

Considerações sobre a (des)Valorização Docente na Educação Básica nos Territórios das Amazônias e suas Interfaces com o Financiamento da Educação¹

Daihana Maria dos Santos Costa¹

Marcia Maria dos Santos¹

Rosana Maria Gemaque Rolim¹

¹Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil

Resumo

Este estudo aborda a (des)valorização docente na educação básica em territórios das Amazônias, considerando sua interface com a capacidade de financiamento da educação. O objetivo é analisar a relação entre o financiamento da educação e as políticas de valorização docente em municípios amazônicos, à luz de indicadores financeiros e normativos. Para tanto, são analisados dados de 2023 de 10 municípios dos estados do Pará e do Amapá, obtidos no SIOPE/FNDE, INEP, IBGE e nos Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCRs). Os indicadores evidenciam limites estruturais da capacidade de financiamento municipal, com impactos diretos sobre a remuneração e as condições de trabalho docente, revelando desigualdades territoriais persistentes. Conclui-se que as políticas de valorização docente estão condicionadas a políticas mais amplas de ajuste fiscal e reformas gerenciais, que operam em antinomia com os princípios de valorização.

Palavras-chave: **Desvalorização Docente. Condições de Trabalho. Financiamento da Educação. Amazônia. Políticas Educacionais.**

Considerations on the (de)Valuation of Teachers in Basic Education in the Amazon Territories and its Interfaces with Education Funding

Abstract

This study addresses the (de)valuation of basic education teachers in territories of the Amazons, considering its interface with the capacity for education funding. The objective is to analyze the relationship between education funding and teacher valuation policies in Amazonian municipalities, in light of financial and regulatory indicators. To this end, data from 2023 from 10 municipalities in the states of Pará and Amapá are analyzed, obtained from SIOPE/FNDE, INEP, IBGE, and the Career and Remuneration Plans (PCCRs). The indicators reveal structural limits of municipal financing capacity, with direct impacts on teacher remuneration and working conditions, revealing persistent territorial inequalities. It is concluded that teacher valuation policies are conditioned by broader fiscal adjustment policies and managerial reforms, which operate in antinomy with the principles of valuation.

Keywords: **Teacher Devaluation. Working Conditions. Education Funding. Amazon. Educational Policies.**

¹ Autor: Colaborou na concepção da proposta do artigo, na organização preliminar do manuscrito, na busca, sistematização e análise dos dados. Coautor 1: Colaborou na concepção da proposta do artigo, na busca, sistematização e análise dos dados. Coautor 2: Colaborou na concepção da proposta do artigo, na busca, sistematização, análise dos dados e na revisão da versão final do texto.

Consideraciones sobre la (des)Valorización Docente en la Educación Básica en los Territorios de las Amazonías y sus Interfaces con el Financiamiento de la Educación

Resumen

Este estudio aborda la (des)valorización docente en la educación básica en territorios de las Amazonías, considerando su interfaz con la capacidad de financiamiento de la educación. El objetivo es analizar la relación entre el financiamiento de la educación y las políticas de valorización docente en municipios amazónicos, a la luz de indicadores financieros y normativos. Para ello, se analizan datos de 2023 de 10 municipios de los estados de Pará y Amapá, obtenidos del SIOPE/FNDE, INEP, IBGE y de los Planes de Cargos, Carreras y Remuneración (PCCRs). Los indicadores evidencian límites estructurales de la capacidad de financiamiento municipal, con impactos directos sobre la remuneración y las condiciones de trabajo docente, revelando desigualdades territoriales persistentes. Se concluye que las políticas de valorización docente están condicionadas a políticas más amplias de ajuste fiscal y reformas gerenciales, que operan en antinomia con los principios de valorización.

Palabras clave: **Desvalorización Docente. Condiciones de Trabajo. Financiamiento de la Educación. Amazonía. Políticas Educativas.**

Introdução

Historicamente, à docência foi atribuído um caráter de dom, caridade ou assistência social, o que contribuiu para a naturalização da ideia de que aqueles que a exercem não deveriam esperar contrapartidas materiais ou reconhecimento profissional. Essa concepção marcou a trajetória da profissão docente, configurando um cenário histórico atravessado por mobilizações e lutas contínuas em defesa da garantia de direitos e da valorização da categoria. Nesse contexto, são registrados momentos distintos, desde as reivindicações pelo reconhecimento do exercício do magistério como profissão (profissionalismo), a movimentações mais recentes em favor de condições adequadas de trabalho, cuja materialização requer financiamento. O cenário é de uma categoria que, ao longo dos séculos, encontra-se em busca de sua valorização.

Dito isso, a perspectiva de valorização docente que orienta o estudo se fundamenta em uma dimensão objetiva, tal como interpretada por Leher (2010). Para o autor, a valorização docente constitui um conceito de amplo sentido social, que pressupõe o reconhecimento da relevância social do trabalho docente, materializado por meio de condições concretas de trabalho, remuneração e carreira (Leher, 2010). A valorização docente revela-se indissociável das contradições estruturais da escola capitalista, nas quais se evidenciam os nexos entre Estado e educação, bem como entre o trabalho docente e seus processos de institucionalização e profissionalização, marcados por tensões e disputas permanentes (Leher, 2010).

Assim sendo, a dimensão objetiva abarca um conjunto de indicadores, referentes: à implementação de carreiras (progressões funcionais e salariais); à remuneração; ao Piso Salarial; à jornada de trabalho que assegure a hora-atividade; ao vínculo de trabalho efetivo, mediante ingresso por concurso público; à formação inicial e continuada; à qualificação profissional remunerada, entre outros (Leher, 2010). Os indicadores dessa dimensão, por seu

caráter objetivo, carregam a prerrogativa de poder ser regulamentados, transformados em políticas públicas e, por conseguinte, passíveis de materialização.

Nessa direção, como resultado das reivindicações sociais, diversos dispositivos legais passaram a estabelecer indicadores objetivos de valorização docente. Tais diretrizes estão inscritas na Constituição Federal de 1988 (CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e na Lei nº 9.424/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), posteriormente substituído pela Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Em 2020, essa última Lei foi substituída pela Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb permanente. Além desses, cabe apontar que existem também outros marcos como a Lei nº 11.738/2008, do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), a Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE) e as Resoluções do CNE/CEB nº 03/1997 e 02/2009, ligadas às Diretrizes Nacionais para criação ou atualização dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR).

Porém, mesmo diante de tantos amparos legais, a valorização docente continua em perspectiva, pois são muitos os desafios para a sua materialização, como mostram os estudos de Jacomini e Penna (2016) e de Fernandes, Bassi e Rolim (2022). Dentre os desafios, o financiamento adequado posiciona-se no centro dos debates, no entendimento de que há um processo de desvalorização política e social, expressos na preocupação dos vínculos de trabalho, na elevada carga horária, na insuficiência de tempo destinado às atividades extraclasse e na fragilidade dos planos de carreira (Jacomini; Penna, 2016; Fernandes; Bassi; Rolim, 2022). Assim, o financiamento da educação surge como um desafio central para efetivar a valorização docente e, dessa forma, como foco deste estudo que tem por objetivo analisar a relação entre o financiamento da educação e as políticas de valorização docente em municípios da Amazônia, considerando indicadores financeiros, normativos e institucionais.

Trata-se, em termos metodológicos, de um estudo apoiado em abordagens críticas, que orientam as análises da situação dos professores a partir do tipo de vínculo dos professores, da jornada de trabalho e da formação. Após prévio levantamento de um conjunto de municípios de Estados da Região Norte do Brasil, para tratarmos com mais profundidade neste artigo, foram selecionados 5 (cinco) municípios do Pará/PA e 5 (cinco) municípios do Amapá/AP, para entender alguns indicadores que problematizam a (des)valorização dos professores na interface com a capacidade de financiamento da educação municipal. O critério utilizado para a escolha dos municípios foi a representatividade da diversidade, de modo que evidenciam diferentes perfis socioeconômicos, demográficos e territoriais, com variações nas capacidades de arrecadação própria e de pagamento, nas atividades produtivas, bem como na extensão territorial e densidade populacional – além outros indicadores – como será demonstrado posteriormente. Assim, os municípios selecionados ilustram as particularidades e a heterogeneidade da Amazônia.

Os dados financeiros referem-se ao ano de 2023 e foram coletados do Relatório Resumido de Execução Orçamentária, disponibilizado pelo Sistema de Informações Públicas sobre Orçamento em Educação (SIOPE/FNDE). Os dados educacionais são do Censo Escolar-2023 (INEP) e os dados sociodemográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) foram coletados nos sites das

Prefeituras Municipais e junto ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP), e serviram de base para a análise da jornada de trabalho.

Além desta introdução, o trabalho está estruturado em quatro partes. Na primeira parte, se discute os determinantes econômicos e políticos, assim como seus impactos no financiamento da educação e na valorização docente. Na segunda parte, são apresentados os contextos de onde se fala sobre a (des)valorização dos professores de redes municipais de ensino. Na terceira, são abordados os indicadores de capacidade de financiamento da educação em municípios do Pará/PA e do Amapá/AP. Por fim, na quarta parte, são tratadas as situações dos professores, a partir do tipo de vínculo de trabalho, do nível de formação dos professores e da jornada de trabalho para avaliar a (des)valorização dos professores no contexto dos estados do Pará/PA e Amapá/AP, aprofundados especificamente a partir de 5 (cinco) redes municipais de educação por estados.

A Valorização docente e o Financiamento da educação no contexto das Reformas dos anos de 1990

A valorização docente deve ser compreendida nas relações econômicas, políticas e sociais que a constituem, considerando como o Estado, parte do metabolismo social do capital (Mészáros, 2015), molda o financiamento da educação e limita políticas de valorização. Enquanto o professor constrói sua identidade na prática pedagógica e na interação com os alunos (Jacomini; Penna, 2016), a atuação estatal tende a reproduzir desigualdades socioeconômicas, condicionando a distribuição de recursos e a qualidade do ensino.

Dessa maneira, essa lógica vai na contramão das necessidades reais da população. No campo da educação, se as reais necessidades educacionais são a emergência da garantia de acesso à educação de qualidade por todas as pessoas, é imprescindível ampliar os investimentos, tendo em vista que os gastos com educação correspondem tão-somente à metade do que é previsto para que a educação aconteça em parâmetros mínimos desejáveis de qualidade. Mas, o Estado no capitalismo, sob uma retórica neoliberal, atuando prioritariamente em favor da reprodução do capital e para a manutenção dos privilégios de um pequeno grupo, caminha na direção contrária da garantia de direitos, como determina a Constituição Federal de 1988.

Em termos legais, a Constituição Federal de 1988 estabelece a aplicação de percentuais mínimos das receitas de impostos dos entes federados para financiar a educação, em que a União é responsável por aplicar, no mínimo, 18%, e os Estados e Municípios, 25%, em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) (Brasil, 1988). A vinculação de recursos para a educação, enquanto um direito conquistado pelas demandas sociais é objeto de disputa, e, por assim ser, exige atenção constante às mudanças econômicas que possam abalar as estruturas desse direito.

É nesse contexto que se inserem as discussões sobre os impactos da política fiscal no financiamento da educação, que, historicamente, restringem os investimentos nas políticas educacionais, dentre estas, a de valorização dos professores. Dentre os mecanismos de restrições fiscais, adotados pelo Estado brasileiro, com impacto negativo no financiamento da educação, encontram-se a: Lei nº 101/2000 – Lei de Responsabilidade Fiscal; a Emenda Constitucional nº 95/2016 – a Lei do “Teto de Gastos”. Mais recentemente, a Lei Complementar nº 200/2023, que aprovou o chamado “Novo Arcabouço Fiscal”, com “o

objetivo de não deixar as despesas públicas crescerem mais do que as receitas, limitando o crescimento dos gastos públicos, entre outras medidas, a, no máximo, 70% do crescimento real das receitas arrecadadas” (Nascimento; Venturini, 2025, p. 6).

Mészáros (2015) alerta que os ajustes fiscais, apresentados como busca por equilíbrio e racionalidade técnica, na verdade visam preservar a ordem social vigente, colocando os interesses do capital acima das necessidades humanas. Tais políticas limitam os investimentos públicos em educação, afetando tanto a qualidade da oferta quanto a valorização dos profissionais docentes. Desde a década de 1990, o Estado brasileiro implementa reformas de caráter gerencial, que vêm transformando as relações de trabalho e emprego no setor público, ampliando a precarização docente, especialmente via vínculos temporários e contratos flexibilizados. Esse processo converge com a análise de Harvey (1992) sobre acumulação flexível, em que empregos formais são substituídos por modalidades cada vez menos regulamentadas, incluindo subempregos, terceirizações, jornadas parciais e contratos de duração limitada.

No contexto da profissão docente, concernente à precarização contratual, pode-se mensurar que a forma de ingresso com estabilidade na carreira se encontra ameaçada. Isso é observado na própria legislação, pois, por mais que a Constituição Federal de 1988, em seu art. 37, estabeleça o critério para o ingresso no magistério via concurso público, nesse mesmo artigo, no inciso II, é ressalvada a admissão de contratação por tempo determinado para atender necessidades temporárias de excepcional interesse público (Brasil, 1988). Ademais, a reforma trabalhista implementada pela Lei de nº 13.467, de 2017, orientada pela mencionada lógica do equilíbrio fiscal e redução de gastos, regulamentou a flexibilização dos contratos de trabalho, com implicações indiretas no serviço público, posto que estados e municípios, no intuito de descomprimir o orçamento, optam pelas contratações precárias em detrimento da realização de concursos públicos (Brasil, 2017).

Desta feita, tornam-se evidentes os limites estruturais do Estado capitalista, conforme advertido por Mészáros (2015), pois, enquanto componente central do metabolismo social do capital, o Estado não atua como agente de transformação das contradições do sistema, mas como administrador de desigualdades e disputas entre classes, perpetuando relações desiguais de poder e de recursos. É nesse contexto que se insere a longa marcha pela valorização docente, marcada por um hiato persistente entre os preceitos legais e as condições materiais efetivas para sua concretização. No âmbito do financiamento da educação, observa-se como as políticas públicas e os mecanismos de alocação de recursos, regulados por instrumentos como Fundeb e repasses federais, refletem, em última instância, as prioridades do capital, determinando quem tem acesso a uma educação de qualidade e quais professores conseguem, de fato, ter suas carreiras valorizadas.

O lugar de onde se fala da (des)valorização docente da educação básica

Os estados do Pará/PA e do Amapá/AP compõem parte significativa da Amazônia brasileira e estão localizados na região norte do país, a qual, sozinha, representa aproximadamente 45% do território brasileiro. A extensão territorial é uma das particularidades dos estados e municípios da Amazônia que desafiam a materialização das políticas educacionais, pelos altos custos agregados decorrentes das longas distâncias e do tempo necessário de deslocamento das pessoas, dos serviços e de mercadorias. Outra particularidade, por conseguinte, é a heterogeneidade, marcada pela biodiversidade e pelos

povos e populações com diferentes culturas que vivem nesse bioma, os quais desenvolveram formas específicas de vida e de relação com a natureza. Dentre os povos e populações destacam-se os indígenas, quilombolas, ribeirinhos, assentados, camponeses, extrativistas costeiros e marinhos, pescadores artesanais, andirobeiros e peconheiros.

Entre os estados da Amazônia brasileira, o Pará é o 2º (segundo) maior em extensão territorial (1.245.828.829 km²) e o maior em índice populacional (8.120.131 pessoas), com densidade demográfica de 6.52 hab/km²; enquanto o Amapá é de menor abrangência territorial (142.253.880 km²), com uma população de 733.759 pessoas, e, densidade demográfica, de 5.15 hab/km² (IBGE, 2022).

O crescimento populacional da região, a partir dos anos de 1970, se deu de forma acelerada devido “[...] a evolução do processo migratório em função da colonização e dos grandes projetos [...]” (Bentes; Amin, 2005, p. 10). Ainda assim, a baixa densidade demográfica é uma das características dos estados e municípios, haja vista a existência de muitos e diversificados territórios (ribeirinhos, quilombolas, indígenas), espalhados ao longo de extensas margens de rios e florestas, afastados das regiões urbanas, que, na maioria das vezes, são as sedes dos municípios e capitais dos estados.

Diante disso, é necessário que haja a formulação de políticas públicas para que, estas, considerem as

singularidades relacionadas ao terreno ambiental, sociocultural, produtivo e territorial da região, com a expectativa de que as especificidades sejam apresentadas e problematizadas nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região [...] (Corrêa; Hage, 2011, p. 82).

Em vista disso, políticas que não incorporem essas condições tendem a reproduzir a marginalização de determinados grupos e territórios, ao mesmo tempo em que limitam a valorização docente, pois recursos e condições de trabalho são distribuídos conforme lógicas de eficiência e controle, próprias do Estado no capitalismo. A seguir, apresentam-se indicadores que permitem avaliar a capacidade de financiamento dos municípios analisados, possibilitando problematizar como essas condições materiais repercutem na situação dos professores da educação básica e na efetividade das políticas de valorização profissional.

Capacidades de financiamento da educação em municípios do Pará e Amapá

A capacidade de financiamento é compreendida como o poder esperado de dispêndio orçamentário e financeiro disponível às esferas de governo, conforme o arcabouço jurídico-institucional vigente (Castro; Sadeck, 2003). Trata-se, portanto, da condição material para a formulação e execução de políticas públicas. Nos anos de 1990, as políticas de ajuste fiscal redefiniram a organização da educação básica ao transferirem responsabilidades aos municípios, intensificando a municipalização das matrículas, inicialmente via Fundef e, posteriormente, pelo Fundeb. Tal processo atribuiu novas obrigações aos entes municipais sem considerar suas capacidades financeiras efetivas, sob a justificativa do suporte redistributivo dos fundos. Ainda que haja a ampliação das receitas educacionais em parte dos municípios, as desigualdades no financiamento permanecem estruturais, decorrentes tanto da base fiscal do financiamento quanto da lógica da disponibilidade orçamentária, que desconsidera as profundas assimetrias territoriais.

Desse modo, a Tabela 1 reúne as diferentes situações financeiras apresentadas pelos municípios do Pará e do Amapá, analisadas a partir de indicadores que evidenciam capacidade arrecadadora e de pagamento em comparação aos de financiamento da educação.

Tabela 1 – Capacidade de Financiamento da educação em municípios do Pará e do Amapá (2023)

UF	Municípios	Part.% da RPI/RTI	CAPAG	Índice de Municipalização E.Fundamental (%)	RLFundeb em %	Gasto-aluno-ano MDE (R\$)
PA	Abaetetuba	14,0	B	58	30,3	10.034
PA	Altamira	25,5	C	89	35,8	8.984
PA	Moju	16,1	n.d.	100	40,8	8.776
PA	N. Repartimento	29,0	n.e.	97	40,1	9.093
PA	Tomé-Açu	24,6	n.e.	98	40,2	8.217
AP	Itaubal	12,8	C	47	63,9	8.427
AP	Laranjal do Jari	16,6	A	65	77,5	10.275
AP	P. B. Amapari	13,9	A	44	28,3	13.238
AP	Santana	34,1	C	34	77,5	9.386
AP	Vitória do Jari	6,3	n.d.	81	80,6	10.260

(*) RPI e RTI = Receita Própria de Impostos e Receita Total de Impostos; (**) Capacidade de Pagamento; (***) RLFundeb - Resultado Líquido do Fundeb em %; (****) CAPAG: os municípios classificados em A ou B demonstraram melhor desempenho no cumprimento das operações de crédito; C- situação crítica e n.d/n.e. (não determinado/não elegível) = dados inconsistentes.

Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados do FNDE/SIOPE (Receitas de Impostos); da STN (CAPAG); do INEP (Matrículas).

Os dados da Tabela 1 mostram a heterogeneidade na capacidade de financiamento da educação nos municípios do Pará e do Amapá em 2023. Em relação à capacidade de arrecadação de impostos próprios, o que confere autonomia financeira aos municípios para a materialização das políticas, observa-se a relação relativa com o total de receitas de impostos, que inclui as transferências de outras esferas de governo, os percentuais variam de 6,3%, em Vitória do Jari, no estado do Amapá, a 34,1%, em Santana, também no Amapá. Trata-se do segundo maior município do estado do Amapá, distante 17 km da capital, cuja base econômica gira em torno do porto fluvial, com embarque e desembarque dos mais variados tipos de cargas, o que lhe confere um pouco mais de autonomia em relação às transferências de impostos. Em Vitória do Jari, a principal atividade econômica é a agricultura, o comércio e serviços. Sua origem, em 1994, tem relações com o município de Laranjal do Jari, com a instalação do Projeto Jari Florestal, na Amazônia, e com a produção de celulose (IBGE, 2025). Atualmente, esse projeto se encontra com problemas financeiros, com fábricas paralisadas e enfrenta processos judiciais, com rebatimentos negativos na economia local.

No Pará, a relação percentual da receita de impostos próprios com a receita total de impostos variou de 14,0%, em Abaetetuba, a 29,0%, em Novo Repartimento. O primeiro município tem uma economia local baseada na agricultura familiar, na pesca e no extrativismo, principalmente do açaí. Apresenta maior incidência de escolas localizadas em áreas de assentamento rural e algumas escolas em comunidades remanescentes de quilombo. O município de Novo Repartimento tem uma economia local baseada na pecuária, no extrativismo vegetal e na agricultura, sendo um dos maiores produtores de gado do Brasil.

No que concerne ao indicador de Capacidade de Pagamento (CAPAG)², que expressa a situação dos entes para proceder operações de créditos com o aval da União, baseada no desempenho em relação aos indicadores endividamento, poupança corrente e liquidez relativa, os dados da Tabela 1 revelam um resultado crítico para a maioria dos municípios analisados, visto que os classificados em A ou B, que expressam melhor desempenho no cumprimento das operações de crédito, constata-se que são apenas 3, entre os 10. São eles: Pedra Branca do Amapari/AP, Santana/AP, classificados como A e Abaetetuba/PA, com B. Por mais que este último município apresente boa capacidade de pagamento, ficou prejudicado no indicador que mede a Poupança Corrente e Liquidez, o que revela insegurança fiscal. De todo modo, são municípios aptos a realizar operações de créditos com o aval da União. Os municípios com CAPAG “C” foram Altamira/PA, Itaubal/AP e Santana/AP, o que significa dizer que, apesar destes terem um bom desempenho no indicador endividamento, a fragilidade está concentrada nos indicadores de Poupança Corrente e no de Liquidez, o que revela situação crítica e insegurança fiscal nesses indicadores. Os municípios de Moju/PA, Novo Repartimento/PA, Tomé-Açu/PA e Vitória do Jari/AP não foram classificados por informações incorretas ou inconsistentes, em relação aos indicadores de endividamento, poupança corrente e liquidez relativa.

Quando o olhar se volta para o índice de municipalização do ensino fundamental, que revela a proporção de matrículas sob a responsabilidade das redes municipais, observa-se situações diferenciadas interestadual e intraestadual. No Pará, o índice de municipalização é significativamente mais elevado que no Amapá, mas varia entre os municípios dos estados. Entre os 10 municípios, em 5, o índice de municipalização está acima de 80%. Entre esses 5, 4 são do Pará. Assim, como as matrículas da educação infantil estão majoritariamente sob responsabilidade das redes municipais, é possível inferir a dimensão das necessidades financeiras para garantir um atendimento de qualidade. Os menores índices de municipalização são dos municípios de Santana/AP (34%), Pedra Branca do Amapari/AP (44%) e Itaubal/AP (47%).

No que concerne à redistribuição dos recursos do Fundeb, com base na relação entre os recursos subvinculados e o número de matrículas ponderadas, o resultado líquido dessa operação foi positivo nos 10 municípios em destaque, independente do estado. Porém, os percentuais de acréscimos de receita decorrente variaram entre eles, de 28% a 80%, em relação ao montante de contribuição ao Fundo, por município. Perante a isso, como os fundos são estaduais e os recursos variam em magnitude, valores relativos elevados nem sempre representam recursos significativos.

Assim sendo, o gasto-MDE por aluno-ano ajuda no aprofundamento da análise. Desse modo, os dados da Tabela 1 informam que, esses valores também variaram, sendo o menor de R\$ 8.216, em Tomé-Açu/PA e o maior, de R\$ 13.238, em Pedra Branca do Amapari/AP, ou seja, o maior valor de gasto por aluno é de 1,6 vezes mais.

Comparativamente, é possível verificar que o município com o maior valor de gasto-MDE por aluno, em 2023, apresentou uma autonomia de arrecadação de impostos da ordem de 13,9%, com uma capacidade de pagamento nível A, com baixo índice de municipalização do ensino fundamental (44%) e ganhos do Fundeb da ordem de 28%. Enquanto que o

² A CAPAG é uma ferramenta utilizada pelo Tesouro Nacional para avaliar a capacidade de os Estados, Distrito Federal e os Municípios adquirirem operações de créditos com garantia do Governo Federal (Brasil, 2023).

município com o menor gasto-MDE por aluno-ano apresentou uma autonomia de arrecadação de impostos bem acima do anterior, da ordem de 24,6%, com uma capacidade de pagamento inelegível, com alto índice de municipalização do ensino fundamental (98%) e com acréscimo de receita por meio do Fundeb, da ordem de 40,2%. Dessa forma, sob a ótica do financiamento da educação, essa comparação evidencia que o gasto por aluno não está diretamente relacionado à autonomia fiscal ou à capacidade de arrecadação do município, mas sim à complexa relação entre disponibilidade orçamentária, a quantidade de alunos, responsabilidades municipais, problemas e necessidades educacionais locais, que requerem aprofundamento.

Panorama da (des)valorização docente das redes municipais de ensino nos estados do Pará e Amapá: estudo a partir do vínculo, da formação e da jornada

No que concerne à valorização docente, analisando o vínculo empregatício no Pará e no Amapá, observa-se um predomínio de profissionais sem estabilidade, contratados sob regimes temporários, terceirizados ou com vínculos precários. Essa configuração reflete diretamente a materialização de políticas neoliberais, voltadas à flexibilização das relações de trabalho e à redução de custos públicos. Do mesmo modo, esse fenômeno evidencia a função do Estado capitalista em reproduzir as condições de exploração da força de trabalho, inclusive na educação, ao priorizar mecanismos que mantêm os professores em situação de vulnerabilidade e dependência.

Nessa condição de trabalho, Azevedo e Tonelli (2014) apontam que o mercado de trabalho brasileiro é marcado por uma grande diversidade de vínculos laborais, com pelo menos 15 modalidades distintas, incluindo cooperado, pessoa jurídica (PJ), CLT integral ou flexível, contratado por tempo determinado, autônomo (*freelancer*), terceirizado e quarteirizado. No contexto da educação básica, muitas dessas formas precárias têm se tornado predominantes entre os professores, evidenciando um padrão de flexibilização que desloca a profissão de seu caráter público e estável.

Nessa direção, um exemplo da terceirização na educação é aquele que ocorre por meio das parcerias público-privadas, em que o Estado terceiriza para empresas especializadas a prestação de serviços. Dessa forma, o Estado atua como mediador e regulador, deslocando para terceiros a execução concreta dos serviços públicos, ao contratar e subcontratar fornecedores para a provisão de educação. Como apontam Calderón, Strelec e Marim (2010, p. 133-134), esse processo permite ao Estado “livrar-se do ônus de contratar educadores, construir espaços físicos, operacionalizar diretamente os projetos”, concentrando-se no cumprimento de metas e resultados cobrados aos parceiros. No caso específico do vínculo docente, os autores evidenciam que, até 2010, a terceirização de professores em sala de aula “não se fez presente no setor público estatal” (p. 134), revelando que, embora a lógica da privatização e da flexibilização do trabalho já estivesse consolidada em outros setores, a docência ainda permanecia parcialmente protegida das práticas de mercantilização direta, mas sob crescente pressão para se ajustar às demandas de eficiência e controle típicas do modelo neoliberal.

A partir de 2012, o Censo Escolar passou a registrar também o contrato CLT. Esse tipo de contrato conta com um conjunto de dispositivos legais, como o Decreto-Lei nº 5.452 de

1943, que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho amparados também por legislações específicas sobre contribuição previdenciária, gratificação natalina e horas extras (Brasil, 1943). Dessa forma, é o que apresenta maior regulamentação (com exceção do vínculo efetivo), haja vista que os demais não “usufruem dos mesmos direitos trabalhistas que empregados celetistas, como férias remuneradas, décimo terceiro salário e Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS)” (Santana, 2024, p. 9).

O contrato temporário tem como principais características que o professor trabalhará por meio de um vínculo que não pressupõe continuidade e estabilidade no magistério do serviço público. São professores que

[...] trabalham sem ter a certeza da continuidade de suas atividades, privados da possibilidade de planejar em longo prazo suas relações didático-pedagógicas, alheados da escolha de recursos e materiais ou mesmo de planejamento (Seki *et al.*, 2017, p. 942).

Ou seja, mesmo sendo responsáveis, continuamente responsabilizados, pela educação de milhares de estudantes no Brasil, precisam entender a cada fim de ano e de contrato, como devem continuar as suas vidas (Seki *et al.*, 2017). Além disso, por não serem contemplados nos PCCRs ou em legislações concernentes, os professores de contrato temporário carecem de regulamentações acerca de seus direitos. Uma consequência disso é a não responsabilização dos governos municipais e estaduais em garantir vencimentos alinhados aos valores do PSPN, remunerações equivalentes aos dos concursados, licenças remuneradas (Feldman; Costa, 2021).

A seguir, é apresentada a distribuição dos tipos de vínculo de trabalho dos professores das redes de ensino nos 10 (dez) municípios selecionados, com início pela caracterização segundo o nível de atuação docente. A Tabela 2 sistematiza o quantitativo de professores que atuam na educação infantil (creche e pré-escola), conforme o tipo de vínculo laboral.

Tabela 2 – Nº de professores por vínculo de trabalho na EI e % de participação das redes municipais, em 2023

UF	Municípios	Total	Creche				Total	Pré-Escola			
			Efetivo/Conc.		Temporários			Efetivo/Conc.		Temporários	
			Mun.	%	Mun.	%		Mun.	%	Mun.	%
PA	Abaetetuba	305	183	60	122	40	349	149	43	200	57
PA	Altamira	192	56	30	136	70	157	54	34	103	66
PA	Moju	42	31	73	11	26	117	66	56	51	44
PA	N.Repartimento	50	23	46	27	54	103	57	55	46	45
PA	Tomé-Açu	71	23	32	48	68	194	65	34	129	66
AP	Itaubal	10	1	10	9	90	25	9	36	16	64
AP	Laranjal do Jari	32	19	60	13	40	58	23	40	35	60
AP	P. B. Amapari	0	0	0	0	0	35	9	26	26	74
AP	Santana	34	10	29	24	71	148	48	32	99	67
AP	Vitória do Jari	19	8	42	11	58	24	19	79	5	21

Fonte: Censo Escolar. O tipo de Vínculo CLT não teve registro nos municípios pesquisados, por isso, não foi incluído na tabela.

Diante do exposto, os dados da tabela revelam desigualdades intermunicipais quanto aos tipos de vínculo de trabalho dos professores que atuam na educação infantil, evidenciando padrões distintos de institucionalização e precarização da força de trabalho docente. No que se refere aos vínculos efetivos ou concursados na atuação em creches, destacam-se os municípios de Moju/PA (73%), Abaetetuba/PA (60%) e Laranjal do Jari (60%), indicando maior estabilidade contratual e menor rotatividade da força de trabalho. Em sentido oposto, observa-se elevada incidência de vínculos temporários nos municípios de Itaubal/AP

(90%), Santana/AP (71%), Altamira/PA (70%) e Tomé-Açu/PA (68%), configurando um quadro de flexibilização contratual que tende a fragilizar as condições de trabalho docente e a própria organização do trabalho pedagógico nas creches.

No que tange aos contratos efetivos para atuação na pré-escola, os maiores percentuais concentram-se nos municípios de Vitória do Jari/AP (79%), Moju/PA (56%) e Novo Repartimento/PA (55%), indicando maior grau de formalização do vínculo laboral. Em contraste, a predominância de contratos temporários manifesta-se em Pedra Branca do Amapari/AP (74%), Santana/AP (67%), Altamira/PA (66%) e Tomé-Açu/PA (66%), evidenciando a centralidade da contratação precária na organização do trabalho docente na pré-escola. Constata-se, portanto, que o vínculo menos regulamentado, o contrato temporário, se apresenta de forma recorrente entre os municípios analisados.

Por conseguinte, a Tabela 3 apresenta dados sobre o tipo de contrato de trabalho pelos municípios de professores com atuação no ensino fundamental, por etapa.

Tabela 3 – Nº de professores por vínculo de trabalho no Ensino Fundamental e % de participação das redes municipais, em 2023

UF	Municípios	Anos Iniciais					Anos Finais				
		Total	Efetivos/Conc.		Temporários		Total	Efetivos/Conc.		Temporários	
			Mun.	%	Mun.	%		Mun.	%	Mun.	%
PA	Abaetetuba	596	427	72	169	28	359	359	37	226	63
PA	Altamira	306	117	38	189	62	504	504	28	362	72
PA	Moju	246	158	64	88	36	360	360	53	168	47
PA	N. Repartimento	153	124	81	29	19	400	400	57	171	43
PA	Tomé-Açu	264	128	48	136	52	369	369	24	279	76
AP	Itaubal	43	18	42	25	58	10	10	-	10	100
AP	Laranjal do Jari	126	60	48	64	51	106	106	49	54	51
AP	P. B. Amapari	82	20	24	62	76	15	15	40	9	60
AP	Santana	304	182	60	120	39	46	46	48	24	52
AP	Vitória do Jari	72	50	69	22	31	64	64	45	35	55

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do INEP-Sinopse estatística - 2023.

Os dados da Tabela 3 evidenciam informações diferenciadas também entre os municípios sobre o tipo de vínculo de trabalhos dos professores com atuação no ensino fundamental. Em relação ao tipo de vínculo efetivo ou concursado, verifica-se que, entre os professores dos anos iniciais, destacaram-se os municípios de Novo Repartimento/PA (81%), Abaetetuba/PA (72%) e Vitória do Jari (69%). Na contramão, os municípios que apresentaram os maiores percentuais de professores com vínculo temporário, para atuarem nos anos iniciais foram: P.B Amapari/AP (74%), Altamira/PA (62%) e Itaubal (58%).

Em relação ao contrato efetivo para os professores com atuação nos anos finais, os maiores percentuais foram apresentados pelo município de Novo Repartimento/PA (57%). Enquanto que os contratos temporários se destacaram nos municípios de Itaubal/AP (100%) Tomé-Açu/PA (76%) e em Altamira (72%). Assim, a Tabela 4 apresenta os dados de formação dos professores, com atuação na educação infantil, por etapa.

Tabela 4 – Nº de professores com atuação na educação infantil e percentual do nível de escolaridade das redes municipais - 2023

UF	Municípios	Total	Creche				Total	Pré Escola			
			Fun d	Médio	Superior			Fund	Médio	Superior	
					c/Licen c	s/Licen c				c/Lice nc	s/Licen c
(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)						
PA	Abaetetuba	412	0,2	8	67	0,5	472	0,2	15,0	63,1	0,21
PA	Altamira	255	0	1,6	79,6	0	226	0	9,3	73,9	0
PA	Moju	54	0	1,9	79,6	0	143	0	8,4	72,7	0,7
PA	N. Repartimento	56	19,6	26,8	44,6	0	112	5,4	36,6	51,8	0
PA	Tomé-Açu	85	0	23,5	62,4	1,2	227	0	20,3	67,0	0
AP	Itaubal	11	0	0	90,9	0	28	0	14,3	75	0
AP	Laranjal do Jari	45	0	13,3	60	0	86	2,3	26,7	53,5	1,2
AP	P. B. Amapari	*	0	0,0	0	0	40	0	5	82,5	0
AP	Santana	63	0	6,4	71,4	1,6	261	0	7,28	62,1	0,8
AP	Vitória do Jari	25	0	28	48	0	34	0	14,7	55,9	0

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do INEP-Sinopse estatística - 2023.

Os dados da Tabela 4 evidenciam a persistência de docentes de creche com formação inferior ao nível médio, concentrada em Novo Repartimento/PA (19,6%) e, de forma residual, em Abaetetuba/PA (0,2%). Na pré-escola, essa situação reaparece em Novo Repartimento/PA (5,3%), Abaetetuba/PA (0,21%) e Laranjal do Jari/AP (2,3%), indicando desigualdades formativas entre os municípios. Apesar disso, predomina, em ambos os níveis, a formação superior com licenciatura, com destaque, na creche, para Itaubal/AP (90,1%), Altamira/PA (79,6%) e Moju/PA (79,6%); e, na pré-escola, para Pedra Branca do Amapari/AP (82,5%), Altamira/PA (73,9%) e Moju/PA (72,7%). O menor percentual de docentes licenciados concentra-se em Novo Repartimento/PA (51,8%), reforçando a heterogeneidade estrutural da formação docente no território analisado.

Na sequência, a Tabela 5 apresenta o nível de formação dos professores com atuação no ensino fundamental.

Tabela 5 – Nº de professores com atuação no Ensino Fundamental e percentual do nível de escolaridade das redes municipais - 2023

UF	Municípios	Total	Anos Iniciais				Total	Anos Finais			
			Fund	Médio	Superior			Fund	Médi o	Superior	
					c/Lic	s/ Lic.				c/Lic.	s/ Lic.
					(%)	(%)				(%)	(%)
PA	Abaetetuba	942	0,1	6,5	61,9	0,1	1.073	0,1	6,3	61,0	0,7
PA	Altamira	488	0,2	3,1	74,8	0,4	340	*	33,8	57,6	0,6
PA	Moju	314	0,0	3,2	75,2	*	482	*	2,5	71,4	0,8
PA	N. Repartimento	190	0,0	32,6	53,7	1,1	481	2,7	31,0	52,2	0,6
PA	Tomé-Açu	335	0,0	11,0	70,8	0,3	452	*	10,6	69,7	0,2
AP	Itaubal	63	0,0	9,5	68,3	*	127	*	3,1	55,9	1,6
AP	Laranjal do Jari	244	0,8	29,5	48,4	1,2	370	0,5	8,9	57,3	1,6
AP	P. B. Amapari	128	0,0	33,6	58,6	*	116	*	12,1	59,5	*
AP	Santana	809	0,0	5,4	59,1	1,0	851	0,1	1,9	61,7	0,6
AP	Vitória do Jari	91	0,0	29,7	47,3	2,2	115	*	27,0	52,2	0,9

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do INEP-Sinopse estatística - 2023.

Os dados da Tabela 5 revelam heterogeneidade no nível de formação dos professores do ensino fundamental entre os dez municípios analisados. Observa-se, ainda que de forma residual, a presença de docentes com formação limitada ao ensino fundamental, tanto nos anos iniciais — Abaetetuba/PA (0,10%), Altamira/PA (0,20%) e Laranjal do Jari/AP (0,81%)

— quanto nos anos finais — Abaetetuba/PA (0,10%), Novo Repartimento/PA (2,70%), Laranjal do Jari/AP (0,54%) e Santana/AP (0,11%). Embora predomine a formação superior com licenciatura, persiste a presença de professores com formação restrita ao ensino médio, indicando desigualdades estruturais na qualificação docente. Destaca-se Moju/PA, com 75,2% de licenciados nos anos iniciais, padrão que se mantém nos anos finais. Quanto à jornada de trabalho, o Quadro 1 sintetiza a distribuição dos docentes nas redes municipais investigadas.

Quadro 1 – Jornada de trabalho docente nos dez municípios pesquisados

UF	Municípios	PCCR	Jornada Mínima	Jornada Parcial	Jornada máxima	hora-atividade
PA	Abaetetuba	Lei nº 295/2009	20h	25h / 30 h	40h	20% a 25%
PA	Altamira	Lei nº 1.553/2005	20h	n.e	40h	20%
AP	Itaubal	Lei n. 115/2006	n.e	n.e	40h	40%
AP	Laranjal do Jari	lei n. 395/2011	n.e	20 /30 h	40h	n.e
PA	Moju	Lei nº 843/2010	20h	n.e	40h	20%
PA	N. Repartimento	Lei nº 119/1998	25h	n.e	n.e	20%
AP	Pedra Branca do Amapari	Lei 248/2008	20h	n.e	40h	40%
AP	Santana	Lei n. 849/2010	20h	n.e	40h	40%
PA	Tomé-Açu	Lei nº 1.984/2010	20h	n.e	40h	n.e
AP	Vitória do Jari	Lei n. 200/2007	20h	n.e	40h	40%

Fonte: PCCRs vigente nos municípios. *(n.e) não especificado.

Os dados do Quadro 1 indicam que a criação dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) concentrou-se entre 1998 e 2011, sendo impulsionada pela institucionalização do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008), uma vez que 50% dos planos foram instituídos após 2008. Observa-se, ainda, que todos os municípios adotam jornada máxima de 40 horas semanais e, à exceção de Novo Repartimento, jornada mínima de 20 horas, evidenciando um padrão regulatório comum na organização do trabalho docente.

Em relação à hora-atividade destinada às atividades de planejamento, observa-se que em quatro municípios há cumprimento do que a Lei estabelece, de 33,33%, que são: Itaubal/AP (40%), Pedra Branca do Amapari (40%), Santana/AP (40%), Tomé-Açu/PA (40%) e Vitória do Jari/AP (40%). Em quatro, a Lei não é cumprida (Abaetetuba/PA, Altamira/PA, Moju/PA e Novo Repartimento/PA) e, em dois, essa informação não foi especificada no PCCR (Laranjal do Jari/AP e Tomé-Açu/PA).

Dessa forma, observou-se que entre os PCCRs dos municípios a situação da jornada de trabalho dos professores é diversa, em relação ao cumprimento do dispositivo nacional que consta na Lei do PSPN, havendo necessidade de maiores mobilizações da classe dos professores para pressionar os governantes para o cumprimento efetivo da referida Lei.

Considerações Finais

Os dados e análises sobre a (des)valorização docente nos municípios estudados evidenciam que a situação é heterogênea, mas revela uma tendência clara à desvalorização, especialmente em relação aos vínculos de trabalho. Observa-se a presença de contratos temporários, modalidade que não assegura direitos, gera insegurança profissional e produz

efeitos deletérios sobre o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade da educação. Essa constatação retoma os objetivos metodológicos do estudo, ao problematizar, de forma articulada, como relações de trabalho, formação docente e financiamento escolar interagem para reproduzir padrões estruturais de desvalorização nas redes municipais do Pará e do Amapá.

Embora os indicadores de formação apontem avanços no nível superior, persistem limitações estruturais que relativizam esses ganhos. Parte da formação ocorre a distância ou em instituições privadas de qualidade duvidosa, evidenciando que a mera titulação não garante qualificação efetiva. Além disso, a ausência de políticas consistentes de formação continuada e a falha no cumprimento dos PCCR compromete a retenção de profissionais qualificados, reproduzindo padrões de precarização e estagnação salarial. Assim, a evolução observada é limitada e contraditória, refletindo relações estruturais de subvalorização do trabalho docente nas redes municipais, que condicionam a qualidade da educação à lógica orçamentária e à instabilidade institucional.

O município de Pedra Branca do Amapari/AP, apesar de apresentar o maior gasto-MDE por aluno, baixa municipalização do ensino fundamental (44%) e autonomia fiscal limitada (13,9%), mantém elevados percentuais de contratos temporários na pré-escola (74%) e no ensino fundamental (anos iniciais 76%; anos finais 60%), além de baixa formação em nível superior. Enquanto Tomé-Açu-PA, com menor gasto-MDE, alta municipalização (98%) e maior autonomia fiscal (24,6%), também registra contratos temporários predominantes, evidenciando que altos ou baixos recursos não garantem estabilidade e valorização docente.

Desta feita, conclui-se que as políticas de ajuste fiscal e gerenciais atuam como mecanismos estruturais de desvalorização docente, contradizendo o princípio constitucional de valorização dos professores e os direitos garantidos na legislação educacional. A análise evidencia que a capacidade financeira dos municípios está diretamente relacionada à forma de organização do trabalho docente, de modo a limitar o acesso à formação continuada e reduzir a atratividade da carreira. Essa relação reflete as desigualdades estruturais econômicas, políticas e territoriais que atravessam de forma acentuada a Amazônia e outros contextos municipais, evidenciando que a valorização docente não pode ser dissociada de uma lógica de financiamento orientada pelas necessidades reais e pelas territorialidades, em colaboração efetiva entre os entes federados. O estudo sinaliza a urgência de articular a capacidade financeira e as condições de trabalho, tornando visíveis as mediações que determinam a precarização ou valorização dos professores no contexto brasileiro.

Referências

- BENTES, E. dos S.; AMIN, M. M. Influência do processo migratório no desenvolvimento sustentável da Amazônia. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL, 43., 2005, Ribeirão Preto, SP. **Anais online [...]**. Ribeirão Preto: SOBER, 2005. 331 p. ISBN 8590388832.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1943.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020.

BRASIL. Portaria Normativa MF nº 1.583, de 13 de dezembro de 2023. Estabelece os critérios para análise da capacidade de pagamento, da suficiência das contragarantias, do custo das operações de crédito e para a concessão de garantias da União. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2023.

BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP – 2023**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

CALDERÓN, A; STRELEC, T; MARIM, V. Terceirização da administração da educação: as estratégias do mundo empresarial no universo educacional em questão. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5, p. 127-143, 2010. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq10/9_terceirizacao_cp10.pdf. Acesso em: 29 dez. 2025.

CASTRO, J. A; SADECK, F. **Financiamento do gasto em educação das três esferas de governo em 2000**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2003. Texto para discussão, n. 955, jun. 2003. ISSN 1415-4765. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/b789e6f2-2d83-4916-9836-c47227cb6493/content>. Acesso em: 23 dez. 2025.

CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista NERA**, n. 18, p. 79-105, 2012. DOI: 10.47946/rnera.v0i18.1336. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336>. Acesso em: 10 dez. 2025.

FELDMAN, A.; COSTA, D. M. S. A Política de Contratação de Professores Temporários na Rede Municipal de Ensino de Cametá (Pará, Brasil, 2013–2020). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 80, 2021.

FERNANDES, M. D. E.; BASSI, M. E.; ROLIM, R. M. G. Teacher remuneration in Brazil and the dispute of the public fund (2008–2020). **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, p. 48, 2022. DOI: 10.14507/epaa.30.6751. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6751>. Acesso em: 01 dez. 2025.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 25. ed. São Paulo: Loyola, 1992. 352 p. ISBN 978-8515006793.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238>. Acesso em: 20 dez. 2025.

LEHER, R. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.) **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/430-1.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2025.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. Tradução de Maria Izabel Lagoa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015. E-book. ISBN 978-85-7559-431-5.

SEKI, A. K.; SOUZA, A. G. de; GOMES, F. A.; EVANGELISTA, O. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i3.014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526>. Acesso em: 29 dez. 2025.

Daihana Maria Dos Santos Costa é doutoranda em Educação (PPGED/UFGA). Mestra em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Psicopedagogia Institucional - Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Especialista em Educação Especial Inclusiva (UNIASSELVI). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua como Técnica Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Belém.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2055-4388>

E-mail: daihanamaria18@gmail.com

Marcia Maria dos Santos é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá. Especialização em Educação Especial, pela Faculdade Santa Fé/MA. Especialização em Política Educacional, pela UNIFAP. Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá - PPGED/ UNIFAP. Doutoranda do PPGED/UFPA/UEAP/turma Amapá. Associada da FINEDUCA e ANPAE. Integrante dos grupos de pesquisa GEMTE/UNIFAP e GEFIN/ICED/PPGED/UFPA. Atua principalmente nos seguintes temas: Políticas públicas educacionais; PNEEs, inclusão, mercado de trabalho e acessibilidade na perspectiva inclusiva; Trabalho, condições de trabalho, carreira e remuneração docente do professor da Educação Básica com atuação na Educação Especial.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3292-6305>

E-mail: marciamariasantos300@gmail.com

Rosana Maria Gemaque Rolim é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, com Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Titular da Universidade Federal do Pará, com atuação na Graduação e na Pós-Graduação em Educação, do ICED/UFPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais da educação básica, atuando principalmente nos seguintes temas: Financiamento da Educação Básica; custo-aluno; municipalização do ensino; Carreira e Remuneração de professores da educação básica e financiamento da educação em territórios da Amazônia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6475-0172>

E-mail: rgemaque@uol.com.br

Recebido em 30 de dezembro de 2025

Aprovado em 18 de março de 2026

Editora responsável: Theresa Adrião

