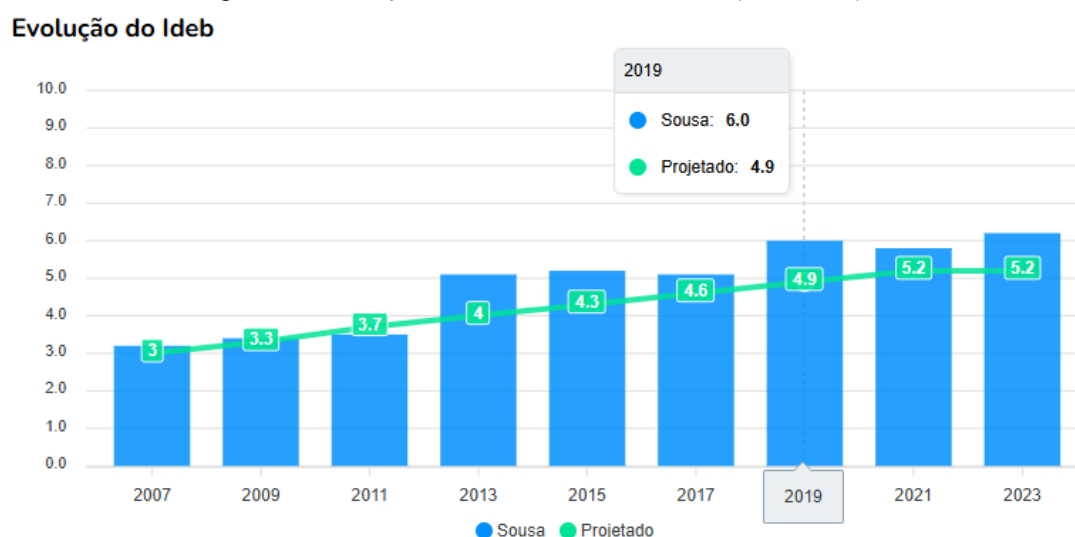
No aspecto econômico, Sousa apresenta um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 1,3 bilhões, sendo 53% do valor adicionado proveniente do setor de serviços. Em seguida, destacam-se as participações da administração pública (29,8%), da indústria (12,9%) e da agropecuária (4,3%), conforme dados do Portal Caravela. O PIB per capita foi estimado em R\$ 18.836,93, segundo o IBGE (2021).

Na área educacional, o município registrou um IDHM Educação de 0,567

(IBGE, 2010), classificação baixa, apresentando uma taxa de escolarização de 98,86% entre crianças de 6 a 14 anos, de acordo com o Censo de 2022. Os dados mais recentes do IDEB, divulgados em 2023, indicam que Sousa alcançou nota 6,2 nos anos iniciais e 5,2 nos anos finais do ensino fundamental da rede pública do município.

Os gráficos interativos a seguir, permitem o acompanhamento das metas previstas e os resultados obtidos pelo município entre os anos de 2007 e 2023.

Figura 26 - Evolução Ideb - Anos iniciais - Sousa (2007-2023)

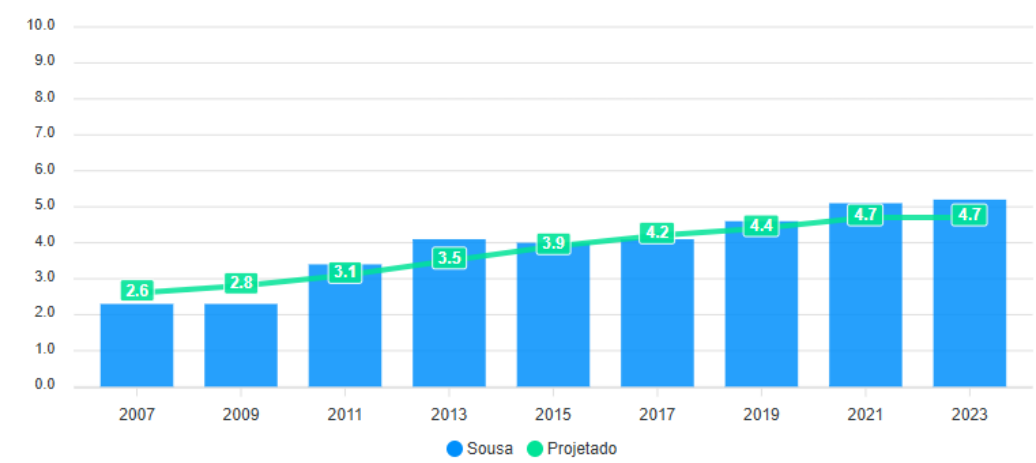


Fonte: Dados do Ideb/Inep (2023).

Na etapa inicial do ensino fundamental, observa-se que desde 2013 as notas do município têm superado às projeções, com destaque para o ano de 2019, na qual havia uma meta de 4.9 e, na ocasião, o município alcançou nota 6. Na etapa final, os resultados apresentam-se, desde 2011, próximos às projeções realizadas, com pontos percentuais um pouco para menos ou para mais (veja no gráfico abaixo).

Figura 27 - Evolução Ideb - Anos finais - Sousa (2007-2023)

Evolução do Ideb



Fonte: Dados do Ideb/Inep (2023).

Seguindo com o panorama educacional, na tabela abaixo foram compiladas algumas outras informações educacionais sobre o município.

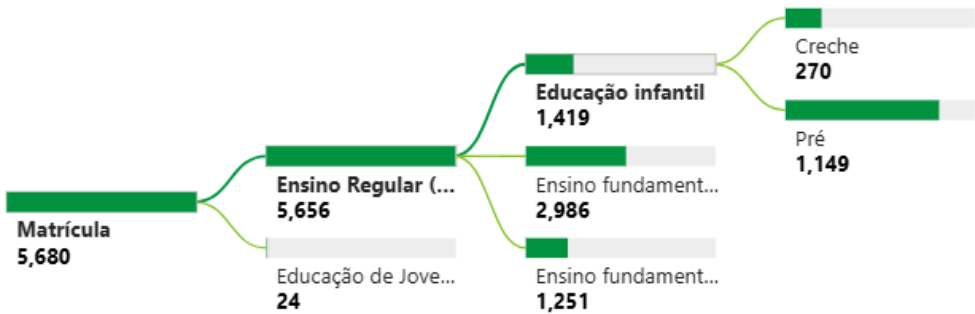
Tabela 14 - Dados educacionais do município de Sousa (matrículas, docentes e escolas)

Dependência administrativa	Matrículas	Escolas (estabelecimento)	Docentes
Municipal urbana	4.628	15	232
Estadual urbana	4.632	12	307
Federal urbana	489	1	63
Privada urbana	4.348	14	226
Municipal rural	1052	12	60
Estadual rural	741	5	77
Federal rural	-	-	-
Privada rural	-	-	-
Total	15.890	59	965

Fonte: A autora com base nos dados do Inep - Censo Escolar da Educação Básica (2024)

No que diz respeito à rede pública de ensino, as matrículas na rede municipal representam 35,7% do total, conforme dados do IBGE (2024). Dentro desse percentual estão os 315 alunos da educação especial, que estão nas classes comuns. A imagem a seguir apresenta a distribuição dessas matrículas por etapas de ensino na rede municipal.

Figura 28 - Número de matrículas por etapa de ensino - rede municipal - Sousa - 2024



Fonte: Censo escolar (IBGE, 2024)

Em Sousa, 12 escolas municipais estão localizadas na zona rural. A tabela a seguir detalha os dados relativos à infraestrutura física e aos recursos materiais disponíveis nas unidades escolares municipais das áreas urbana e rural.

Tabela 15 - Infraestrutura e recursos por etapa de ensino - Zona urbana e zona rural Sousa - 2024

(U)			(R)		
Parâmetro	Anos iniciais	Anos finais	Parâmetro	Anos iniciais	Anos finais
Internet para alunos	66.7%	100.0%	Internet para alunos	8.3%	100.0%
Acesso à internet	100.0%	100.0%	Acesso à internet	91.7%	100.0%
Quadra de esportes	25.0%	50.0%	Quadra de esportes	8.3%	100.0%
Laboratório de informática	58.3%	66.7%	Laboratório de informática	16.7%	100.0%
Laboratório de ciências	8.3%	16.7%	Laboratório de ciências	0.0%	0.0%
Biblioteca/Sala de leitura	91.7%	100.0%	Biblioteca/Sala de leitura	50.0%	100.0%
Banheiro	100.0%	100.0%	Banheiro	100.0%	100.0%
Auditório	25.0%	33.3%	Auditório	8.3%	100.0%
Banheiro PCD	83.3%	83.3%	Banheiro PCD	8.3%	100.0%

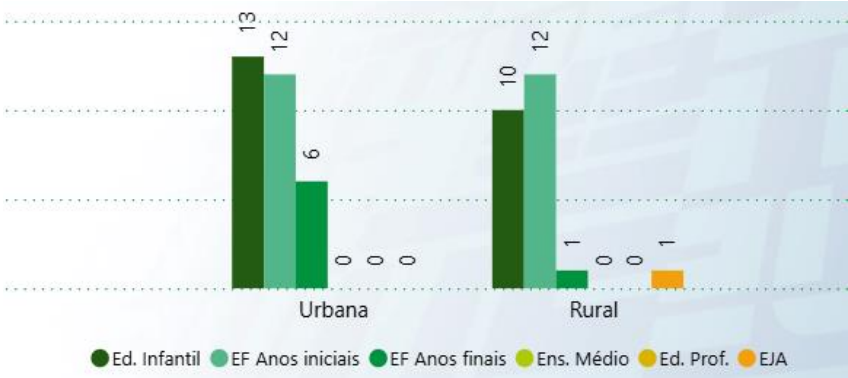
Fonte: Censo escolar (IBGE, 2024).

Na tabela U, observa-se que as escolas dos anos iniciais apresentam menores percentuais de infraestrutura quando comparadas às dos anos finais. Na zona rural, as escolas dos anos finais registram percentuais máximos em quase todos os itens de infraestrutura, com exceção da presença de laboratórios de ciências, como indicado na Tabela R.

A imagem a seguir apresenta a quantidade de escolas municipais localizadas

nas zonas urbana e rural, organizadas por etapa de ensino.

Figura 29 - Números de escolas por etapa de ensino nas zonas urbana e rural - rede municipal - Sousa - 2024



Fonte: Censo escolar (IBGE, 2024)

Em 2024, o corpo docente da rede municipal de ensino de Sousa era composto por 292 professores. Desses, 91% possuíam formação superior em licenciatura.

A seguir, a tabela apresenta os tipos de contratação vigentes na educação básica do município.

Tabela 16 - Tipos de contratação docente em Sousa - PB

Tipo De Contratação	Concursado/ Efetivado		Contrato Temporário		Contrato Terceirizado		Contrato Clt	
Categoria	(%)	Total	(%)	Total	(%)	Total	(%)	Total
Pública	52,2	368	47,7	336	-	-	0,1	1
Municipal	60,2	177	39,8	117	-	-	-	-
Estadual	41,2	156	58,6	222	-	-	0,3	1
Federal	80	52	20	13	-	-	-	-

Fonte: Censo escolar (IBGE, 2024)

Na tabela é possível verificar que um pouco mais da metade dos professores é concursado/efetivos/estáveis, mas um outro percentual significativo trabalha por meio de contratos temporários.

Sobre a remuneração dos docentes municipais de Sousa, o IBGE oferece em seu painel de estatísticas do Censo Escolar da EB, dados de remuneração docente de 2020. Com isso, a tabela abaixo mostra o valor médio bruto e a remuneração média em um regime de 40h semanais.

Tabela 17 - Valores da remuneração média dos docentes de acordo com a formação - Rede municipal - Educação básica - Sousa – 2020

Indicadores	Com ensino superior	Sem ensino superior
Remuneração média dos docentes bruta (corrigida pelo IPCA)	R\$ 3.869,3	-
Remuneração média dos docentes (40h semanais e corrigida pelo IPCA)	R\$ 4.846,7	-

Fonte: INEP (2020)

A tabela a seguir apresenta a forma como o município de Sousa aplicou os recursos do Fundeb no período de 2021 a 2024, permitindo observar o cumprimento dos percentuais exigidos para a valorização dos profissionais da educação básica.

Tabela 18 - Recursos Fundeb usados para pagamento dos profissionais da educação básica em Sousa (2021-2024)

Ano	Total Fundeb (despesas pagas)	Pagamento dos profissionais da educação básica (R\$)	% do FUNDEB na remuneração dos profissionais da E.B.
2021	26.383.685,32	19.766.404,98	74,64
2022	33.525.076,08	25.565.677,23	74,27
2023	37.726.713,46	29.776.496,02	81,00
2024	45.805.613,86	34.599.771,73	78,86

Fonte: Autora com base nos dados do ANEXO X SIOPE.

Os números revelam que desde o Fundeb permanente o município de Sousa tem usado o percentual mínimo de 70% dos recursos do fundo para a composição da remuneração de seus profissionais da Educação Básica.

Postas essas informações, encerra-se o capítulo quatro, no qual foram caracterizados os municípios selecionados para esta pesquisa. O capítulo seguinte inicia-se com o delineamento analítico da análise descritiva dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração das cidades investigadas.

5. ANÁLISE DOS CASOS

Este capítulo tem como objetivo analisar os aspectos de valorização docente presentes nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos municípios de João Pessoa, Campina Grande, Patos e Sousa, do estado da Paraíba. A análise foca nos critérios relacionados à formação docente (inicial e continuada) e à experiência profissional, compreendidos como alguns dos elementos centrais na organização da carreira dos docentes municipais.

O estudo fundamenta-se na análise documental dos PCCR dos municípios selecionados, tomando tais documentos como normativas das políticas locais de valorização do magistério. Sempre que pertinente à análise, foram considerados outros documentos complementares, tais como legislações municipais relacionadas, emendas ou atualizações normativas, com o objetivo de ampliar a compreensão dos instrumentos analisados.

A abordagem metodológica articula uma análise descritiva dos dispositivos previstos nos PCCR à reflexão crítica orientada pelo materialismo histórico-dialético, especialmente a partir das categorias trabalho, valor, alienação e mais-valor. Essas categorias possibilitam observar as características presentes nos planos de carreira, evidenciando os limites e as possibilidades de valorização docente no interior das políticas educacionais municipais.

O delineamento analítico segue as diretrizes estabelecidas no Quadro 9, considerando, no eixo da formação docente, aspectos relacionados à formação continuada, à exigência mínima de formação para ingresso e permanência na carreira, à garantia de tempo destinado a estudos, planejamento e avaliação no interior da jornada de trabalho, bem como às possibilidades de licenciamento remunerado para aperfeiçoamento profissional. No eixo da experiência profissional, analisam-se os mecanismos de valorização do tempo de serviço e da permanência no sistema de ensino, observando sua estruturação.

5.1 Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do município de João Pessoa: análise descritiva

O estudo inicia a análise dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) pelo município de João Pessoa, instituído pela Lei nº 060, de 29 de março de 2010. O PCCR foi tomado como documento central da política local de valorização

docente, uma vez que define e regulamenta critérios de ingresso, progressão, formação profissional e reconhecimento da experiência no exercício do magistério.

No que se refere à formação docente, o PCCR de João Pessoa apresenta dispositivos que tratam da exigência mínima de formação para ingresso e permanência na carreira, bem como de mecanismos relacionados à formação continuada, à progressão funcional vinculada à titulação e ao tempo destinado a atividades de estudo, planejamento e avaliação no interior da jornada de trabalho. Esses elementos são descritos de forma objetiva, a partir do texto legal, com o objetivo de explicitar como a política municipal normatiza a qualificação profissional dos docentes.

Quanto à experiência profissional, o documento estabelece critérios de progressão e valorização associados ao tempo de serviço e à permanência na carreira, aspectos que serão descritos e analisados posteriormente. Nesta fase, busca-se identificar como tais critérios aparecem no plano.

Formação acadêmica e progressão na carreira

No município de João Pessoa, a formação acadêmica dos profissionais do magistério constitui um dos eixos estruturantes da carreira docente, conforme estabelecido no PCCR municipal (JOÃO PESSOA, 2010). Primeiramente, o ingresso na carreira está estabelecido via concurso público por meio de provas ou provas e títulos, como no último concurso municipal para o preenchimento de vagas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em 2025, por meio de prova objetiva + pontos de titulação, assegurando a exigência mínima necessária para composição do quadro de profissionais da rede municipal de ensino.

Para o cargo de professores da Educação Básica I o ingresso requer formação em nível médio/modalidade normal (classe A) e nível superior em Pedagogia com habilitação para docência na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental ou o nível médio/normal acrescido de nível superior (classe B). Já para os professores da Educação Básica II é exigida a formação em nível superior de graduação plena com habilitação em área específica (classe A).

Sobre a estrutura deste plano, a carreira é organizada em níveis de formação, vinculando diretamente a titulação do docente à sua posição na estrutura remuneratória, o que evidencia o peso atribuído à qualificação formal no desenvolvimento profissional. A estrutura da carreira prevê diferentes classes, conforme a formação acadêmica do professor. Do nível médio (modalidade normal)

ao doutorado para os docentes da Educação Básica I (classe A, B, C, D e E) e da graduação em ensino superior ao doutorado para os professores da Educação Básica II (classe A, B, C e D).

Essa organização se materializa na diferenciação dos vencimentos básicos e das porcentagens associadas ao exercício da docência. Observa-se que a progressão vertical na carreira, vinculada à ascensão do nível de escolaridade, resulta em acréscimos remuneratórios significativos, indicando o reconhecimento institucional da formação como critério de valorização profissional.

A progressão vertical é feita automaticamente, quando o profissional obtiver a formação requerida para a classe, em uma universidade ou instituição superior reconhecida pelo MEC, efetivada mediante requerimento à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC).

Essa estrutura pode ser vista na tabela salarial do ano de 2025 no capítulo 4. Ela demonstra que cada nível de titulação corresponde a faixas salariais distintas, distribuídas em estágios da carreira que permitem a progressão ao longo do tempo. Nesse sentido, a formação acadêmica não apenas condiciona o ingresso em determinado grau (classe) da carreira, mas também influencia a trajetória salarial do docente ao longo de sua vida funcional. Tal organização reforça a lógica de valorização associada à obtenção de títulos formais, especialmente no que se refere à especialização, ao mestrado e ao doutorado.

A Medida Provisória municipal nº 56, de 2025, que concedeu reajuste setorial aos profissionais da educação ativos e inativos abrangidos pela Lei Complementar nº 60/2010, mantém a estrutura da carreira baseada nos níveis de formação, atualizando os valores remuneratórios sem alterar os critérios fundamentais de progressão vinculados à titulação. Essa atualização reafirma a permanência da formação acadêmica como elemento central da política de valorização docente no município.

Além do vencimento básico associado aos níveis de titulação, o PCCR de João Pessoa prevê uma gratificação pelo exercício da docência. De acordo com o art. 23, às cinco horas semanais destinadas às atividades docentes e às atribuições dos profissionais de suporte pedagógico corresponde um adicional de 30% sobre o vencimento, aplicado aos profissionais em efetivo exercício nas escolas municipais e nos Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs). Esse percentual se aplica de forma igual a todos os níveis de formação, conforme se observa na tabela salarial de 2025, compondo a estrutura remuneratória da carreira e ampliando a remuneração dos

docentes em exercício.

Ademais, destaca-se que o Plano Municipal de Educação de João Pessoa, instituído pela Lei nº 13.035, de 19 de junho de 2015, e prorrogado até 31 de dezembro de 2026 pela Lei Ordinária nº 15.723/2025, reafirma, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), o compromisso do município com a formação e a valorização dos profissionais da Educação Básica.

No contexto da política educacional municipal, a Meta 12 do PME estabelece como objetivo a garantia da formação específica dos professores e das professoras em nível superior, nos cursos de licenciatura na área de conhecimento correspondente à atuação docente. Em João Pessoa, dados do Censo Escolar de 2024 indicam que 89,1% do corpo docente da rede municipal possui formação superior em licenciatura, o que evidencia um elevado nível de atendimento à exigência formal de formação prevista na política educacional local.

Neste ponto, destaca-se que o PCCR de João Pessoa institui uma relação direta entre formação acadêmica e remuneração, organizando a carreira a partir de uma hierarquia de títulos que define o valor atribuído ao trabalho docente.

Formação continuada

No município de João Pessoa, a formação continuada dos profissionais do magistério integra o conjunto de dispositivos normativos que estruturam a carreira docente. O plano reconhece a qualificação profissional como elemento relevante para o desenvolvimento na carreira, vinculando a formação continuada à progressão funcional e à valorização profissional.

O PCCR estabelece que a participação em cursos de formação continuada, capacitação e aperfeiçoamento profissional pode ser considerada para fins de evolução na carreira, desde que observados critérios definidos pela administração municipal, como a pertinência da formação com a área de atuação docente e o reconhecimento institucional dos cursos realizados. Dessa forma, a formação continuada aparece normatizada como parte integrante do percurso profissional do magistério municipal, associando-se à progressão prevista no plano.

Como dado adicional, segundo a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa (2023), 70% das formações continuadas são realizadas de maneira pontual, somadas aos programas da secretaria, como os projetos “Alfabetiza mais Paraíba” e “Educar Pra Valer” (EPV), focados na formação de professores dos anos

iniciais.

Ainda sobre o plano municipal, em seu Título IV, Capítulo II, explicita os direitos e os deveres relacionados às licenças e afastamentos para atividades de capacitação e aperfeiçoamento profissional, estabelecendo que tais afastamentos somente serão concedidos quando houver relação direta com a formação profissional do docente ou com sua área de atuação no sistema de ensino. No que se refere à garantia de vencimentos, o PCCR prevê a concessão de licença remunerada para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo assegurado o afastamento por até um ano para o mestrado, com possibilidade de prorrogação por igual período, e por até dois anos para o doutorado, também passíveis de prorrogação por mais um ano.

Como contrapartida, o profissional licenciado compromete-se a permanecer obrigatoriamente no sistema municipal de ensino por período equivalente ao tempo de afastamento, além de apresentar relatório das atividades desenvolvidas durante a licença, conforme estabelecido.

A exemplo de mudanças posteriores ao PCCR, o Decreto nº 11.188, de 2025, introduziu modificações específicas nesse campo, especialmente no que se refere aos critérios de concessão dos prêmios “Escola Nota 10” e “CMEI Nota 10”. Em seu artigo 14, observa-se a alteração do modelo anteriormente adotado, que previa uma tabela regressiva relacionando a frequência e o número de servidores participantes das formações continuadas a diferentes percentuais de bonificação a serem recebidos pelas unidades educacionais.

A partir do decreto, passou a ser estabelecido que as unidades educacionais que alcançarem a participação mínima de 50% dos servidores nas ações de formação continuada garantem a pontuação máxima nesse eixo do prêmio.

No conjunto dos documentos analisados, observa-se que a formação continuada é compreendida como responsabilidade compartilhada entre o poder público municipal e os profissionais do magistério.

Hora-atividade e formação no interior da jornada de trabalho

No que se refere à organização da jornada de trabalho docente, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do município de João Pessoa estabelece para os professores as 20 horas semanais de efetivo trabalho pedagógico acrescido de 5 horas semanais de atividades, relacionado ao período destinado a atividades extraclasse, tais

como planejamento, estudos e avaliação. Esses momentos, comumente denominados hora-atividade, integram a carga horária do professor e estão previstos como parte do trabalho docente na rede municipal de ensino.

Posteriormente, a Lei Complementar N° 73, de 05 de julho de 2012, alterou a carga horária dos profissionais do magistério para 30 horas semanais, sendo dois terços da jornada de trabalho desempenhada nas atividades junto aos estudantes e um terço de atividades extraclasse, conforme a Lei n° 11.738/2008 (Lei do Piso do Magistério).

O PCCR reconhece a hora-atividade como espaço institucional destinado ao desenvolvimento de atividades pedagógicas que vão além do tempo de regência em sala de aula, contribuindo para a organização do trabalho docente e para o aprimoramento das práticas educativas. Ao prever esse período dentro da jornada de trabalho, o plano alinha-se às diretrizes nacionais que tratam da valorização do magistério.

No contexto da formação continuada, as horas de atividades devem estar de acordo com a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e pode ser compreendida como um dispositivo que possibilita a preparação e avaliação do trabalho pedagógico, realização de estudos, reuniões pedagógicas e ações formativas (aperfeiçoamento) no interior da jornada de trabalho, sem que essas atividades sejam deslocadas tão somente para o tempo livre do professor. Dessa forma, o PCCR incorpora, ao menos no plano normativo, a ideia de que a formação docente não se limita a cursos externos, mas também se constrói no cotidiano do trabalho pedagógico.

Logo, destaca-se que a hora-atividade aparece no PCCR de João Pessoa como um elemento associado à organização do trabalho docente e à possibilidade de formação permanente.

Experiência profissional e progressão por tempo de serviço

No Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do município de João Pessoa, a experiência profissional dos docentes é incorporada à carreira por meio da progressão horizontal, vinculada ao tempo de serviço. O PCCR organiza a carreira em referências (níveis - I ao VIII) que correspondem a períodos de permanência no cargo, permitindo ao docente avançar gradualmente na tabela salarial à medida que acumula tempo de exercício profissional na rede municipal de ensino.

A progressão por tempo de serviço está associada a critérios objetivos

definidos no plano, estabelecendo intervalos de tempo para a mudança de referência e, conseqüentemente, para a elevação dos vencimentos básicos. Dessa forma, a experiência profissional é reconhecida normativamente como elemento de valorização do trabalho docente, sendo traduzida em incrementos salariais progressivos ao longo da trajetória funcional.

A tabela salarial de 2025 (presente no capítulo 4) evidencia que, dentro de um mesmo nível de formação, os valores remuneratórios aumentam conforme o avanço nos níveis (nas colunas), o que demonstra a relevância do tempo de serviço na composição da remuneração docente. Tal organização revela que a valorização da experiência profissional ocorre de maneira burocratizada, mediada por dispositivos administrativos que quantificam o tempo de trabalho e o convertem em remuneração.

No plano municipal, a progressão horizontal ocorre a cada 3 (três) anos, mediante a apresentação de relatório referente ao triênio, avaliado por uma comissão específica da escola. Ao migrar de uma referência para a subsequente, o servidor obterá acréscimo de 3% (três) em seus vencimentos. Para sua efetivação, o docente deve atingir o total de 300 pontos ao longo dos seis semestres avaliados, os quais são acumulados a partir de diferentes atividades normatizadas. Entre essas atividades, destacam-se a ministração de aulas, o desenvolvimento de atividades extraclasse, a participação em programas e projetos de extensão vinculados à SEDEC, bem como a produção intelectual, que compreende livros, capítulos de livros, artigos e obras artísticas premiadas, apresentadas ou publicadas.

Aqui, observa-se que o PCCR de João Pessoa reconhece a experiência profissional como critério de permanência e progressão na carreira, articulando o registro das experiências docentes, as produções intelectuais, o tempo de serviço e o aumento da remuneração.

De modo geral, a análise do PCCR do município de João Pessoa revela que a política de carreira docente organiza a valorização do trabalho do magistério a partir de critérios formais e mensuráveis, como titulação e tempo de serviço, alcançando o reconhecimento profissional por meio de mecanismos administrativos.

5.2 Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do município de Campina Grande: análise descritiva

Dando continuidade à análise dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração

(PCCR), apresenta-se, nesta seção, a descrição do PCCR do município de Campina Grande, instituído pela Lei Complementar nº 036, de 08 de abril de 2008, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal.

No que se refere à formação docente, o PCCR de Campina Grande estabelece dispositivos relativos à exigência mínima de formação para ingresso na carreira, à organização da progressão vertical vinculada à titulação acadêmica, à formação continuada e ao tempo destinado às atividades extraclasse no interior da jornada de trabalho. Quanto à experiência profissional, o plano prevê mecanismos de progressão horizontal associados ao tempo de serviço e à avaliação de desempenho, aspectos que serão descritos ao longo do texto.

Formação acadêmica e progressão na carreira

No município de Campina Grande, a formação acadêmica constitui um dos eixos estruturantes da carreira do magistério municipal, conforme disposto no PCCR. O ingresso na carreira ocorre por meio de concurso público de provas e títulos, como verificado no último edital do concurso municipal realizado em 2021, assegurando a exigência de habilitação mínima necessária para o provimento dos cargos docentes com formação pedagógica de nível médio (normal - pedagógico) para a Educação Infantil, licenciado em Pedagogia com habilitação em magistério para as séries iniciais e formação superior/ licenciatura (disciplina específica) para atender as demais séries finais.

A estrutura da carreira organiza-se em classes verticais associadas à titulação acadêmica do professor, abrangendo cinco níveis de formação: P (Pedagógico), S (Superior), E (Especialização), M (Mestrado) e D (Doutorado). Cada uma dessas classes estende-se em dez referências horizontais, numeradas de 1 a 10, que correspondem à diferenciação da remuneração dentro da mesma classe.

O plano informa que, para efeito da progressão vertical, são aplicados percentuais diferentes entre as classes, a saber: da classe P para a classe S: 15% , da classe S para classe E: 20%, da classe E para classe M: 30% e da classe M para classe D: 40% .

A progressão vertical ocorre mediante a obtenção da titulação exigida para a classe correspondente, desde que realizada em instituição reconhecida pelo Ministério

da Educação (MEC), sendo efetivada conforme os requisitos previstos no plano (análise da documentação comprobatória da titulação por uma comissão competente da Secretaria de Educação). Observa-se que a elevação do nível de escolaridade implica em acréscimos remuneratórios progressivos, indicando o reconhecimento institucional da formação acadêmica como elemento de valorização do trabalho docente.

Nesse sentido, a estrutura remuneratória expressa uma relação direta entre titulação e vencimentos, reforçando uma lógica de valorização baseada na hierarquização dos títulos formais, especialmente no que se refere à pós-graduação lato e stricto sensu.

Além do vencimento básico vinculado aos níveis de formação, o PCCR de Campina Grande prevê a concessão de gratificação pelo exercício da docência. Conforme o art. 70, aos professores em efetivo exercício de sala de aula é assegurada a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), correspondente a 15% do vencimento básico (porcentagem implantada de forma progressiva, iniciando com 5% em 2008 até atingir os 15% em 2010, previsto no plano).

A respeito das atualizações salariais, destaca-se o Projeto de Lei Complementar nº 001/2025, aprovado em janeiro de 2025, que concedeu reajuste de 6,27% sobre o piso salarial do magistério público municipal. Esse reajuste atualizou os valores remuneratórios sem alterar os critérios estruturantes da carreira, mantendo a organização baseada nas classes e referências previstas no PCCR, o que reafirma a permanência da formação acadêmica como eixo central da política de valorização docente no município.

No campo das políticas educacionais complementares, o Plano Municipal de Educação de Campina Grande foi instituído pela Lei Municipal nº 6.050, de 22 de junho de 2015, com vigência para o decênio 2015–2025. Embora não tenha sido possível acessar o texto integral do plano, dados do Censo Escolar de 2024 indicam que mais de 85% dos docentes da rede municipal possuem formação superior em licenciatura, e cerca de 8% possuem formação em nível médio na modalidade normal, evidenciando que as exigências formais de formação docente são expressivamente atendidas.

Formação continuada

A formação continuada integra o conjunto de dispositivos normativos previstos no PCCR de Campina Grande como elemento relevante para o desenvolvimento na carreira docente. O plano reconhece a participação em cursos de formação, capacitação e aperfeiçoamento profissional como componente do percurso funcional, desde que haja pertinência com a área de atuação no sistema municipal de ensino.

O PCCR estabelece, ainda, direitos e deveres relacionados às licenças e afastamentos para fins de formação. São previstas licenças remuneradas para cursos de especialização, mestrado e doutorado, observados prazos máximos e critérios específicos. Para cursos de especialização, a licença pode ser concedida por até um ano. Para o mestrado, o afastamento pode ocorrer por até dois anos, e para o doutorado, por até três anos, sendo possível para esses dois últimos, a prorrogação de seis meses a um ano, mediante a devida justificativa. Em todos os casos, o programa de formação deve estar relacionado à área educacional ou afim e que o objeto de estudo contribua para a qualidade do ensino municipal.

Como contrapartida, o profissional beneficiado compromete-se a permanecer obrigatoriamente no magistério público municipal por período equivalente ao tempo da licença concedida, sob pena de ressarcimento dos vencimentos recebidos. Tais dispositivos indicam que a formação continuada é concebida como responsabilidade compartilhada entre o poder público e os profissionais do magistério, sendo normatizada e condicionada a critérios institucionais.

Adicionalmente, se faz pertinente citar dois programas de formação continuada implantados na rede municipal de Campina Grande nos últimos anos, o Programa Aprender Valor, uma iniciativa do Banco Central do Brasil, e o Programa Alfabetização Campina de A a Z, criado pela Secretaria de Educação e Cultura-CG. Neste ponto, é possível observar um exemplo da presença de organismos empresariais no Sistema Municipal de Ensino e de formações baseadas em programas. Sobre esse aspecto, Souza, Rodrigues e Macêdo (2025), consideram que a formação dos professores da rede municipal de Campina Grande está limitada à entrega de materiais didáticos e instruções para os professores desenvolverem suas aulas.

Hora-atividade e formação no interior da jornada de trabalho

No que se refere à organização da jornada de trabalho docente, o PCCR de Campina Grande, em sua redação original, estabelece a carga horária semanal de 25 horas, distribuídas entre 20 horas de efetivo exercício em sala de aula e 5 horas destinadas a atividades extraclasse. Posteriormente, a Lei Complementar nº 57, de 28 de julho de 2011, redefiniu a jornada de trabalho em consonância com as disposições da Lei Federal nº 11.738/2008, passando a estabelecer a carga horária de 30 horas semanais, sendo 20 horas de atividades com os educandos e 10 horas de atividades extraclasse.

As atividades extraclasse são distribuídas em cinco horas de natureza individual, realizadas fora da ambiência escolar, e cinco horas de natureza departamental, cumpridas nas unidades educacionais ou em espaços destinados à formação. O plano define essas atividades como aquelas relacionadas ao planejamento, à preparação e avaliação do trabalho pedagógico, à formação continuada e à articulação com a comunidade escolar, incorporando, no plano normativo, o reconhecimento de que o trabalho docente extrapola o tempo de regência em sala de aula.

Experiência profissional e progressão por tempo de serviço

No PCCR do município de Campina Grande, a experiência profissional dos docentes é reconhecida por meio da progressão horizontal, vinculada à qualidade do trabalho docente, a partir dos critérios de avaliação de desempenho e capacitação nos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação ou por instituições credenciadas.

Embora o PCCR de Campina Grande (Lei Complementar nº 36/2008) determine, em seu art. 60, que os critérios, parâmetros e procedimentos para a progressão horizontal deveriam ser definidos em regulamentação própria no prazo de três meses após a entrada em vigor da Lei, não há indicativo claro de que esse regulamento específico tenha sido efetivamente publicado. Nesse contexto, a progressão horizontal tem sido operacionalizada com base nos próprios critérios gerais previstos no plano: tempo de serviço (interstício de 3 anos), a avaliação de desempenho

e a qualificação, conforme também reconhecido em decisões judiciais¹¹ que interpretam a norma municipal.

A valorização da experiência profissional aparece, assim, mediada por critérios administrativos e temporais, convertendo o tempo de permanência na carreira em progressão funcional e elevação dos vencimentos. Observa-se que a experiência é mensurada e reconhecida de forma burocratizada, estruturando a trajetória funcional do professor no interior do sistema municipal de ensino.

De modo geral, a análise do PCCR de Campina Grande revela que a política de carreira docente organiza a valorização do magistério a partir de critérios, como titulação acadêmica, tempo de serviço e avaliação de desempenho, apesar da falta da regulamentação apropriada e anunciada para fins da progressão horizontal.

5.3 Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do município de Patos: análise descritiva

Nesta seção, apresenta-se o PCCR do município de Patos, instituído pela Lei nº 3.243, de 2002, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal. O referido plano explicita, entre suas finalidades, a valorização dos profissionais do magistério público, o estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria do padrão de qualidade do ensino municipal.

Nesse sentido, o documento estabelece dispositivos relacionados à formação acadêmica, à formação continuada, à organização da jornada de trabalho e à progressão na carreira, aspectos descritos a seguir.

Formação acadêmica e progressão na carreira

No município de Patos, a formação acadêmica configura-se como um dos eixos estruturantes da carreira docente, conforme previsto no PCCR. O ingresso na carreira ocorre exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos, exigindo habilitação específica para o exercício do cargo, conforme estabelecido na legislação municipal e confirmado pelo último concurso realizado em 2018.

A estrutura da carreira organiza-se em 5 níveis associados à qualificação profissional, o técnico em magistério (nível médio), a licenciatura, a especialização, o

¹¹ <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/tj-pb/823301612/inteiro-teor-823301622?utm>

mestrado e o doutorado, e ao tempo de serviço. E de acordo com o parágrafo único do Art. 39, cada nível compreende 3 (três) classes designadas por números (1, 2 e 3).

Contudo, observaram-se modificações nessa estrutura. Primeiramente, a tabela inicial foi alterada pela Lei N.º 3.281/2003, designando as classes por letras (A, B e C), correspondente a diferentes valores.

Todavia, atualmente, as classes estão associadas ao tempo de serviço (com intervalo de 5 anos - do inicial aos 25 anos de serviço). Junto a essa mudança houve a inserção do sexto nível (VI), referente ao pós-doutorado, identificado na tabela remuneratória do reajuste salarial instituído pela Lei nº 4.427/2015, conforme também se verifica na tabela apresentada no capítulo anterior, referente ao ano de 2025.

A progressão na carreira ocorre de diferentes formas: por progressão horizontal de uma classe para a seguinte, no interior de um mesmo nível, considerando critérios de avaliação de desempenho, capacitação e tempo de efetiva permanência, desde que cumpra o interstício de dois anos, atingir o mínimo de 70% na pontuação do processo avaliativo e esteja dentro da porcentagem dos classificados no processo de avaliação do desempenho e capacitação (30%).

A progressão vertical está vinculada ao desempenho e capacitação, quando o servidor estiver na última classe da sua série de níveis, exigindo interstício de 2 (dois) anos e ordem de classificação entre os habilitados no processo de avaliação de desempenho e capacitação efetuado pela rede municipal ao final do ano letivo. Porém, observa-se que essa configuração já não funciona desta maneira e a progressão vertical se dá pela titulação, que no plano de 2002, é trazida como uma terceira via, a progressão por elevação de nível profissional, que permite a passagem do servidor de uma matriz para outra em função da obtenção de nova titulação, independentemente do nível em que se encontra.

Além do vencimento básico vinculado aos níveis de formação, o PCCR de Patos prevê gratificação pelo exercício da docência em sala de aula. De acordo com o plano, os ocupantes dos cargos de Professor de Educação Infantil 1 e 2 e de Professor de Educação Básica 1 e 2 fazem jus a uma gratificação correspondente a 45% sobre o vencimento-base do nível ao qual pertencem, enquanto os cargos de Professor de Educação Básica 3 e Professor de Educação Física recebem o percentual de 60%. O plano também prevê gratificação pelo exercício em locais de difícil acesso, de até 30% sobre o vencimento-base, destinado exclusivamente aos professores, conforme regulamentação específica.

No anexo da Lei municipal nº 4.427/2015, bem como na tabela salarial mais recente à qual se teve acesso, observa-se uma reorganização desses percentuais, que passam a variar conforme o nível de titulação do docente. Nessa configuração, a gratificação aparece distribuída da seguinte forma: 30% para magistério, 35% para licenciatura, 40% para especialização, 45% para mestrado, 50% para doutorado e 55% para pós-doutorado, compondo a estrutura remuneratória atualmente praticada no município.

No que se refere às atualizações salariais, destaca-se a Lei nº 6.238, de 28 de fevereiro de 2025, que concedeu reajuste de 6,27% aos vencimentos do magistério público municipal, em consonância com o piso nacional da categoria. Tal atualização alterou os valores remuneratórios sem modificar os critérios estruturantes de progressão previstos no PCCR, mantendo a organização da carreira baseada na titulação e no tempo de serviço.

No âmbito das políticas educacionais complementares, o Plano Municipal de Educação de Patos foi instituído pela Lei nº 4.451, de 19 de junho de 2015, com vigência para o período de 2015 a 2025. Embora não tenha sido possível acessar o anexo do plano, suas diretrizes gerais incluem explicitamente a valorização dos profissionais da educação, em consonância com o Plano Nacional de Educação. Dados do Censo Escolar de 2024 indicam que cerca de 80% dos docentes da rede municipal possuem formação superior em licenciatura, enquanto aproximadamente 12% apresentam formação em nível médio na modalidade normal.

Formação continuada

A formação continuada integra o conjunto de dispositivos normativos previstos no PCCR de Patos como elemento relevante para o desenvolvimento na carreira docente. O plano estabelece que a participação em cursos ou programas voltados à formação continuada, desde que realizados com aproveitamento e em áreas relacionadas à atuação no Sistema Municipal de Ensino, pode resultar em progressão horizontal no interior do mesmo nível da carreira.

De acordo com o PCCR, o profissional do magistério que participar de ações de formação continuada pode progredir em até duas classes dentro do mesmo nível, à razão de uma classe para cada 240 horas de capacitação comprovada. Dessa forma, a formação continuada é reconhecida normativamente como componente do percurso

profissional e como critério de valorização do trabalho docente.

O PCCR de Patos prevê a concessão de licenças para fins de qualificação profissional, para frequentar cursos de formação ou capacitação profissional, bem como eventos técnicos e científicos relacionados à área de atuação do profissional. São previstas licenças para cursos de especialização, assegurando o afastamento do docente sem prejuízo da remuneração, por até um ano; para mestrado, por até dois anos; e para doutorado, por até três anos, desde que os cursos estejam relacionados à área educacional ou afim e atendam às necessidades do Sistema Municipal de Ensino.

Como contrapartida, o profissional beneficiado compromete-se a permanecer obrigatoriamente no magistério público municipal por período equivalente ao tempo de afastamento, sob pena de ressarcimento das despesas efetuadas, conforme previsto no plano.

Na prática atual, podem ser citados como algumas ações de formação continuada em Patos, os eventos semestrais formativos organizados pela Secretaria de Educação do município, divulgados em sites e redes sociais, e a formação dos professores para execução em programas, como o “META aprender”, voltado para alfabetização na idade certa.

Hora-atividade e organização da jornada de trabalho

No que se refere à jornada de trabalho, o PCCR estabelece, como regra geral, a carga horária de 20 horas-aula acrescida de cinco horas destinadas a atividades. Há, ainda, a possibilidade de ampliação da jornada para 40 horas semanais, distribuídas em 30 horas-aula e dez horas de atividades, com remuneração proporcional.

Embora o plano preveja a existência de horas destinadas a atividades, não há detalhamento quanto à natureza pedagógica dessas atividades, como planejamento, estudos ou avaliação. Ainda assim, a legislação municipal posterior - Lei n. 4.852/2017, adequou a jornada de trabalho às disposições da Lei Federal n. 11.738/2008, ao aprovar que a jornada de trabalho deveria observar o limite máximo de $\frac{2}{3}$ da carga horária dos docentes para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Experiência profissional e progressão por tempo de serviço

A experiência profissional é incorporada à carreira docente no município de Patos por meio da progressão horizontal, vinculada ao tempo de serviço, à avaliação de desempenho e à participação em ações de capacitação. O enquadramento inicial do profissional na carreira considera o tempo de exercício no sistema municipal de ensino, estabelecendo diferentes níveis conforme a permanência no cargo.

A valorização da experiência profissional ocorre, assim, de forma normatizada e burocratizada, convertendo o tempo de serviço e a capacitação em progressão funcional e incrementos remuneratórios ao longo da trajetória profissional do docente.

No geral, a análise do PCCR do município de Patos evidencia que a política de carreira docente organiza a valorização do magistério a partir de critérios formais e mensuráveis, como titulação acadêmica, formação continuada e tempo de serviço, construindo o reconhecimento profissional por meio de dispositivos administrativos e legais.

5.4 Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do município de Sousa: análise descritiva

Dando continuidade à análise descritiva dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos municípios paraibanos, esta seção detalha o PCCR do município de Sousa, instituído pela Lei Complementar municipal n. 16/ 2000, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais do magistério público municipal.

O PCCR de Sousa estabelece como princípios a valorização dos profissionais da educação, a garantia de remuneração mínima conforme o piso salarial profissional e a organização da carreira a partir de critérios formais e normatizados (titulação, qualificação do trabalho e avaliação de desempenho). Além do plano original, a política de carreira docente no município foi objeto de alterações e atualizações por meio de leis complementares e ordinárias posteriores, que mantiveram a estrutura da carreira e promoveram ajustes nos valores remuneratórios.

Formação acadêmica e progressão na carreira

No município de Sousa, a formação acadêmica constitui um dos eixos estruturantes da carreira docente, conforme previsto no PCCR. O ingresso na carreira ocorre por meio de concurso público de provas e títulos, devendo os candidatos concorrerem na Classe A de cada cargo. O cargo de Professor da Educação Básica I exige habilitação profissional mínima de ensino médio completo, na modalidade normal ou equivalente, como no último concurso do município, em 2021, pedia-se a escolaridade mínima o Ensino Superior em Pedagogia, e o cargo de Professor da Educação Básica II exige-se ensino superior, em curso de licenciatura com habilitação específica em área própria ou formação superior correspondente e complementação dentro da legislação vigente. Há também a possibilidade do ingresso na Classe B do cargo de Professores da Educação Básica I, para o profissional que tenha concluído o curso Normal Superior, ou curso de Pedagogia, com habilitação para docência na educação infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental.

A carreira do magistério é organizada em níveis de formação, estabelecendo uma relação direta entre a titulação acadêmica do docente e sua posição na estrutura funcional e remuneratória. O plano contempla as classes correspondentes à formação em nível médio (classe A), superior licenciatura plena (classe B), especialização (classe C) e mestrado (classe D) para os professores de Educação Básica I. Já para os professores da Educação Básica II e outros cargos, as classes se organizam em nível superior - licenciatura plena (classe A), especialização (classe B), mestrado (classe C) e doutorado (classe D), fazendo distinção entre os cargos e vinculando a elevação da titulação à progressão vertical na carreira.

A progressão funcional ocorre exclusivamente baseada na titulação e na qualidade do trabalho, verticalmente (de uma classe para outra do mesmo cargo) e horizontalmente (de uma referência a outra, dentro da mesma classe). A progressão vertical se dá automaticamente, quando o profissional obtiver a formação específica requerida para a classe, em universidades ou institutos superiores de educação devidamente reconhecidos.

Na progressão horizontal fica estabelecido um interstício de 5 anos de efetivo exercício, avaliação da qualidade do trabalho, desempenho no trabalho, capacitação em cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura ou por instituições credenciadas e avaliação periódica de conhecimento na área. Embora o

PCCR de Sousa preveja a elaboração de regulamentação própria para a progressão horizontal, não foi localizada, entre as leis complementares analisadas, norma específica que detalhasse critérios, parâmetros e procedimentos avaliativos.

As alterações posteriores, como a Lei Complementar municipal n. 106/2013, concentraram-se principalmente na reorganização das classes por nível de titulação (no cargo de professor de Educação Básica, foi suprimida a entrada na classe A - nível médio - e acrescida a classe E - correspondente ao doutorado), na redefinição de cargos (acréscimo do cargo de supervisor escolar), na atualização das tabelas de vencimentos, na fixação de percentuais de progressão (5% na horizontal e 27,63% na vertical, para a carga horária semanal de 25h) e na consolidação das jornadas de trabalho, sem, contudo, instituir o regulamento operacional da progressão horizontal previsto no plano original.

Em período anterior a essas alterações, a Lei Complementar nº 050/2007 havia instituído gratificação correspondente a 25% do vencimento básico para os cargos de professor da Educação Básica. Entretanto, nas legislações posteriores analisadas, especialmente a LC nº 106/2013 e as atualizações das tabelas salariais, não se identifica menção direta à manutenção dessa gratificação específica, passando a remuneração a ser estruturada a partir dos níveis de titulação e das referências da carreira.

As atualizações salariais promovidas por legislações posteriores, como na Lei Complementar N.º 226/2025, que autorizou o aumento da remuneração mínima da classe docente de acordo com o reajuste do piso do magistério, mantiveram os critérios de progressão e incidiram exclusivamente sobre os valores remuneratórios, preservando a lógica de organização da carreira.

No âmbito das políticas educacionais complementares, o Plano Municipal de Educação de Sousa foi instituído pela Lei nº 2.577, de 2015, com vigência para o período de 2015 a 2025. Embora não tenha sido possível acessar o anexo do plano, o texto legal explicita diretrizes gerais que incluem a valorização dos profissionais da educação, em consonância com o Plano Nacional de Educação. Dados do Censo Escolar de 2024 indicam que o corpo docente da rede municipal de ensino de Sousa era composto por 292 professores, dos quais aproximadamente 91% possuíam formação superior em licenciatura, evidenciando elevado atendimento à exigência formal de formação prevista na legislação educacional.

Formação continuada

O plano reconhece a participação em cursos, capacitações, programas de aperfeiçoamento e pós-graduação como ações válidas para fins de progressão funcional, desde que relacionadas à área de atuação do profissional no sistema municipal de ensino. A legislação municipal estabelece que a formação continuada pode ser considerada para progressão na carreira, reforçando sua inserção no percurso profissional do magistério. Dessa forma, a qualificação continuada aparece normatizada como parte da política de valorização docente, vinculando-se aos mecanismos de evolução funcional previstos no plano.

O PCCR de Sousa prevê a concessão de licenças para fins de qualificação profissional, assegurando o afastamento do docente sem prejuízo da remuneração. Estão previstas licenças para a realização de cursos de pós-graduação, incluindo especialização (prazo máximo de 1 ano), mestrado (prazo máximo de 2 anos e 6 meses) e doutorado (prazo máximo de 4 anos), priorizando a concessão de licença para cursos de formação dos profissionais em áreas de maior carência ou baixos índices de qualificação e profissionais com maior tempo de serviço.

A concessão dessas licenças está condicionada à pertinência da formação com a área educacional ou com as necessidades do sistema municipal de ensino. Como contrapartida, o profissional beneficiado compromete-se a permanecer no magistério público municipal por período equivalente ao tempo de afastamento, conforme estabelecido na legislação, sob pena de ressarcimento dos valores percebidos.

Exemplos de formações em Sousa, é possível citar as formações constantes do Programa *Educar pra Valer*, as jornadas pedagógicas, como ações contínuas, e outras iniciativas da Secretaria de Educação para promover capacitações. Ademais, em 2023, foi inaugurado o Centro de Formação Continuada de Professores “Cândida Marques e Silva”, um espaço dedicado à capacitação e aprimoramento dos profissionais da Educação de Sousa.

Hora-atividade e organização da jornada de trabalho

No que se refere à organização da jornada de trabalho, o PCCR de Sousa estabelece a carga horária dos profissionais do magistério de 20 (vinte) horas semanais de trabalho pedagógico, acrescida de 5 (cinco) horas semanais de atividades destinadas

à preparação e avaliação do trabalho pedagógico, à reuniões pedagógicas, à colaboração com a administração pedagógica e ao aperfeiçoamento profissional. As alterações previstas na Lei Complementar n. 106/2013, acrescenta que além da jornada de 25 horas, tem-se a jornada de 40 horas, para os professores da Educação Básica I e II.

Apesar da Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008) estabelecer a proporção mínima de um terço da jornada para atividades extraclasse, a legislação municipal analisada em Sousa organiza a carga horária docente em 25 horas semanais (20 horas com educandos e 5 horas de atividades) e 40 horas semanais (30 horas com educandos e 10 horas de atividades). Entre o PCCR e as leis complementares localizadas (LC nº 60/2009, LC nº 106/2013 e LC nº 226/2025), não foi identificada norma específica que regulamente a jornada docente segundo a proporção $\frac{2}{3}$ de atividade junto aos alunos e $\frac{1}{3}$ de atividades extraclases previstas na Lei Federal nº 11.738/2008.

Experiência profissional e progressão por tempo de serviço

A experiência profissional é incorporada à carreira docente no município de Sousa por meio da progressão horizontal, vinculada ao tempo de serviço e aos critérios estabelecidos no PCCR. O plano organiza a progressão funcional considerando a permanência do profissional no sistema municipal de ensino, permitindo o avanço gradual na carreira e nos vencimentos ao longo da trajetória profissional, apesar da falta da regulamentação específica sobre a progressão horizontal, como já mencionada anteriormente.

A valorização da experiência profissional ocorre de forma normatizada, convertendo o tempo de exercício no magistério em progressão funcional e em incrementos remuneratórios, mediada por dispositivos administrativos previstos na legislação.

Em síntese, observa-se que o PCCR do município de Sousa organiza a carreira docente com base em critérios formais, como titulação acadêmica, formação continuada e tempo de serviço, articulando o reconhecimento profissional por meio de mecanismos legais e administrativos.

5.5 Síntese comparativa dos PCCR dos municípios analisados

Com a intenção de resumir os principais aspectos identificados na análise descritiva dos quatro municípios, apresenta-se um quadro comparativo, que reúne os elementos que estão mais ligados à formação docente e à experiência profissional, conforme as intencionalidades do quadro 9.

Quadro 10 - Síntese comparativa dos PCCR e leis complementares dos municípios analisados (ênfase na formação e na experiência profissional)

Aspectos analisados/ Municípios	João Pessoa	Campina Grande	Patos	Sousa
Forma de ingresso	Concurso público (provas ou provas e títulos)	Concurso público (provas e títulos)	Concurso público (provas e títulos)	Concurso público (provas e títulos)
Formação mínima	Nível médio/modalidade normal (EB I) ou licenciatura (EB II)	Nível médio (normal), licenciado em Pedagogia (magistério) e formação superior/licenciatura (áreas específicas)	Habilitação mínima exigida, segundo o plano conforme anexo II (não localizado). Tabela salarial de 2025 apresentava (magistério e formação superior)	Nível médio - normal ou equivalente (EB I) ou formação superior/licenciatura (EB II)
Estrutura por titulação	Classes conforme titulação (EB I: médio–doutorado; EB II: superior–doutorado)	Classes P, S, E, M, D (Pedagógico a Doutorado)	Níveis: magistério, licenciatura, especialização, mestrado, doutorado (+ pós-doc em tabelas posteriores)	Classes por cargo (EB I: A–D; EB II: A–D; após 2013 inclui classe E – doutorado)
Progressão vertical	Automática por titulação (mediante requerimento)	Por titulação, com análise documental	Prevista por desempenho/ capacitação (Art. 44 e 45) e por elevação de nível profissional/ titulação (Art. 46). Observado interstício de 5 anos a partir da tabela de reajuste Lei 4.427/2015.	Automática por titulação, devidamente reconhecida

Formação continuada	Vinculada à progressão vertical. Percentual aproximado de 30% a cada classe.	Reconhecida para progressão vertical. Percentuais de 15%, 20%, 30 % e 40% , respectivamente, do pedagógico até o doutorado.	Vinculada à progressão vertical. Percentual de aproximadamente 10% a cada titulação. Pode gerar progressão de classe a cada 240h de capacitação comprovada	Reconhecida para progressão vertical. Percentual de 27,63% na vertical para carga horária de 25h semanais.
Licença para pós-graduação	Sim (exige permanência por igual período de licença e relatório)	Sim (exige permanência por igual período de licença)	Sim (exige permanência por igual período de licença)	Sim (exige permanência por igual período de licença)
Jornada de trabalho (semanal)	30h (20h com alunos + 10h extraclasse)	30h (20h com alunos + 10h extraclasse)	25h (20+5) ou 40h (30+10)	25h (20+5) ou 40h (30+10)
Adequação à Lei do Piso	Sim (por lei posterior)	Sim (por lei posterior)	Sim (por lei posterior)	Não localizada a adequação formal ao $\frac{2}{3}$ (com educandos) e $\frac{1}{3}$ (extraclasse)
Gratificação por docência	30% sobre vencimento	15% sobre vencimento	Inicialmente 45%/60%; depois escalonada por titulação (30% a 55%)	LC 050/2007 previa 25%; não identificada manutenção clara dessas porcentagens atualmente
Progressão horizontal	A cada 3 anos, mediante pontuação e avaliação. A tabela apresenta 8 (oito) níveis	Prevista - interstício de 3 anos, avaliação e capacitação (sem regulamentação específica publicada). Apresenta 10 (dez) níveis de progressão horizontal	Prevista e vinculada ao tempo (interstício de 2 anos) e à uma classificação decorrente de avaliação de desempenho e capacitação. Apresenta 6 (seis) níveis.	Prevista (interstício de 5 anos), sem regulamentação operacional específica localizada.
Valorização da experiência	Associada ao tempo de serviço +	Associada ao tempo de serviço,	Vinculada ao tempo, capacitação	Vinculada ao tempo de serviço e

	pontuação relacionada ao ensino, extensão e produção intelectual	capacitação e avaliação.	e desempenho	avaliação.
	Percentual de progressão horizontal 3%.	Percentual de progressão horizontal 3%.	Percentual de progressão horizontal 2%.	Percentual de progressão horizontal 5%.

Fonte: Elaborado pela autora com auxílio da IA (ChatGPT - 5.2).

Diante dos dados apresentados, é possível evidenciar a organização semelhante da carreira docente nos PCCR dos quatro municípios, marcada pela centralidade da titulação acadêmica e do tempo de serviço como principais critérios de ascensão profissional e, conseqüentemente, de valorização docente. Quanto à organização e à evolução na carreira, nas normativas analisadas, a progressão vertical está vinculada à obtenção de títulos acadêmicos, enquanto a progressão horizontal relaciona-se ao tempo na carreira, estruturado por interstícios temporais e mecanismos de avaliação.

Em relação à formação e à jornada de trabalho, exige-se formação inicial mínima para o ingresso em todos os sistemas municipais de educação. Além disso, a formação continuada é assegurada nos textos legais como parte integrante do desenvolvimento profissional, da permanência e do crescimento remuneratório dos docentes ao longo da carreira. Ademais, também é compreendida como responsabilidade compartilhada entre os profissionais e os sistemas municipais de educação, por meio de suas secretarias, no que se refere à oferta de oportunidades formativas.

Contudo, há uma diferença importante no que diz respeito à valorização a partir das titulações obtidas. É possível observar que o município de João Pessoa tende a impulsionar as titulações pela via da valorização remuneratória, com percentuais incididos na tabela salarial bem acima dos demais municípios. Em tese, um bom PCCR é um indutor de políticas e práticas e, neste caso, a busca por cursos de especialização, mestrado e doutorado deve ser maior, haja vista que a valorização também é.

No tocante à organização da jornada de trabalho, são previstas horas destinadas às atividades extraclasse, incluindo ações formativas e de capacitação, evidenciando o reconhecimento da formação como parte do trabalho docente. Nesse

quesito, João Pessoa e Campina Grande apresentam adequação formal à Lei do Piso, enquanto Patos e Sousa revelam processos de ajuste posteriores ou incompletos.

No que se refere à valorização da experiência profissional docente, os municípios analisados apresentam mecanismos predominantemente burocráticos, baseados no tempo de serviço e em procedimentos administrativos, com destaque para o município de Sousa, que, a cada avanço horizontal, amplia em 5% a remuneração do magistério. Ainda assim, no caso de João Pessoa, é possível interpretar que a valorização da experiência profissional não se limita ao tempo de permanência na carreira, incorporando um sistema de pontuação que considera diferentes dimensões do trabalho docente, como a regência de aulas, as atividades extraclasse, a participação em projetos de extensão e a produção intelectual. Com isso, a experiência passa a ser reconhecida não apenas pela permanência no serviço público, mas também pela quantificação de práticas pedagógicas, acadêmicas e intelectuais, convertidas em critérios formais de progressão funcional.

Ademais, todos os municípios preveem algum tipo de gratificação pelo exercício da docência, evidenciando que parte da composição da remuneração está condicionada à atuação em sala de aula.

Em suma, a partir da análise comparativa fica evidente a centralidade de critérios formais e mensuráveis no reconhecimento profissional. Logo, a etapa seguinte aprofunda-se na análise crítica desses mecanismos da carreira, à luz das categorias trabalho, alienação e mais-valor.

5.6 Análise crítica dos PCCR: categorias trabalho, alienação e mais-valor

5.6.1 Trabalho

Nos PCCR analisados, o trabalho docente é organizado principalmente por meio da definição da carga horária, dos mecanismos de ascensão na carreira e da diferenciação remuneratória associada à titulação e ao tempo de serviço. Em alguns casos, como no município de João Pessoa, observa-se também a quantificação do trabalho por meio de sistemas de pontuação, que define valor às atividades desenvolvidas pelo professor, como regência de aulas, participação em projetos, atividades extraclasse e produção intelectual.

Essa forma de organização evidencia uma tendência à fragmentação do

trabalho docente em tarefas mensuráveis e administráveis, transformadas em critérios formais para progressão funcional e valorização salarial. Assim, dimensões complexas do trabalho pedagógico passam a ser traduzidas em indicadores objetivos, inserindo o fazer docente em uma lógica de gestão baseada em registros, avaliações e comprovações documentais.

Embora o trabalho docente envolva múltiplos aspectos, como o vínculo com os estudantes, as condições institucionais, o contexto social e as dinâmicas próprias da sala de aula, a lógica burocrática ou a perspectiva de mensuração do trabalho para avanços e progressões previstos nos PCCRs tendem a reduzi-lo, por se tratar de leis, a parâmetros normativos, operacionais e quantificáveis. Nesse movimento, o trabalho passa a ser tratado como um item da administração pública, mediado por procedimentos burocráticos, o que pode ofuscar o caráter relacional e singular da prática pedagógica, especialmente no que se refere ao acompanhamento individual dos alunos.

Nesse contexto, há uma mensuração difícil de ser exata: qual é o preço do trabalho de um professor? Quanto ele valeria se o seu trabalho fosse pago por aquilo que ele produz? Se na lógica do capital, o trabalho é caracterizado não somente pela natureza do esforço, mérito, reconhecimento social e, em última análise, identificação do ser humano, ele também o é pela sua exploração, essencialmente no contexto da extração de mais-valor, isto é, aquilo que o trabalhador produz, mas não é pago (Harvey, 2018). Em síntese, o trabalho é essencial na relação dos homens com a natureza e com outros homens (Pires, 1997). Na educação e, em especial, ao abordar os planos de carreira na perspectiva da formação e da experiência profissional como dimensões da valorização do trabalho, percebe-se que, tendencialmente, valora-se os fins simbólicos e indicadores numéricos como credenciais de distinção entre trabalhadores que serão mais ou menos explorados.

Evidentemente, esta autoria não se posiciona como contrária à valorização das titulações e da experiência profissional na remuneração, pois, ao fim e ao cabo, a política salarial continua a ser o ponto de partida do debate da melhoria das condições de vida da classe trabalhadora no contexto capitalista (Silva, 2019, Camargo et. Al, 2009; Camargo; Jacomini, 2011). O que se questiona é como os municípios tendem a se movimentar em intensificar a jornada laboral do profissional do magistério para fins de melhoria da condição remuneratória, oferecendo-lhes metas de mérito e desempenho como pré-condição para avanços e progressões, casos explícitos nos

municípios de Campina Grande, Patos e João Pessoa. No caso de Sousa, a ausência de requisitos explícitos vincula este movimento à flexibilização, o que tornam as possibilidades de vinculação de indicadores e metas à valorização da formação e da experiência profissional mais suscetíveis ao sabor da política educacional e o contexto histórico de momento.

Não é redundante ressaltar que o momento histórico é de fortalecimento da racionalidade neoliberal. Em que pese este não ser um objeto de aprofundamento nesta dissertação, este debate se assenta em um histórico recente de polarização e de disputas políticas em torno da educação e da política brasileira desde o ano de 2016 tem reverberado em políticas de austeridade fiscal, ampliação da flexibilização do trabalho, destituição de aposentadorias e ampliação de contratos precários na docência pública (Silva, 2021, 2023), intensificação de modelos de extração de mais-valia e outros atributos que dialogam diretamente com sistemas de concorrência em todas as esferas da sociedade defendidos pelo viés neoliberal (Harvey, 2018).

As questões evidenciadas nos elementos trazidos neste trabalho em destaque transformam a condição do trabalhador e o colocam neste contexto. A exigência de formação inicial é, inicialmente, uma questão potencialmente importante para valorizar a profissão e, conseqüentemente, contratar profissionais com qualificação mínima de graduação. Contudo, ao observar que municípios como Campina Grande e Patos mantêm as contratações para a educação infantil com exigência de entrada o ensino médio na modalidade Normal reforça a possibilidade de reduzir as remunerações iniciais e, no contexto de intensificação laboral, ampliar a precarização do trabalho docente.

A progressão vertical associada ao desempenho distorce a perspectiva de valorização a partir da formação e impõe um elemento fundamental no modo de produção capitalista: a aferição do trabalho a partir de métricas que, em sua gênese, provém da lógica de mercado. A progressão horizontal relacionada ao desempenho reduz a importância da experiência profissional associando às práticas análogas à acima citada.

A jornada laboral desconsiderando, minimamente, um terço dedicado para atividades de estudo, planejamento e avaliação, propõe outro modo de intensificação laboral e, em última análise, de precarização da vida docente, pois os modelos associados de valorização da progressão e a experiência profissional aos critérios de mérito e desempenho precisam de dedicação do docente para serem atingidos. Neste

caso, ao ser restringido este tempo, a popular hora atividade, induz o profissional do magistério a ocupar outros tempos da vida como lazer e descanso para produzir. A gratificação por docência esconde a intencionalidade governamental de economizar com encargos previdenciários e, ao mesmo tempo, oferecer insegurança na composição da remuneração, indicando outra ressignificação explícita na condição do trabalho docente.

5.6.2 Alienação

Mediante a sistematização e a burocratização do trabalho docente, o professor passa a ter controle limitado sobre o próprio trabalho. Nesse contexto, os docentes ficam submetidos a mecanismos de progressão administrativa que, embora sejam necessários à organização da carreira, condicionam a valorização profissional ao cumprimento de critérios formais, ao ganho de pontuações e ao acesso a gratificações, vinculados diretamente à remuneração.

O trabalho docente passa a ser mediado por avaliações e indicadores além da prática pedagógica. A atividade educativa é convertida em registros, relatórios e pontuações a serem alcançadas, de modo que práticas formativas, projetos e produções intelectuais passam a compor um sistema de quantificação do trabalho. Assim, a experiência docente deixa de ser reconhecida apenas em sua dimensão pedagógica e relacional, sendo traduzida em burocracias que passam a regular a progressão na carreira. Nesse processo, a prática pedagógica tende a ser reduzida ao desempenho quantitativo.

Se a alienação é a expropriação da compreensão da atividade essencial em sua plenitude (Pires, 1997; Harvey, 2018), a reflexão nesta categoria paira-se sobre essa questão. A formação, seja inicial ou continuada, tem induzido a um caminho de possibilitar o ingresso (muitas vezes a possibilidade existente de estremecimento da estratificação social) para uma carreira, profissão ou ocupação como um rito burocrático, visando o título e a meta de ser bonificado pela lógica capitalista via ampliação da remuneração ou a conquista de uma. O foco na atividade fim se perde por uma lógica mercantil e, além de destituir o trabalhador da educação e, em particular, o profissional do magistério, da atenção aos processos de trabalho em prol da melhoria de vida, reverbera em uma intensificação de trabalho que, por óbvio, forma uma classe trabalhadora que recebe um recurso em dinheiro por sua força de

trabalho que não condiz com o que se realmente produz e se trabalha. Esses processos são concomitantes.

Os casos de Campina Grande, Patos e João Pessoa parecem explicitar melhor este processo de alienação sob a lógica de expropriação do sentido da atividade fim em prol de metas de mérito e desempenho. Contudo, há uma questão que não compõe o debate desta dissertação e que, em outros trabalhos, carece de aprofundamento: qual é a potencialidade de ressignificação do trabalho e de alienação da classe trabalhadora a partir da oferta da formação continuada nesses municípios? Ou seja, esta questão (insisto, não respondida aqui) adentra a outra lógica: o pedagógico da formação e o político da formação e de quem a oferta (público/privado, somente privado, sob qual perspectiva de educação, etc.). Relembra-se que alienação é um processo que culmina em “não ter plena consciência de todo o processo produtivo, de tal maneira que fica circunscrito ao segmento da sua atividade, sem conseguir dar conta de tudo que acontece para transformar o objeto em produto” (Barros Filho; Daniezi, 2014, p. 31-32). Então, seja pela lógica analisada ou por outras visões, a alienação é fruto de um processo multifacetado que não se encerra somente nas visões da burocracia em torno da formação e experiência profissional como pressupostos da valorização.

5.6.3 Mais-Valor

As tabelas salariais periodicamente atualizadas evidenciam que o valor do trabalho docente, nos municípios analisados, é definido a partir de critérios formais como titulação acadêmica, tempo de serviço, gratificações e percentuais de progressão entre classes e referências. Esses mecanismos operam como mediadores da valorização profissional, elevando a remuneração a cada novo nível ou classe alcançada e traduzindo o trabalho docente em parâmetros mensuráveis.

Nessa lógica, quanto maior a titulação, maior o valor atribuído ao trabalho e, consequentemente, maior o salário. De modo semelhante, quanto maior o tempo de permanência na carreira, maiores são os vencimentos. No caso de Patos, observa-se ainda que parte significativa da remuneração está vinculada à gratificação pelo exercício da docência em sala de aula, o que condiciona uma parcela do rendimento ao trabalho direto com os estudantes e ao nível de formação alcançado.

Assim, o valor do trabalho docente passa a ser expresso majoritariamente por meio de números, percentuais e tabelas, sendo traduzido em critérios administrativos

que estabelecem equivalências entre formação, tempo de serviço e remuneração. Esse movimento evidencia a inserção do trabalho docente em uma lógica de valorização baseada na quantificação e na hierarquização dos títulos, típica das relações de trabalho na sociedade capitalista.

As exigências impostas aos docentes tornam-se progressivamente mais amplas: para alcançar valorização profissional, é necessário investir continuamente em formação, intensificar a participação em projetos, ampliar a produção intelectual e atender aos diversos critérios institucionais. Embora algumas dessas atividades possam resultar em progressão ou pontuação, não há garantia de retorno proporcional para todo o esforço aplicado.

No caso de João Pessoa, observa-se a existência de um sistema de pontuação que transforma diferentes dimensões do trabalho docente, como regência, atividades extraclasse, extensão e produção intelectual, em critérios de progressão. O que leva à ampliação das tarefas e responsabilidades do professor, ao mesmo tempo em que sujeita o reconhecimento profissional ao cumprimento dessas metas. Nos outros municípios, há indicações de que se sugere uma intensificação laboral e da vida do trabalhador para que, através de títulos e outros modelos de aferição de desempenho, possam ser recompensados com a melhoria da remuneração na carreira.

Nesse contexto, as gratificações e progressões funcionam como estratégias de estímulo e de compensação do trabalho ampliado, mas não alteram o valor do vencimento básico. Assim, o docente é levado a produzir mais, assumir novas funções e intensificar sua atuação para adquirir ganhos limitados, o que permite observar a existência de uma forma específica de extração de mais-valor no interior das políticas de carreira, expressa pela ampliação do trabalho sem retorno equivalente em remuneração.

Contudo, há elementos com seu potencial de amenização na lógica mercantil no atual estágio do capitalismo, mas que são imersos às contradições do capital, como a previsão unânime de afastamento remunerado para cursos de pós-graduação e a vinculação do docente à rede (progredindo ou não), a previsão de cumprimento do terço de hora atividade em três dos quatro municípios analisados, readequando seus PCCRs ao longo do histórico recente da política educacional (exceção a Sousa) com mecanismos de intensificação laboral explícitos para a valorização da formação e experiência profissional, a exigência contemporânea de concurso de provas e títulos para concurso público com municípios que não promovem concurso há 7 anos, entre

outras. As conclusões retomam brevemente o caminho proposto por esta dissertação e o objetivo do trabalho, finalizando com algumas reflexões sobre a temática abordada e possíveis investigações futuras.

6. CONCLUSÕES

O presente trabalho teve como objetivo analisar de que maneira a formação docente (inicial e continuada) e a experiência profissional, interpretadas como dimensões da valorização, são incorporadas às políticas de valorização do magistério, a partir da análise dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) e documentos complementares de quatro municípios paraibanos, selecionados conforme o porte populacional e a regionalização do estado, segundo o IBGE (2017).

Para isso, os objetivos específicos consistiram em: conceituar valorização docente e posicionar a carreira como dispositivo constitucional/legal que a efetiva; situar a formação docente e a experiência profissional como dimensões da valorização docente; e analisar os planos de cargos, carreiras e remuneração dos municípios selecionados, buscando atender ao objetivo geral e à questão de pesquisa.

No primeiro capítulo, o trabalho é apresentado a partir da contextualização da temática da valorização profissional docente. Nesse movimento inicial, são citados brevemente marcos internacionais e nacionais que têm subsidiado debates e ações voltadas à valorização docente ao longo das últimas décadas, situando o tema no contexto das políticas educacionais brasileiras. Além disso, o capítulo explicita a questão de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a justificativa do estudo e sintetiza as escolhas metodológicas adotadas, delineando o percurso investigativo desenvolvido ao longo do trabalho.

No segundo capítulo, discutiu-se a valorização docente no caso brasileiro, entendendo-a como um conceito em disputa e que não se limita à remuneração, embora ela seja central, articulando-se a formação, condições de trabalho, jornada e progressão na carreira. Em seguida, foi feita uma retomada histórica da construção da carreira docente na legislação, destacando marcos como a Constituição de 1988, a LDB/1996, Fundef/Fundeb, a Lei do Piso (11.738/2008) e diretrizes nacionais para os planos de carreira. Por fim, evidenciou-se que, apesar do arcabouço legal amplo, a efetivação da valorização permanece condicionada às desigualdades do federalismo e às disputas políticas locais, situando a Lei 14.817/2024 como síntese dessas diretrizes recentes.

No terceiro capítulo, situa-se a formação docente (inicial e continuada) e a experiência profissional como dimensões centrais da valorização docente no contexto brasileiro, a partir da compreensão da docência como profissão que exige formação específica e atualização permanente, entendidas como direito do professor e responsabilidade do poder público. O capítulo articulou o percurso histórico da formação docente aos principais marcos legais, evidenciando que a legislação reconhece a formação e a experiência como critérios estruturantes da carreira.

À luz de Tardif, destacou-se ainda que a experiência profissional envolve saberes construídos na prática, embora, nos planos de carreira, ela costume ser reconhecida sobretudo por meio de parâmetros objetivos, como tempo de serviço e progressão funcional. Com isso, conclui-se que formação e experiência constituem dimensões complementares da valorização docente, incidindo diretamente sobre a trajetória profissional, a remuneração e a permanência na carreira, ao mesmo tempo em que permanecem tensionadas pelos limites das políticas públicas e da forma burocrática de reconhecimento do trabalho docente.

No quarto capítulo, foram apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa e a caracterização dos municípios analisados. O estudo, notadamente de natureza qualitativa é fundamentado na pesquisa bibliográfica e documental, no estudo descritivo e na análise de documentos, com o objetivo de compreender como a formação e a experiência profissional são contempladas nos Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração. Realizou-se o mapeamento da produção acadêmica recente (2014-2024) sobre valorização docente e a seleção dos municípios de João Pessoa, Campina Grande, Patos e Sousa, definidos a partir de critérios populacionais e da regionalização do estado da Paraíba. Por fim, articulada a dados oficiais, foi possível situar as particularidades socioeducacionais de cada contexto.

No quinto capítulo, procedeu-se à análise descritiva dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos municípios de João Pessoa, Campina Grande, Patos e Sousa. Inicialmente, foram sistematizadas as principais informações normativas de cada PCCR, culminando em uma tabela comparativa que sintetiza os elementos centrais das carreiras municipais, tais como ingresso, formação, estrutura da carreira e progressões. Na sequência, desenvolveu-se uma análise crítica, ainda que breve, orientada pelas categorias de Marx: trabalho, alienação e mais-valor, buscando compreender em que medida os dispositivos legais expressam processos de valorização ou, ao contrário, reproduzem limites estruturais vinculados às condições

concretas de trabalho docente. Este capítulo constitui o núcleo analítico da pesquisa, oferecendo os subsídios centrais a partir dos quais se construíram as considerações finais do estudo.

A análise dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos municípios de João Pessoa, Campina Grande, Patos e Sousa evidencia que a valorização docente se estrutura, predominantemente, a partir da titulação acadêmica e do tempo de serviço, em consonância com o que estabelecem a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação (metas 15 a 18) e, mais recentemente, a Lei nº 14.817/2024. Contudo, embora todos os PCCRs reconheçam formalmente a formação e a experiência profissional como critérios de progressão, os percentuais de acréscimo remuneratório revelam diferenças significativas entre as redes. A progressão vertical varia aproximadamente de 10% em Patos a cerca de 30% em João Pessoa, alcançando percentuais escalonados mais elevados em Campina Grande (15%, 20%, 30% e 40%, do nível pedagógico ao doutorado) e 27,63% em Sousa, para jornada de 25 horas neste último. Esses dados indicam que, apesar do alinhamento normativo, a valorização da formação assume pesos distintos nos contextos locais, expressando as desigualdades próprias do federalismo brasileiro.

No que se refere à experiência profissional, a progressão horizontal apresenta percentuais mais modestos, oscilando entre 2% (Patos), 3% (João Pessoa e Campina Grande) e 5% (Sousa), sendo condicionada ao tempo de serviço e a mecanismos avaliativos. Neste ponto, João Pessoa se diferencia por adotar um sistema de pontuação que articula regência, atividades extraclasse, extensão e produção intelectual, enquanto Campina Grande e Patos vinculam a progressão à capacitação e ao desempenho, ainda que, no caso campinense, não haja critérios avaliativos claramente regulamentados. Sousa, por sua vez, prevê avaliação, mas carece de normativas complementares que detalhem seus procedimentos. Em todos os casos, observa-se que a experiência é reconhecida sobretudo por parâmetros administrativos, o que aponta para Tardif (2002), observando que os saberes experienciais, construídos na prática cotidiana, raramente são valorizados em sua dimensão qualitativa, sendo traduzidos quase exclusivamente em tempo de serviço ou pontuação.

Quanto às condições estruturantes da carreira, os dados mostram que João Pessoa, Campina Grande e Patos asseguram formalmente o terço da jornada para atividades extraclasse, em adequação à Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008), enquanto Sousa não apresenta regulamentação explícita nesse aspecto. Todos os municípios

passaram a exigir formação superior nos concursos mais recentes, o que sinaliza avanço em relação à formação inicial exigida, conforme disposto pelo PNE.

No campo da formação continuada, ainda que os quatro municípios ofereçam ações formativas e prevejam licenças remuneradas para pós-graduação (sempre condicionadas à permanência posterior do docente por período equivalente), predominam iniciativas pontuais, frequentemente associadas a programas específicos das secretarias de educação. Tal configuração reforça a leitura de Grochoska (2015), segundo a qual a carreira se organiza a partir da articulação entre formação, condições de trabalho e remuneração, mas nem sempre garante, na prática, políticas sistemáticas e universais de desenvolvimento profissional.

Sob uma perspectiva crítica, à luz das categorias trabalho, alienação e mais-valor, os PCCRs revelam uma dinâmica em que a valorização ocorre de forma condicionada à intensificação das exigências sobre o professor. A necessidade permanente de investir em titulação, capacitação, avaliações e produção intelectual amplia as responsabilidades docentes, enquanto os acréscimos salariais permanecem fragmentados. Nessa lógica, as progressões e gratificações funcionam como incentivos pontuais, sem alterar estruturalmente o vencimento básico, aproximando-se do que Harvey (2018) interpreta como extração de mais-valor: amplia-se o volume e a complexidade do trabalho sem retorno proporcional. Além disso, ao converter a prática pedagógica em pontuação, desempenho e métricas burocráticas, os planos contribuem para processos de alienação, na medida em que o professor passa a se relacionar com seu próprio trabalho principalmente por meio de critérios administrativos.

Entre os municípios analisados, João Pessoa apresenta o percurso de carreira mais estruturado e os percentuais mais expressivos de progressão vertical, configurando maior atratividade relativa. Ainda assim, mesmo nesse caso, a valorização permanece mediada por dispositivos burocráticos e pela intensificação do trabalho docente. De modo geral, os quatro PCCRs reproduzem uma lógica semelhante, centrada em titulação e tempo de serviço, confirmando que, embora o Brasil disponha de um amplo arcabouço legal de proteção à carreira docente, a efetivação da valorização segue limitada pelas condições locais, pela fragmentação das políticas públicas e pelas contradições próprias do trabalho docente no contexto capitalista contemporâneo.

A partir dos resultados desta pesquisa, constata-se a importância da existência

de planos de carreira estruturados e alinhados às legislações nacionais, uma vez que a consonância entre os PCCRs municipais e normativas como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, a Lei do Piso e a Lei nº 14.817/2024 tende a garantir maior segurança jurídica, organização da carreira e melhorias graduais nas condições de trabalho e remuneração docente. Ainda que a efetivação da valorização seja atravessada por limites orçamentários e disputas políticas locais, observou-se que os municípios com maior aderência ao arcabouço legal apresentam percursos profissionais relativamente mais estruturados.

Destaca-se também a relevância da atuação sindical na defesa dos direitos dos profissionais da educação, especialmente no tensionamento pelo cumprimento das leis, pela garantia do piso salarial, da hora-atividade e pela atualização dos planos de carreira, configurando-se como elemento central para a manutenção das bases objetivas da valorização docente.

Espera-se que este trabalho contribua para o conhecimento de professores e gestores, bem como para o debate acadêmico, ao oferecer uma análise dos planos de carreira municipais paraibanos e de suas formas de incorporação da formação e da experiência profissional. Ao evidenciar aproximações e distanciamentos entre os PCCRs e as diretrizes nacionais, a pesquisa fornece subsídios para reflexões sobre políticas locais de valorização do magistério.

Reconhecem-se, contudo, as lacunas desta investigação, especialmente no que se refere à experiência profissional enquanto dimensão qualitativa da valorização docente, uma vez que o recorte documental limita a apreensão dos saberes construídos na prática e das percepções dos próprios professores. Assim, compreende-se este estudo como um possível ponto de partida para pesquisas futuras que articulem os marcos legais da valorização às vivências concretas do trabalho docente, reafirmando que a valorização não se esgota nos planos de carreira, mas exige investimentos contínuos, participação social e reconhecimento da complexidade da docência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo de. Estudo de caso: foco temático e diversidade metodológica. In: CEBRAP. ABDAL, Alexandre, OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos, GHEZZI, Daniela Ribas e JÚNIOR, Jaime Santos. **Métodos de pesquisa em ciências sociais Bloco Qualitativo**. São Paulo. 2016. p. 60 a 70.

ALVES, W.F. Experiência profissional docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ARANDA, Flávia Paula Nogueira. **A valorização docente na formulação do plano municipal de educação de Dourados -MS (2015-2015)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados: UFGD, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6361485 Acesso em: out. 2024

ASSIS, Valdegil Daniel de. **Valorização docente no município de João Pessoa: O papel do Sindicato dos trabalhadores em Educação (2007-2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8969795 Acesso em: out. 2024

ATLAS BR. **Ranking**. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>>.

BARBOSA, Janaína Lopes. **O vencimento e a remuneração do magistério público municipal de Natal/RN: repercussões da implementação do Fundeb (2007-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande Norte, Natal, 2014. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=151040 Acesso em: out. 2024

BARCELOS, Liuvânia Cristina do Amaral. **A valorização docente em dois municípios do interior paulista: estudo comparativo**. 2020. 163f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2020. Disponível: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10302330 Acesso em: out. 2024.

BARROS FILHO, Clóvis de. DAINÉZI, Gustavo Fernandes. **Devaneios sobre a atualidade do capital**. 1ª ed. Porto Alegre: CDG, 2014.

BEHRING, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDALIZE, Loriane Tribek. **Condições de trabalho dos professores de redes**

municipais de ensino dos municípios da microrregião de Irati – Paraná: análise do cumprimento da hora-atividade. 2021. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2021. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3569> Acesso em: out. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Dispõe sobre o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm> Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base.** – Brasília, DF : Inep, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 17 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre o regime de prestação de contas do Fundeb e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-299295458> . Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglelefndmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf>. Acesso em: 19 jan. de 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 3, de 8 de outubro de 1997.** Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei Nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024.** Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14817-16-janeiro-2024-795254-publicacaooriginal-170860-pl.html> . Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558> . Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm . Acesso: 5 jun. 2025.

BRASIL. Resolução cne/cp nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. Resolução cne/cp nº 2, de 20 de dezembro de 2019 . Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. Resolução cne/cp nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm . Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. Lei complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023. Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, com fundamento no art. 6º da Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022, e no inciso VIII do caput e no parágrafo único do art. 163 da Constituição Federal; e altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal)..Brasília, DF:Presidência da República, 2023. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp200.htm . Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.Brasília, DF:Presidência da República, 1971. Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 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_2001/110172.htm . Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.Brasília, DF:Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm . Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Fórum Nacional da Educação. Conferência Nacional de Educação 2024 – Documento referência. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/documento-final-da-conae-2024> Acesso em: 16 jul. 2025

BRASIL. Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Banco de Dados, 2024.

BRENNAND, Eládio José de Góes; MEDEIROS, José W. de Moraes;

FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. **Metodologia Científica na Educação a Distância.** João Pessoa; Editora Universitária da UFPB, 2012.

BRITO, Vera Lúcia 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 em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista: 2019. 198fl.

Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8243775 Acesso em: out. 2024

CAMARGO, Bruna Caroline. Políticas de valorização docente na educação básica pública: relações entre desigualdade de financiamento e as políticas de valorização

na rede pública estadual do Paraná e em oito redes públicas municipais dos Campos Gerais/PR. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9246289 Acesso em: out. 2024

CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais. **Educação em Foco** (BELO HORIZONTE), v. 1, p. 129-167, 2011.

CAMPINA GRANDE. **Lei Complementar nº. 036 de 08 de abril de 2008**. Dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal e dá outras providências. Campina Grande, PB: Prefeitura Municipal de Campina Grande, 2008. Disponível em: https://arquivo.cpcon.uepb.edu.br/concursos/pmcampinagrande/Edital/Lei_Complementar_036_pccr_magisterio.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025

CAMPINA GRANDE. **Lei Complementar nº 57, de 28 de julho de 2011**. redefine a jornada de trabalho dos profissionais do magistério público municipal em consonância com as disposições da lei federal 11.738 de 16 de julho de 2008, condiciona sua aplicabilidade ao atendimento da complementação regulamentada pela portaria nº 213, de 02 de março de 2011, e dá outras providências. Campina Grande, PB: Prefeitura Municipal de Campina Grande, 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/c/campina-grande/lei-complementar/2011/6/57/lei-complementar-n-57-2011-redefine-a-jornada-de-trabalho-dos-profissionais-do-magisterio-publico-municipal-em-consonancia-com-as-disposicoes-da-lei-federal-11738-de-16-de-julho-de-2008-condiciona-sua-aplicabilidade-ao-atendimento-da-complementacao-regulamentada-pela-portaria-n-213-de-02-de-marco-de-2011-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 jan. 2026.

CAMPINA GRANDE. **Projeto de Lei Complementar nº 001/2025, aprovado em janeiro de 2025**. Altera a lei complementar municipal n.º 117, de 03 de abril de 2017, para reajustar os vencimentos do magistério público municipal, e dá outras providências. Campina Grande, PB: Prefeitura Municipal de Campina Grande, 2025. Disponível em: https://sapl.campinagrande.pb.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2025/1001158/plc_001_2025.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

CANGUSSÚ, Ribeiro Josete Maria. **A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação**. 2014. Tese. (Doutorado em políticas de formação, políticas e gestão da educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1352274 Acesso em: out. 2024

CARAVELA. **Dados e estatísticas**. Disponível em: <https://www.caravela.info/regional/jo%C3%A3o-pessoa---pb>.

CASAGRANDE, Jéssica Luana. **A atratividade da profissão docente no Brasil: um estudo a partir do plano nacional de educação e dos planos estaduais de educação.** 2022. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12652297 Acesso em: out. 2024

CASTRO, Eliane Pereira dos Santos. **As Políticas de formação continuada do professor do ensino médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente**[manuscrito]. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica De Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5144087 Acesso em: out. 2024

CONAE 2010. **Conferência Nacional de Educação.** Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/noticias> . Acesso em: 10 jun 2025

CONAE 2014. **Conferência Nacional de Educação.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2010> . Acesso em: 10 jun 2025

CORDEIRO, Daniele Pereira Meira. **A carreira docente como um instrumento de valorização na rede municipal de ensino de Piraquara/PR.** 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10683498

COSTA, Daihana Maria dos Santos. **A POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMETÁ - PA EM MOVIMENTO (2016-2020)** . 2022. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11630364 Acesso em: out. 2024

COUTINHO, Viviane Divina Ferreira, **Valorização do trabalho docente nas políticas públicas: um estudo dos servidores do magistério no município de Barro Alto/Goiás** .2020. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica De Goiás, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9802461 Acesso em: out. 2024

CNTE. **Sem grandes novidades, lei que determina diretrizes para valorização profissional de trabalhadores da educação é sancionada.** Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/sem-grandes-novidades-lei-que-determina-diretrizes-para-valorizacao-profissional-de-trabalhadores-da-educacao-e-sancionada-dc01>>.

CNTE. **Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso.** Disponível em: <https://cnte.cut.org.br/conteudo/piso-do-magisterio>>.

CRAVEIRO, Rogério Lopes. **Remuneração docente** : análise da desigualdade entre as redes públicas de educação básica. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13689062 Acesso em: out. 2024

DADOS, R. EM. **Existência dos planos de carreira para o magistério nos municípios brasileiros**. Disponível em: <<https://dados.republica.org/dados/mapa-de-existencia-de-plano-de-carreira-para-magisterio-nos-municipios-brasileiros>>.

FARIAS, . de J. D. Políticas públicas e educacionais e valorização docente. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 337–355, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/312> . Acesso em: 04 jul. 2025.

FRANCO, Kaio José Silva Maluf. **A valorização profissional docente da educação básica em Goiás (1990-2015)** [manuscrito] . 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2016. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4241498 Acesso em: out. 2024

GATTI, B.A; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Marina. **Vencimento, remuneração e carreira docente no estado do Paraná (2005 - 2012)** /2014. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. 139 f. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=425154 Acesso em: out. 2024

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho. **A gente é tão importante na vida dos alunos [manuscrito]: a valorização docente em narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental / 2018**. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6302035 Acesso em: out. 2024

GROCHOSKA, M. A. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

JOÃO PESSOA. **Lei nº 13.035, 19 de junho de 2015.** Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação 2015-2025, e dá outras providências. João Pessoa, PB: Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2015/1304/13035/lei-ordinaria-n-13035-2015-dispoe-sobre-o-plano-municipal-de-educacao-2015-2025-e-da-outras-providencias?q=13.035>. Acesso em: 15 dez. 2025

JOÃO PESSOA. **Lei nº 15.723, de 09 de dezembro de 2025.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2026, a vigência do Plano Municipal de Educação, aprovado por meio da lei nº 13.035, 19 de junho de 2015. João Pessoa, PB: Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2025. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2025/1573/15723/lei-ordinaria-n-15723-2025-prorroga-ate-31-de-dezembro-de-2026-a-vigencia-do-plano-municipal-de-educacao-aprovado-por-meio-da-lei-n-13035-19-de-junho-de-2015?q=13.035>. Acesso em: 15 dez. 2025

JOÃO PESSOA. **Lei Complementar nº 73, de 05 de julho de 2012.** Altera o art. 16 da lei complementar nº 60, de 29 de março de 2010 - da jornada de trabalho, e dá outras providências. João Pessoa, PB: Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-complementar/2012/8/73/lei-complementar-n-73-2012-altera-o-art-16-da-lei-complementar-n-60-de-29-de-marco-de-2010-da-jornada-de-trabalho-e-da-outras-providencias?q=73>. Acesso em: 15 jan. 2026

JOÃO PESSOA. **Medida Provisória nº 56 de 21 de janeiro de 2025.** Concede reajuste salarial setorial de vencimentos aos profissionais da educação, ativos e inativos, abrangidos pela lei complementar n.º 60, de 29 de março de 2010. João Pessoa, PB: Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2025. Disponível em: <https://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br:8080/leis-download?id=1046>. Acesso em: 15 mai. 2025

JORGE, Isabel Furian. **Dimensões objetiva e simbólica das (des)valorização docente:** um estudo sobre os professores da rede pública estadual de São Paulo (2007-2017). 2023. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-19052023-162950/publico/2023_IsabelFurlanJorge_VCorrig.pdf. Acesso em: out. 2024

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

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 profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10198117

LUCKY, Viviana Patrícia Kozlowski. **Políticas de financiamento e de valorização dos profissionais da educação: uma análise do plano de carreira do magistério do município de Paulo Freitas - PR**. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro Oeste, Irati, 2019. 256 f. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCEN_8031493c61b32e252bcc7ef016565f71 Acesso em: out. 2024

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUHM, Daiana Cristina. **Política de valorização dos profissionais da educação: dimensões do financiamento da educação básica no município de Céu Azul do Paraná (2009 - 2016)** / 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6434275 Acesso em: out. 2024

MAINARDES, Jefferson. **A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo***. Revista Brasileira de Educação, vol. 23, 2018, pp. 1-20 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil

MARQUES, Isabela Macena dos Santos. **Planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação em Alagoas: a remoção de professores e suas implicações para valorização docente** / 2021. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13656322 Acesso em: out. 2024

MARTINS, Lígia Márcia. **Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias**. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela (org.). Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. Araraquara: Junqueira & Marin; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MASSOM, G. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Anais da IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região SUL, Caxias do Sul, 2012.

MEDEIROS, Renata Maria Pontes Cabral de. **Plano municipal de educação : formação e valorização dos professores de educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Campus Franca, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6330071 Acesso em: out. 2024

MEI, Danielle Scheffelman. **Políticas de valorização docente e as relações de conflito entre a APP-Sindicato e o Governo do Estado do Paraná de 2011 a 2018/ 2020**. Dissertação. (Mestrado em Educação) .Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. 173 f. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10683907 Acesso em: out. 2024

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIURA, B. H. **A Valorização Docente No Contexto Do Planejamento Educacional: Um Estudo Sobre O Caso Do Estado De Mato Grosso Do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7663619 Acesso em: out. 2024

MONLEVADE, J. C. de. **VALORIZAÇÃO SALARIAL DOS PROFESSORES: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

MONTEIRO. **Lei Complementar Nº 019/2011**. Dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público do município de Monteiro, e dá outras providências. [s.d.]. Disponível em: <<https://camarademonteiro.pb.gov.br/legislacao/leis-complementares/lei-complementar-no-0192011>>

MOREIRA, Deise Maíra Silveira. **A valorização docente a partir do processo de validação de um instrumento de pesquisa**. 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: <https://uesb.pergamum.com.br/acervo/216869> Acesso em: out. 2024

MOREIRA, J. M. (2004). **Questionários Teoria e Prática**. Coimbra: Almedina.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. 373 f. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10092019-153345/pt-br.php> Acesso em: out. 2024

NASCIMENTO, Emeli Malaquias. **Financiamento Público da Educação: O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em Belo Horizonte/MG**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Do Estado De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5312921 Acesso em: out. 2024

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

OLIVEIRA, Michele Jiombra Alves de. **Formação docente inicial em planos de carreira municipais: um campo de disputas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13669465 Acesso em: out. 2024

OLIVEIRA, V. M. A. de. **Política De Remuneração Do Magistério Público No Município De Rio Branco/Acre: Repercussões Na Valorização Do Magistério**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, 2016. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3950584 Acesso em: out. 2024

PATOS. **Lei Complementar n.º 011/2020, de 2 de janeiro de 2020**. Institui e organiza o sistema municipal de educação do município de Patos, reestrutura o conselho municipal de educação, e dá outras providências. Patos, PB: Prefeitura Municipal de Patos, 2020. Disponível em: <https://camarapatos.pb.gov.br/files/2020/LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%B0%2011-2020.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2026

PATOS. **Lei nº 3.243, de 25 de junho de 2002**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e salários do magistério público municipal, e dá outras providências. Patos, PB: Prefeitura Municipal de Patos, 2002. Disponível em: <https://camarapatos.pb.gov.br/files/2002/3.243-2002.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025

PATOS. **Lei N.º 3.281/2003, de 15 de maio de 2003**. Altera dispositivos da lei n.º 3.243, de 25 de junho de 2002, que dispõe sobre o plano de cargos, carreira e salários do magistério público municipal, e dá outras providências. Patos, PB: Prefeitura Municipal de Patos, 2003. Disponível em: <https://camarapatos.pb.gov.br/files/2003/3.281-2003.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2025

PATOS. **Lei N.º 4.427/2015 de 04 de maio de 2015**. Autoriza a concessão de reajuste salarial para os professores aposentados e pensionistas oriundos do magistério vinculados ao instituto de seguridade social do município de Patos, e dá outras providências. Patos, PB: Prefeitura Municipal de Patos, 2015. Disponível em: <https://camarapatos.pb.gov.br/files/2015/4.427-2015.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2026

PATOS. **Lei n.º 4.852/2017 de 02 de maio de 2017**. Atualiza o piso municipal dos professores da rede municipal de ensino visando a adequação da remuneração a lei federal 11.738/2008 e dá outras providências correlatas. Patos, PB: Prefeitura Municipal de Patos, 2017. Disponível em: <https://camarapatos.pb.gov.br/files/2017/4.852.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2026

PATOS. **Lei nº 6.238/2025, de 28 de fevereiro de 2025**. Concede reajuste do salário mínimo aos servidores públicos municipais - efetivos, atualiza os piso nacional do Magistério, dos ACS e ACE e dá outras providências. Patos, PB: Prefeitura Municipal de Patos, 2025. Disponível em: <https://camarapatos.pb.gov.br/files/2025/Lei%202025-6238.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2026

PAZ, Fernanda Ribeiro. **O planejamento de políticas de valorização docente no contexto de elaboração do Plano Municipal de Educação em Vitória da Conquista-BA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10516171 Acesso em: out. 2024

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico dialético e a educação**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997, p. 83 – 94. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2024.

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armino Quillici. **Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência**. Educar, Curitiba, n 34, p. 169-184, 2009.

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves. **Valorização docente: formação, salários e desafios para a profissão**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8243172 Acesso em: out. 2024

ROCHA, Ana Cláudia dos Santos. **A efetividade das políticas de valorização docente pela via judicial**. 213p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7727404 Acesso em: out. 2024

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) - Dourados: UFGD, 2015. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2772333 Acesso em: out. 2024.

SANTOS, Mônica Teixeira Correia dos; SILVA, Eloíza Pereira da; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Como as políticas municipais de formação continuada em João Pessoa têm influenciado as práticas pedagógicas de professores de professores em escolas periféricas, considerando os desafios e as exigências da BNCC frente a diversidade? **Revista Políticas Públicas & Cidades**, [S. l.], v. 14, n. 4, p. e2116, 2025. DOI: 10.23900/2359-1552v14n4-59-2025. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/2116>. Acesso em: 7 fev. 2026.

SANTOS, Telma Rocha dos. **Parfor como formação e suas repercussões na (des)valorização docente em uma rede municipal de ensino**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste da Bahia, 2023. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15120868. Acesso em: out. 2024

SANTIAGO, Elvis Denis da Silva. **O regime de dedicação exclusiva a uma única unidade escolar da rede municipal de Bujaru : a percepção dos professores.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15133294 .Acesso em: out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SID/SINDERO. **Reajuste de 6,27% no piso do magistério foi aplicado em janeiro de 2025.** Disponível em: <<https://sintero.org.br/noticias/geral/reajuste-de-627-no-piso-do-magisterio-foi-aplicado-em-janeiro-de-2025/3887>>. Acesso em: 09 julho. 2025.

SINFEMP. **Tabela - Piso salarial dos professores.** Disponível em: <<https://www.sinfemp.com.br/tabelas/>>. Acesso em: 09 junho. 2025.

SINTEM-CG (Sindicato dos trabalhadores em educação do município de Campina Grande.). **Tabela salarial educação básica.** Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/sintemcg/> . Acesso em: 09 junho. 2025.

SINTEM-JP (Sindicato dos trabalhadores em educação de João Pessoa.). **Tabela salarial educação básica I, II e prestadores de serviço.** Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/sintemjp/related_profiles/ . Acesso em: 09 junho. 2025.

SIOPE. Relatório Resumido da Execução Orçamentária - RREO - Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal. Brasília: SIOPE/ FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/siope/consultarRemuneracaoMunicipal.do>

SIQUEIRA, Ana Karolina Borges de. **A relação trabalho e educação e a (des) valorização do docente da rede pública municipal de Goiânia.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica De Goiás, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14350619. Acesso em: out. 2024

SILVA, Daniela Oliveira Vidal. **Valorização docente no território de identidade do Sudoeste Baiano:** o instituído e o praticado. 2019. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7639973. Acesso em: out. 2024

SILVA, Fabio Cesarini da. **Vencimento e carreira docente na educação estadual pernambucana à luz do gasto com pessoal da LRF (2005-2015)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7651257 . Acesso em: out. 2024

SILVA, J. M.; DE ARRUDA, L. B. C. A relação da experiência docente e a produção de saberes. **Conedu VII Congresso Nacional de Educação**, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID3266_11092020232344.pdf Acesso em 10 julho 2025

SILVA, Marcus Quintanilha da. **Remuneração dos professores públicos municipais no Brasil: execução orçamentária, partidos políticos e valorização docente (2008-2016)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. 247 f. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7942952 . Acesso em: out. 2024

SILVA, Marcus Quintanilha da. **Valorização do magistério e austeridade fiscal em Curitiba**. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SILVA, M. Q. da. Contratos temporários e remuneração dos profissionais do magistério na rede estadual da Paraíba: reflexões e consequências para a classe trabalhadora. **Educar em Revista**, [S. l.], p. 1 – 18, 2025.

SILVA, Maria da Conceição de Moura. **Políticas educacionais de (Des) valorização dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino de Rio Branco /Acre -2020**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10077100 . Acesso em: out. 2024

SILVA, Otoniel de Souza da. **POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO DO MARAJÓ: Uma análise da carreira docente em Portel-PA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7659761 Acesso em: out. 2024

SILVA, Patrícia Alves. **A (des)valorização dos professores e a relação com a aplicação dos recursos em educação: um estudo do financiamento da educação**

básica em Goiás. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica De Goiás, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8341660 Acesso em: out. 2024

SILVA, Roniel Sampaio. **Quando a docência abandona os professores: Evasão docente na rede pública estadual de Rondônia (2008 - 2012)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Rondônia, Brasília, 2015. 150 p. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3366495 Acesso em: out. 2024

SOBZINSKI, Janaína Silvana. **Valorização dos professores: análise dos planos de carreira de municípios do Paraná**. 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2359800 Acesso em: out. 2024

SONOBE, A. K. **Análise Comparada Das Políticas De Valorização Docente No Brasil e No Japão**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Do Paraná, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9246361 Acesso em: out. 2024

SOUSA. **Lei Complementar n. 16/ 2000**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e remuneração dos profissionais da educação do município de Sousa e dá outras providências. Sousa, PB: Prefeitura Municipal de Sousa, 2000. Disponível em: <https://www.camarasousa.pb.gov.br/leis/418>. Acesso em: 16 jul. 2025

SOUSA. **Lei Complementar municipal n. 106/2013**. Lei complementar nº 106, de 27 de dezembro de 2013. Dispõe sobre as alterações na lei complementar nº 16/2000, define o piso salarial do magistério municipal e adota outras providências. Sousa, PB: Prefeitura Municipal de Sousa, 2013. Disponível em: <https://arquivo.cpcon.uepb.edu.br/concursos/PMSousaGCM/leis/LCM106.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2026

SOUSA. **Lei Complementar nº. 050/2007, de 03 de setembro de 2007**. Altera a lei complementar municipal nº. 044/2006, e adota outras providências. Sousa, PB: Prefeitura Municipal de Sousa, 2007. Disponível em: https://camarasousa.pb.gov.br/arquivos/342/LEIS%20COMPLEMENTARES_50%20_2007_0000001.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026

SOUSA. **Lei Complementar nº 226 de 10 de fevereiro de 2025**. Autoriza o Poder Executivo Municipal a dispor sobre o aumento da remuneração mínima da classe docente do Quadro do Magistério da Educação Básica - Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica -. altera a redação do artigo 2º da Lei Complementar Municipal nº 060/2009, e dá providências correlatas. Sousa, PB: Prefeitura Municipal de Sousa, 2025. Disponível em: https://www.camarasousa.pb.gov.br/arquivos/3448/LEIS_COMPLEMENTARES_22

6_2025_0000001.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026

SOUSA. **Lei nº 2.577, de 20 de julho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Sousa - Paraíba, para o decênio 2015-2025 e adota outras providências. Sousa, PB: Prefeitura Municipal de Sousa, 2015. Disponível em: https://www.camarasousa.pb.gov.br/arquivos/389/LEIS_2.577_2015_0000001.pdf Acesso em: 16 jan. 2026

SOUSA, Suelen Batista de. **A trajetória da (des)valorização docente no Brasil: análise de arena e de rede política para implementação do Piso Salarial e bonificação (2006-2022)**/ 2023, Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP/2023. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1342154> .Acesso em: out. 2024

SOUZA, A. L. L. de; RODRIGUES, M. M.; MACEDO, S. S. M. Negócios em jogo: a formação continuada de docentes na disputa de hegemonia em Campina Grande – PB. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 45, e289617, 2025.

SOUZA, Jeferson Mello. **A construção da carreira docente no sistema municipal de ensino de Rio Claro:** profissionalização e valorização profissional. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Campus Rio Claro, Rio Claro, 2015. 175 f. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2729631 Acesso em: out. 2024

SOUZA, Jhoney Brandão de. **As políticas educacionais de (des) valorização docente do Governo Acreano Sebastião Viana (2011-2018) e a atuação dos sindicatos.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8039426 Acesso em: out. 2024

SOUZA, Michele Borges de. **A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016) : o caso PARFOR.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5427106. Acesso em: out. 2024

SOUZA, Jéssica Ignácio de. **POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO E CARREIRA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA (2011-2014):** a parcialidade na implementação do piso nacional e a (des)valorização docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014. 209 p. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1581288. Acesso em: out. 2024

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 31-55.

VAZ, Marta Rosani Taras. **A oferta e a demanda de pedagogos no Paraná (2009-2013): análise da relação entre trabalho e formação e suas implicações na (des) valorização profissional**. 2016. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3606661 .Acesso em: out. 2024

VEIGA, Ilma P. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P.; D'Ávila, Cristina. (Orgs.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-22.

ZANELLA, Andreia Migon. **A política nacional de formação continuada de professores da educação básica - 2004 - 2020**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3731> . Acesso em: out. 2024