



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

CLAUDIA ALVES PEREIRA

**CARREIRA E REMUNERAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARTICULARIDADES  
DA (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL AMAZONENSE E NA  
COLÔMBIA**

MANAUS - AM  
2025

CLAUDIA ALVES PEREIRA

**CARREIRA E REMUNERAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARTICULARIDADES  
DA (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL AMAZONENSE E NA  
COLÔMBIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal do  
Amazonas, como exigência parcial para a  
obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação, Estado e  
Sociedade na Amazônia

Agência de fomento: Fundação de Amparo à  
Pesquisa - FAPEAM

Orientadora: Silvia Cristina Conde Nogueira

MANAUS - AM  
2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

---

P436c Pereira, Claudia Alves

Carreira e Remuneração na Educação Básica: Particularidades da  
(Des)Valorização Docente no Brasil Amazonense e na Colômbia / Claudia  
Alves Pereira. - 2025.

386 f.: il., color.; 31 cm.

Orientador(a): Silvia Cristina Conde Nogueira.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Manaus, 2025.

1. valorização do magistério. 2. carreira docente. 3. remuneração. 4. Brasil. 5.  
Colômbia. I. Nogueira, Silvia Cristina Conde. II. Universidade Federal do  
Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

---

CLAUDIA ALVES PEREIRA

**CARREIRA E REMUNERAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARTICULARIDADES  
DA (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL AMAZONENSE E NA  
COLÔMBIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal do  
Amazonas (UFAM), como exigência parcial para  
a obtenção do título de Doutor em Educação.  
Área de concentração: Educação, Estado e  
Sociedade na Amazônia

Aprovação: 23/05/2025.

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvia Cristina Conde Nogueira – Presidente/Orientadora - UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dra. Camila Ferreira da Silva Lopes – Membro Interno - UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim – Membro Externo - UFPA

Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo – Membro Externo - USP

Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral – Membro Externo - UFG

Prof.<sup>a</sup> Dra. Fabiane Maia Garcia – Membro Interno – UFAM (Suplente)

Prof. Dr. Ariel Feldman – Membro Externo – UFPA (Suplente)

Aos meus pais, José e Valda, aos que vieram antes de mim, nas pessoas da família, da comunidade e da ancestralidade que sustentaram meus passos e me trouxeram até aqui.

Aos meus GG: Gabriel e Gustavo, opostos que se completam em amor, afeto e resistência. A todos que virão depois de mim, que eu possa ser um caminho generoso, deixando no trajeto algo bom, como tantos abriram, com luta e esperança, a estrada por onde hoje caminho.

À classe trabalhadora, que constrói as riquezas do mundo, mas, historicamente, é excluída do usufruto pleno dos frutos que produz.

## AGRADECIMENTOS

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a construção coletiva desta tese, meus agradecimentos.

À professora Dra. Silvia Cristina Conde Nogueira, por sua orientação generosa nesta etapa da minha formação. Seu exemplo ético reafirma, a cada encontro, que o trabalho acadêmico exige compromisso com o bem coletivo e responsabilidade diante do que é público. Sua condução firme e o estímulo constante ao debate foram a sustentação necessária para que as sinuosidades deste percurso se transformassem na solidez e clareza desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), pela formação intelectual e política que constroem cotidianamente.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão, que participou da banca de qualificação e cuja trajetória histórica no programa constitui referência significativa, merecendo aqui registro de reconhecimento e respeito.

Aos professores que compuseram a banca examinadora desta tese: Dra. Camila Ferreira da Silva, por sua inteligência sensível e generosidade na partilha do conhecimento; Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim, referência em remuneração docente na região Norte, entre outros campos de atuação, cujas pesquisas acompanho com admiração e respeito; Dr. Rubens Barbosa de Camargo, meu orientador no mestrado, pela generosidade humanística, pelo humor refinado e pela crítica precisa que indicaram caminhos estruturantes desta tese; e Dr. Nelson Cardoso Amaral, cuja trajetória inspira novos caminhos investigativos e reafirma o compromisso com a educação pública de qualidade.

Na pessoa desses professores, estendo meus agradecimentos a todos os educadores que, ao longo da minha trajetória, contribuíram para minha formação pessoal e crítica, incluindo todos os docentes da América Latina e do Caribe.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), pelo financiamento desta pesquisa por meio da bolsa de doutorado.

Aos amigos e colegas do grupo de orientação: Camilly, Ceíça, Darlyng, Fernanda, Flávia, Hadaquel, Jônatas, Josiany, Júlia, Michele Santos, Nayara, Renan, Rudervânia e Sara pelos momentos de partilha, solidariedade e construção conjunta.

Aos amigos que ofereceram escuta atenta e generosidade acadêmica: Alice Mafra, Angélica Dias, Ezequiel Fernandes, Graça Lira, Hader, João Batista, Josivaldo Velaça, Juliana Batista, Maria Luiza Liesak, Mariane Cruz, Maicon Basílio, Maza Barreto, Miriam Pereira,

Oliviê Paião, Patricia Hosterno, Sávio Albuquerque, Tarcisio Vale, Valderli Bernardo e Vanessa Antunes.

Agradecimentos especiais a Carlos Henrique Lima da Silva, por sua paciência, companheirismo intelectual e presença constante nas diversas fases da pesquisa; e a João Bório, pelo empenho decisivo e pelo incentivo diário diante da urgência de um esforço hercúleo.

Aos funcionários da UFAM, em especial ao Samuel, e a todos os servidores técnico-administrativos que mantêm viva a rotina da universidade pública. Estendo esse agradecimento aos trabalhadores terceirizados, muitas vezes invisibilizados, mas cuja presença e trabalho cotidiano são indispensáveis para o funcionamento e a dignidade dos espaços públicos de educação.

À Maria do Carmo Carneiro, minha Madu, por sua presença generosa e por me ajudar a manter o equilíbrio quando tudo ao redor parecia falhar. Aos profissionais do Sistema Único de Saúde, João Hanna Sarquis e Mauro Magaldi, e à Defensoria Pública do Estado do Amazonas, na pessoa de Elmer Messi, por representarem a presença do Estado onde ela é mais necessária: na garantia concreta de direitos. Vista a minha cor e sintam a nossa dor!

Aos amigos de trabalho: Wandré, cuja amizade surgiu de uma conversa inspiradora ao som do hino nacional da Colômbia; bem como Everton Cruz, Marcos Ramos, Rose Medeiros e Wilgou Reis, pela parceria cotidiana que viabilizou a realização desta tese durante o exercício do meu trabalho. Ao meu chefe, Ivan Sales, pelo incentivo constante ao longo deste percurso.

À minha família de sangue e de afeto, por sustentarem minha caminhada com amor, especialmente nos momentos mais desafiadores.

Como costuma dizer minha orientadora, “cada um lida com as contradições que aguenta”. Eu creio no direito de crer e agradeço a Deus-Pai, Oxalá, símbolo da força que habita em mim e que me move a seguir acreditando na potência das boas atitudes, embora o mal exista e lutemos contra ele. Que esta fé, sustentada pelo compromisso ético e pela esperança teimosa, continue a iluminar caminhos de justiça, dignidade e educação pública libertadora.

Por tudo isso, esta pesquisa se configura como resultado de um processo coletivo e também como produto do investimento público. Representa, contudo, uma exceção forjada na contramão da lógica que historicamente orienta o Estado, que não tem por finalidade a formação crítica dos trabalhadores, mas sua adaptação às estruturas vigentes. Ao reafirmar o compromisso com a análise rigorosa e com a transformação social, esta tese devolve à sociedade um instrumento de reflexão e resistência.



Proletários de todos os países, uni-vos!  
(Marx; Engels, 2017, p.55).



## RESUMO

No contexto das reformas neoliberais latino-americanas e das restrições fiscais, esta tese examina a remuneração docente da educação básica pública na Colômbia – país de organização estatal unitária – e no Brasil, representado pelo estado do Amazonas, denominado na pesquisa Brasil Amazonense. Considerando os marcos normativos de ambos os países, elaborados em consonância com recomendações internacionais que associam a valorização docente à remuneração e ao fortalecimento da carreira, o problema de pesquisa indaga em que medida as políticas públicas remuneratórias asseguram um padrão de vida digno, promovem a progressão na carreira e garantem o poder de compra dos professores. O objetivo geral consiste em analisar a efetividade dessas políticas ao comparar os valores pagos com três parâmetros socioeconômicos: salário-mínimo, renda média e custo da Cesta Básica de Alimentos (CBA). Emprega-se procedimento comparativo de natureza mista, que articula técnicas qualitativas e quantitativas, sustentado por análise normativa documental e estudo de caso. Esse referencial fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e nas categorias da totalidade, mediação e contradição. A remuneração é tratada como elemento central de um projeto ético-político de valorização profissional, cuja efetividade requer reconhecimento social e garantia de condições materiais articuladas à carreira, formação e condições de trabalho. Os resultados indicam que, entre 2006 e 2023, a Colômbia realizou dezoito reajustes salariais, enquanto no Brasil Amazonense apenas seis foram efetivados, a despeito da previsão legal de revisão anual. Essa discrepância evidencia a instabilidade normativa brasileira e a omissão do Estado em cumprir dispositivos legais. No Brasil Amazonense, a progressão diagonal está inoperante e os enquadramentos verticais e horizontais são frequentemente descumpridos, revelando um subfinanciamento que compromete a valorização docente. Na Colômbia, a progressão salarial, embora nacionalmente padronizada, é limitada pela existência de vagas e pela disponibilidade orçamentária estabelecida na legislação que regula a carreira docente colombiana. A análise comparativa demonstrou que o vencimento inicial no Brasil Amazonense equivale a 3,53 salários-mínimos e 1,42 vezes a renda média, ligeiramente superior à Colômbia, onde corresponde a 2,33 salários-mínimos e 1,41 vezes a renda média. Apesar de o salário-mínimo colombiano ter sido, em média, 36% maior no período de 2006 a 2023, o Brasil Amazonense apresenta valores iniciais superiores aos da Colômbia. O poder de compra do vencimento inicial permitiu 17,22 cestas básicas no Brasil Amazonense, em contraste com 11,94 na Colômbia. No estudo de caso, a análise dos contracheques mostrou que o total da remuneração bruta da professora Maria Sol, docente da rede estadual do Brasil Amazonense, correspondeu a 29,22 CBA, enquanto o do professor Thiago Mejía, integrante da rede pública colombiana, alcançou 16,05. Parte expressiva da remuneração no Brasil Amazonense provém de carga horária complementar, que eleva temporariamente o rendimento, mas reduz o tempo de planejamento e compromete a qualidade do trabalho docente. Conclui-se que o problema central não reside apenas no montante pago, mas na forma como ele se estrutura, na irregularidade dos reajustes e em seus efeitos sobre a permanência e o engajamento docente. Apesar dos avanços legais, as políticas de remuneração permanecem dissociadas da materialidade da vida dos professores e, embora juridicamente proclamada, a valorização não se efetiva como prática estatal, perpetuando a precarização e dificultando a consolidação de uma remuneração socialmente referenciada.

**Palavras-chave:** valorização do magistério. carreira docente. remuneração; Brasil. Colômbia.

## RESUMEN

En el contexto de las reformas neoliberales latinoamericanas y de las restricciones fiscales, esta tesis examina la remuneración docente de la educación básica pública en Colombia – país de organización estatal unitaria – y en Brasil, representado por el estado de Amazonas, denominado en la investigación Brasil Amazonense. Considerando los marcos normativos de ambos países, elaborados en consonancia con recomendaciones internacionales que vinculan la valorización del magisterio a la remuneración y al fortalecimiento de la carrera, el problema de investigación indaga en qué medida las políticas remuneratorias garantizan un nivel de vida digno, favorecen la progresión en la carrera y aseguran el poder adquisitivo del profesorado. El objetivo general consiste en analizar la efectividad de dichas políticas al comparar los valores pagados con tres parámetros socioeconómicos: salario mínimo, ingreso medio y costo de la Canasta Básica de Alimentos (CBA). Se adopta un procedimiento comparativo de naturaleza mixta, que articula técnicas cualitativas y cuantitativas, sustentado en análisis normativo documental y estudio de caso. Este referencial se fundamenta en el materialismo histórico-dialéctico y en las categorías de totalidad, mediación y contradicción. La remuneración se concibe como elemento central de un proyecto ético-político de valorización profesional, cuya efectividad exige reconocimiento social y garantía de condiciones materiales articuladas a la carrera, la formación y las condiciones de trabajo. Los resultados indican que, entre 2006 y 2023, Colombia realizó dieciocho reajustes remuneratorios, mientras que en el Brasil Amazonense solo seis fueron efectivamente aplicados, a pesar de la previsión legal de revisión anual. Esta discrepancia evidencia la inestabilidad normativa brasileña y la omisión del Estado en el cumplimiento de sus propios dispositivos legales. En el Brasil Amazonense, la progresión diagonal se encuentra inoperante y los encuadramientos verticales y horizontales son frecuentemente descumplidos, revelando un subfinanciamiento que compromete la valorización del magisterio. En Colombia, la progresión salarial, aunque estandarizada a nivel nacional, está limitada por la existencia de vacantes y por la disponibilidad presupuestaria establecida en la legislación que regula la carrera docente. El análisis comparativo demostró que el valor inicial de la remuneración en el Brasil Amazonense equivale a 3,53 salarios mínimos y a 1,42 veces el ingreso medio, ligeramente superior al caso colombiano, donde corresponde a 2,33 salarios mínimos y a 1,41 veces el ingreso medio. Aunque el salario mínimo colombiano fue, en promedio, un 36 % mayor en el periodo de 2006 a 2023, el Brasil Amazonense presenta valores iniciales superiores a los de Colombia. El poder adquisitivo de la remuneración inicial permitió acceder a 17,22 CBA en el Brasil Amazonense, en contraste con 11,94 en Colombia. En el estudio de caso, el análisis de los comprobantes de pago mostró que el total de la remuneración bruta de la profesora María Sol, docente de la red estatal del Brasil Amazonense, correspondió a 29,22 CBA, mientras que la del profesor Thiago Mejía, integrante de la red pública colombiana, alcanzó 16,05. Una parte significativa de la remuneración en el Brasil Amazonense proviene de la carga horaria complementaria, que eleva temporalmente los ingresos, pero reduce el tiempo destinado a la planificación y compromete la calidad del trabajo docente. Se concluye que el problema central no reside únicamente en el monto pagado, sino en su estructura, en la irregularidad de los reajustes y en sus efectos sobre la permanencia y el compromiso profesional. A pesar de los avances legales, las políticas remuneratorias permanecen desvinculadas de la materialidad de la vida de los docentes y, aunque proclamada jurídicamente, la valorización no se efectúa como práctica estatal, perpetuando la precarización e impidiendo la consolidación de una remuneración socialmente referenciada.

**Palabras clave:** valorización del magisterio. carrera docente. Remuneración. Brasil. Colombia.

## ABSTRACT

In the context of Latin American neoliberal reforms and fiscal constraints, this dissertation examines the remuneration of public basic education teachers in Colombia—an administratively unitary state—and in Brazil, represented by the state of Amazonas, referred to in this research as Brazil Amazonense. Considering the normative frameworks of both countries, formulated in line with international recommendations that associate teacher valorization with remuneration and career strengthening, the research problem investigates the extent to which remuneration policies ensure a dignified standard of living, promote career progression, and safeguard teachers' purchasing power. The general objective is to analyze the effectiveness of these policies by comparing the amounts paid with three socioeconomic parameters: minimum wage, average income, and the cost of the Basic Food Basket (CBA). A mixed comparative procedure is adopted, combining qualitative and quantitative techniques, supported by documentary normative analysis and a case study. The theoretical framework is grounded in historical-dialectical materialism and in the categories of totality, mediation, and contradiction. Remuneration is understood as a central element of an ethical-political project of professional valorization, whose effectiveness requires social recognition and guaranteed material conditions articulated with career, training, and working conditions. The results indicate that, between 2006 and 2023, Colombia implemented eighteen remuneration adjustments, whereas in Brazil Amazonense only six were enacted, despite the legal requirement for annual revision. This discrepancy reveals Brazilian normative instability and the State's omission in complying with its own legal provisions. In Brazil Amazonense, diagonal progression is inoperative, and vertical and horizontal advancements are frequently unfulfilled, exposing underfunding that undermines teacher valorization. In Colombia, salary progression—although standardized at the national level—is constrained by the existence of vacancies and by the budgetary availability established in the legislation governing the teaching career. The comparative analysis showed that the initial remuneration in Brazil Amazonense is equivalent to 3.53 minimum wages and 1.42 times the average income, slightly higher than in Colombia, where it corresponds to 2.33 minimum wages and 1.41 times the average income. Although the Colombian minimum wage was, on average, 36% higher between 2006 and 2023, Brazil Amazonense nonetheless presents higher initial remuneration values. The purchasing power of the initial remuneration allowed access to 17.22 CBA in Brazil Amazonense, compared to 11.94 in Colombia. In the case study, the analysis of paychecks showed that the total gross remuneration of Professor Maria Sol, from the state education network of Brazil Amazonense, corresponded to 29.22 CBA, while that of Professor Thiago Mejía, from the Colombian public system, reached 16.05. A significant portion of remuneration in Brazil Amazonense derives from complementary working hours, which temporarily raise earnings but reduce planning time and compromise the quality of teachers' work. The study concludes that the central issue lies not only in the amount paid but in how remuneration is structured, in the irregularity of adjustments, and in their effects on teacher retention and engagement. Despite legal advances, remuneration policies remain disconnected from the material conditions of teachers' lives, and although legally proclaimed, teacher valorization does not materialize as a state practice, perpetuating precarization and hindering the consolidation of socially referenced remuneration.

**Keywords:** teacher valorization. teaching career. Remuneration. Brazil. Colombia.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa político do Brasil e da Colômbia. Destaque para a região amazônica e fronteira.....	52
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Acordos Internacionais assinados por Brasil e Colômbia .....	55
Quadro 2: Produções na área da educação – BDTD 2009-2020 .....	57
Quadro 3: Artigos da revista Fineduca com descritores “remuneração”, “vencimento” e “salário” (2011–2022) .....	65
Quadro 4: Marco regulatório e estrutura do sistema nacional de educação de acordo com o Siteal .....	74
Quadro 5: Regras de Aposentadoria e Sujeitos do Sistema Geral de Pensões na Colômbia segundo a Lei nº 100 de 1993.....	88
Quadro 6: Legislações da Política de Remuneração Docente: Um Olhar Comparativo entre Brasil Amazonense e Colômbia (2006-2023).....	101
Quadro 7: Glossário de Termos e Benefícios no Brasil Amazonense .....	104
Quadro 8: Glossário de Termos e Benefícios no Decreto nº 1.278/2002 .....	105
Quadro 9: Descrição dos Cargos de Professor e Pedagogo no Contexto Educacional do Brasil Amazonense.....	108
Quadro 10: Descrição dos Cargos de Docente e Diretor Docente no Contexto Estatal Colombiano .....	111
Quadro 11: Progressões e Promoções: Requisitos e Impactos na Carreira docente no Brasil Amazonense.....	129
Quadro 12. Reenquadramentos Concedidos por Decisão Judicial ao Longo dos Anos (2017 a 31 de janeiro de 2025) .....	133
Quadro 13. Vencimento Carreira do Magistério – Professor 40 horas (Valores em Reais) - 2023 .....	140
Quadro 14. Progressão Diagonal I – Com Uma Avaliação de Desempenho Positiva na Carreira do Magistério – Professor 40 horas (Valores em Reais).....	144
Quadro 15. Progressão Diagonal II – Com Duas Avaliações de Desempenho Positiva na Carreira do Magistério – Professor 40 horas (Valores em Reais).....	144
Quadro 16. Progressão Diagonal III – Com Três Avaliações de Desempenho Positiva na Carreira do Magistério – Professor 40 horas (Valores em Reais).....	145
Quadro 17. Progressão Diagonal IV – Com Quatro Avaliações de Desempenho Positiva na Carreira do Magistério – Professor 40 horas (Valores em Reais).....	145
Quadro 18. Evolução da Formação Docente na Educação Básica - Meta 15 do PNE (2013-2023) (Valores em Percentuais).....	152

Quadro 19. Percentual de Professores da Educação Básica com Pós-Graduação – Meta 16A do PNE (2013-2023).....	160
Quadro 20. Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada – Meta 16B do PNE (2014-2023) .....	161
Quadro 21. Panorama da Folha de Funcionários da Seduc/AM: Vínculos, Formação, a Meta 16 do PNE e Total Gasto .....	166
Quadro 22. Evolução Profissional: Requisitos, Penalidades e Possibilidades de Retorno ....	179
Quadro 23. Composição da Remuneração Docente no Brasil Amazonense: vencimento e gratificações.....	183
Quadro 24. Critérios e Definições de Remuneração Docente na Colômbia .....	186
Quadro 25. Síntese Comparativa da Estrutura Salarial Docente no Brasil Amazonense e na Colômbia .....	280
Quadro 26. Comparação da Remuneração Docente no Brasil Amazonense e na Colômbia com Base nos Indicadores Econômicos .....	317

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Crescimento dos decretos por judicialização nas promoções verticais e progressões horizontais ano a ano (2017-2023) .....	138
Gráfico 2. Evolução do Indicador 15B – Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI) em percentuais .....	153
Gráfico 3. Evolução do Indicador 15C – Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) em percentuais .....	154
Gráfico 4. Evolução do Indicador 15D – Ensino Médio (EM) em percentuais .....	154
Gráfico 5. Média e Mediana do Indicador 15B – Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI) em percentuais .....	156
Gráfico 6. Média e Mediana do Indicador 15C – Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) em percentuais .....	156
Gráfico 7. Média e Mediana do Indicador 15D – Ensino Médio (EM) em percentuais .....	157
Gráfico 8. Evolução da participação de docentes em cursos de formação continuada – em percentuais .....	162
Gráfico 9. Número Total Vínculos Seduc/AM (2014-2023) .....	169
Gráfico 10. Evolução do Número de Professores e Pedagogos na Seduc/AM (2014-2023) .	170
Gráfico 11. Formação Docente na Seduc/AM: Licenciados, Especialistas, Mestres e Doutores (2014-2023) .....	172
Gráfico 12. Evolução Formação dos Pedagogos na Seduc/AM: Licenciatura, Especialização, Mestrado e Doutorado (2014-2023) .....	173
Gráfico 13. Evolução da Precarização Docente na Seduc/AM: Variação dos Professores Temporários e Efetivos (2014-2023) .....	174
Gráfico 14. Evolução da Folha de Pagamento da Seduc/AM (Bruto e Líquido IPCA) outubro de 2014 a 2023 .....	177
Gráfico 15. Variação Percentual anual dos Vencimentos Inicial e Final – Magistério (2007-2023) .....	196
Gráfico 16. Variação Percentual anual dos Vencimentos Inicial e Final – Normalista Superior (2007-2023) .....	218
Gráfico 17. Variação Percentual anual dos Vencimentos Inicial e Final – Licenciatura Plena (2007-2023) .....	220
Gráfico 18. Variação Percentual anual dos Vencimentos Inicial e Final – Especialização (2010-2023) .....	221

Gráfico 19. Variação Percentual anual dos Vencimentos Inicial e Final – Mestrado (2007-2023).....	224
Gráfico 20. Variação Percentual anual dos Vencimentos Inicial e Final – Doutorado (2007-2023).....	226
Gráfico 21. Evolução da Renda Média no Brasil, Colômbia e América Latina e Caribe (2006-2023).....	295



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dinâmica dos Vencimentos dos professores da rede pública do Brasil Amazonense, 2006-2023 (Valores nominais em reais) .....	194
Tabela 2. Evolução do Vencimento Inicial dos Professores do Ensino Médio-Magistério e Licenciatura Plena em Relação ao PSPN (2009-2023), (Valores em reais Atualizados pelo IPCA-IBGE até outubro de 2023) .....	209
Tabela 3. PSPN, Vencimento Inicial e Rendimento Bruto Médio dos Professores e Demais Trabalhadores no Brasil e Brasil Amazonense, 2013-2019, 2022-2023, (Valores em reais atualizado pelo IPCA -IBGE).....	211
Tabela 4. Trajetória da "Asignación Básica Mensual" dos Professores da Educação Básica Pública na Colômbia de 2006 a 2023 (Valores nominais em pesos colombianos) .....	216
Tabela 5. Variação do Vencimento Docente no Brasil Amazonense por Nível de Formação, 2006 - 2023 (Valores em Dólar PPC) .....	231
Tabela 6. Evolução do Vencimento Docente na Colômbia por Nível de Formação, 2006 - 2023 (Valores em Dólar PPC) .....	232
Tabela 7. Comparação dos Vencimentos por Nível de Formação Acadêmica no Brasil Amazonense e na Colômbia em 2006, 2010, 2013, 2018, 2019, 2022 e 2023 (Valores em Dólar PPC).....	235
Tabela 8. Demonstrativo de Pagamento: Itens de Pagamento e Descontos na Remuneração Docente no Brasil Amazonense 2012-2023 (Valores em Dólar PPC).....	252
Tabela 9. Demonstrativo de Pagamento: Itens de Pagamento e Descontos na Remuneração Docente na Colômbia 2015-2023 (Valores em Dólar PPC) .....	262
Tabela 10. Composição da Remuneração da Professora Maria Sol no Brasil Amazonense, 2012-2023 (Valores em dólar PPC).....	271
Tabela 11. Composição da Remuneração do Professor Thiago Mejía na Colômbia, 2015-2023 (Valores em dólar PPC) .....	277
Tabela 12. Evolução da Renda Média no Brasil, Colômbia e América Latina e Caribe, 2006-2023 (Valores em dólar corrente) .....	294
Tabela 13. Evolução Comparativa do Vencimento Inicial Docente e sua Relação com Indicadores Econômicos no Brasil Amazonense e na Colômbia, 2006-2023 (Valores em dólar PPC).....	298
Tabela 14. Evolução da Remuneração Docente no Brasil Amazonense: Relação com Salário-Mínimo, Cesta Básica de Alimentos e Renda Média, 2015-2023 (Valores em dólares PPC) .....	309

Tabela 15. Evolução da Remuneração Docente na Colômbia: Relação com Salário-Mínimo, Cesta Básica de Alimentos e Renda Média, 2015-2023 (Valores em dólares PPC).....	313
--	-----

## LISTA DE SIGLAS

ADIDA - Asociación de Institutores de Antioquía

AM – Amazonas

AP - Aliança do Pacífico

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BM - Banco Mundial

BONDI - Bonificação por Difícil Acesso

BONIDOC - Bonificação Mensal Docente

BRICS - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CAEP - Comissão de Avaliação do Estágio Probatório

CAN - Comunidade Andina de Nações

CAPES - Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ - Custo Aluno Qualidade

CAQi - Custo Aluno Qualidade inicial

CBA - Cesta Básica de Alimentos

CELAC - Comunidade da América Latina e Caribe

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CPF - Cadastro de Pessoa Física

CUT - Central Unitária dos Trabalhadores

DANE - Departamento Administrativo Nacional de Estadística

DGP - Departamento de Gestão de Pessoas

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DIREDE - Diretoria de Estudos Educacionais

DP-BR - Demais Profissionais no Brasil

DP-BRAM - Demais Profissionais no Brasil Amazonense

DV - Dígito Verificador

EC - Emenda Constitucional

EFAF - Ensino Fundamental Anos Finais

EFAI - Ensino Fundamental Anos Iniciais

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FACED - Faculdade de Educação

FAPEAM - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

FECODE - Federação Colombiana de Educadores

FFIN - Fundo Previdenciário do Estado do Amazonas

FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

FOMAG - Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio

FONPET - Fondo Nacional de Pensiones de las Entidades Territoriales

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDH – Índice de desenvolvimento Humano

IIPE - Instituto Internacional de Planejamento Educacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

IRRF - Imposto de Renda Retido na Fonte

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais

LRF - Lei de Responsabilidade Fiscal

MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA - Organização dos Estados Americanos

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONU - Organização das Nações Unidas

PA – Pará

PAD - Processo Administrativo Disciplinar

PCCR - Plano de Cargos, Carreira e Remuneração

PIB - Produto Interno Bruto

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNDE – Plano Nacional Decenal de Educação

PNE – Plano Nacional da Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC - Paridade do Poder de Compra

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Purchasing Power Parity

PSD - Partido Social Democrático

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

PSS - Processo Seletivo Simplificado

RAIS – Relação Anual de Informações Sociais

RED LAT - Rede Latino-Americana de Pesquisas e Empresas Multinacionais

RH - Recursos Humanos

RM - Renda Média

RN – Rio Grande do Norte

RPPS - Regime Próprio de Previdência Social

SEAD - Secretaria de Estado da Administração e Gestão

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (denominada Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino na Lei nº 3.951/2013)

SESEG - Secretaria de Segurança Pública do Estado do Amazonas

SGP - Sistema Geral de Participaciones

SILS - Sistema Integrado de Lotação de Servidores

SINTEAM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas

SIOPE - Sistema de Informação sobre o Orçamento Público em Educação

SITEAL - Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina

UF - Unidade Federativa

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNASUL - União das Nações Sul-Americanas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	26
1.1 ATRAVESSAMENTOS DA VIDA E OS MOVIMENTOS QUE ME FORJAM PESQUISADORA DO TEMA REMUNERAÇÃO DOCENTE .....	26
1.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	31
2. A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE REMUNERAÇÃO DOCENTE.....	43
2.1 LENTES TEÓRICAS PARA ENXERGAR A REMUNERAÇÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA COMO MATERIALIDADE HISTÓRICA .....	44
2.2 CONCEITOS ESTRUTURANTES: TRABALHO DOCENTE, REMUNERAÇÃO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL .....	47
2.3 CONTEXTOS COMPARADOS: BRASIL E COLÔMBIA NA ANÁLISE DA REMUNERAÇÃO DOCENTE.....	50
2.4 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE REMUNERAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES NA BDTD (2009–2020).....	56
2.5 A PRODUÇÃO SOBRE REMUNERAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REVISTA FINEDUCA (2011–2022).....	64
3. CARREIRA E REMUNERAÇÃO: CAMINHOS DA VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL AMAZONENSE E NA COLÔMBIA .....	70
3.1 MARCOS LEGISLATIVOS DA EDUCAÇÃO: CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E COLÔMBIA .....	71
3.1.1 Estrutura Jurídica da Educação Brasileira: Bases Constitucionais e Normativas para a Carreira e Remuneração Docente .....	76
3.1.2 Estrutura Jurídica da Educação na Colômbia: Princípios Constitucionais e Normativas para Carreira e Remuneração Docente .....	85
3.1.3 Estruturas Jurídicas e Normativas da Remuneração Docente no Brasil e na Colômbia .....	98
3.2 FUNDAMENTOS NORMATIVOS DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL AMAZONENSE E NA COLÔMBIA .....	100
3.2.1 Conceitos Fundamentais e Glossário-Chave: Regimes de Carreira e Benefícios na Legislação Docente do Brasil Amazonense e da Colômbia .....	103
3.2.1.1 Brasil Amazonense: Definição e Caracterização dos Sujeitos da Legislação.....	107
3.2.1.3 Reflexões Iniciais sobre os Sujeitos e a Relação com as Normativas .....	113
3.2.2 Formas de Ingresso na Carreira Docente no Brasil Amazonense e Colômbia .....	114
3.2.3 Jornada de Trabalho: Regulações e Desafios no Brasil Amazonense e na Colômbia .....	116
3.2.4 Brasil Amazonense e Colômbia: Similaridades e Diferenças nos Direitos e Deveres dos Professores .....	119
3.2.4.1 Direitos, Obrigações e Penalidades dos Professores no Brasil Amazonense: Um Panorama Legal .....	120
3.2.4.2 Direitos, Deveres e Sanções dos Docentes na Colômbia: Estrutura Legal e Aplicação .....	124
3.2.4.3 Aproximações e Contrastes entre os Direitos e Deveres Docentes no Brasil Amazonense e na Colômbia.....	127

3.2.5 Movimentação na Carreira Docente: Progressões e Promoções .....	128
3.2.5.1 Movimentação na Carreira no Brasil Amazonense: Entre Intenções e Realidade .....	129
3.2.5.1.1 Progressão Horizontal: Perspectivas e Limites .....	130
3.2.5.1.2 Promoção Vertical: Desafios e Realidade no Brasil Amazonense .....	132
3.2.5.1.3 Progressão Diagonal: Impactos e Dificuldades de Implementação .....	142
3.2.5.1.4 Tempo Mínimo para as Progressões na Carreira do Magistério no Brasil Amazonense .....	148
3.2.5.1.5 Responsabilidades Governamentais e Reflexos na Carreira Docente no Brasil Amazonense: A Meta 15 e os Desafios da Valorização Profissional .....	149
3.2.5.1.6 Obrigações Governamentais e Reflexos na Formação Docente no Brasil Amazonense: A Meta 16 do PNE em Perspectiva .....	160
3.2.5.2 Mobilidade Funcional e Territorial na Colômbia: Normas e Aplicação .....	178
3.2.5.3 Movimentação na Carreira Docente no Brasil Amazonense e na Colômbia: Convergências e Diferenças .....	180
3.2.6 Estrutura da Remuneração Docente: Um Olhar Comparado entre Brasil Amazonense e Colômbia .....	182
3.2.6.1 Bases e Estrutura da Remuneração Docente no Brasil Amazonense .....	182
3.2.6.2 Normas e Organização da Remuneração Docente na Colômbia .....	185
3.2.6.3 Convergências e Divergências na Remuneração Docente: Brasil Amazonense e Colômbia .....	188
3.2.7 VENCIMENTOS SALARIAIS NO BRASIL AMAZONENSE E NA COLÔMBIA: ESTRUTURAS E IMPLICAÇÕES NA VALORIZAÇÃO DOCENTE .....	190
3.2.7.1 Vencimentos Nominais no Brasil Amazonense (2006-2023): A Meta 17 do PNE entre a Legislação e a (Des)valorização Salarial .....	191
3.2.7.2 Vencimentos Nominais na Colômbia (2006-2023): Estrutura Legal e Limites à Valorização .....	214
3.2.7.3 Variação dos Vencimentos Docentes no Brasil Amazonense e na Colômbia (2006-2023): Frequência de Reajustes e Poder de Compra .....	228
3.2.7.4 Considerações sobre os Marcos Legais da Valorização Docente .....	240
<b>4. REMUNERAÇÃO DOCENTE EM DISPUTA: ENTRE O COMPROMISSO NORMATIVO E A REALIDADE CONTRADITÓRIA NO BRASIL AMAZONENSE E NA COLÔMBIA .....</b>	<b>248</b>
4.1 Contracheques em foco: composição remuneratória de uma professora no Brasil Amazonense (2012-2023) .....	250
4.1.1 Contracheques em foco: Composição remuneratória de um professor colombiano (2015-2023) .....	260
4.1.2 Entre semelhanças e disparidades: análise comparativa das remunerações docentes no Brasil Amazonense e na Colômbia .....	267
4.2 INDICADORES ECONÔMICOS E PODER DE COMPRA: UMA ANÁLISE COMPARADA DA REMUNERAÇÃO DOCENTE NO BRASIL AMAZONENSE E NA COLÔMBIA .....	286
4.2.1 O Vencimento Inicial docente em comparação com o Salário-mínimo, a Cesta Básica de Alimentos e Renda Média: Brasil Amazonense e Colômbia .....	289
4.2.2 A Remuneração dos Professores Maria Sol No Brasil Amazonense e Thiago Mejía frente aos indicadores econômicos .....	305
4.2.3 Síntese Comparativa: Poder de Compra, Remuneração e Valorização Docente .....	315
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>322</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>333</b>



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	333
REFERÊNCIA DOS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	345
REFERÊNCIA DOS DOCUMENTOS ELETRÔNICOS E SITES CONSULTADOS .....	369
APÊNDICES .....	373
APÊNDICE A - Percurso para acessar o fator de conversão do PPC no site do Banco Mundial.....	373
APÊNDICE B - Como calcular a conversão da moeda nacional para US\$ PPC .....	374
APÊNDICE C - Quadro. Fatores de Conversão do PPC para Brasil e Colômbia (1990–2023) .....	375
APÊNDICE D – Tabela Salário-mínimo, Cesta Básica de Alimentos e Renda Média, valores nominais Brasil e Colômbia (2006 a 2023) .....	376
APÊNDICE E – Tabela: Salário-mínimo, Cesta Básica de Alimentos e Renda Média, convertidos para dólar PPC e razões entre indicadores (2006 a 2023) .....	377
APÊNDICE F - Quadro: Composição da Cesta Básica de Alimentos no Brasil (2008), segundo a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF 2008-2009) .....	378
APÊNDICE G - Quadro: Composição da Cesta Básica de Alimentos na Colômbia (2007), segundo a Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos (2006-2007) .....	380
APÊNDICE H – Tabela: Dinâmica dos Vencimentos dos professores da rede pública do Brasil Amazonense, 2006-2023 (Valores atualizados de acordo com IPCA/IBGE) .....	382
APÊNDICE I – Tabela: Demonstrativo de Pagamento: Itens de Pagamento e Descontos na Remuneração Docente no Brasil Amazonense 2012-2023 (Valores nominais) .....	383
APÊNDICE J – Tabela: Demonstrativo de Pagamento: Itens de Pagamento e Descontos na Remuneração Docente na Colômbia 2015-2023 (Valores nominais) .....	385

## 1. INTRODUÇÃO

A valorização docente como política pública tem sido tema recorrente nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente na América Latina, onde os sistemas educacionais enfrentam desafios históricos relacionados à desigualdade, ao financiamento e à afirmação do papel social da escola pública. Entre os múltiplos aspectos que compõem a valorização, a remuneração assume lugar central por expressar, de forma concreta, as escolhas políticas dos Estados e as formas de reconhecimento atribuídas ao trabalho docente.

Compreender como essas políticas se materializam em diferentes contextos, especialmente no Brasil e na Colômbia, é o objetivo que orienta esta tese. A análise parte de um olhar que articula a trajetória pessoal da pesquisadora, a fundamentação teórica crítica e a pesquisa empírica ancorada em documentos, legislações e contracheques de professores da educação básica pública. Nesse percurso, o ponto de partida não é neutro nem abstrato: nasce da vivência de quem habita o cotidiano da escola e é atravessada pelas contradições que marcam a docência no espaço público.

### 1.1 ATRAVESSAMENTOS DA VIDA E OS MOVIMENTOS QUE ME FORJAM PESQUISADORA DO TEMA REMUNERAÇÃO DOCENTE

Sou Cláudia Alves Pereira, filha de migrantes da região norte de Minas Gerais que, como tantas outras famílias brasileiras, enfrentaram a dureza da sobrevivência na cidade de São Paulo. Meus pais, trabalhadores com escolaridade equivalente ao ensino fundamental, anos iniciais, venderam sua força de trabalho nas condições que o sistema lhes permitia. Foi nesse chão de desigualdade que nasci, em 1980, quando um salário-mínimo permitia a aquisição de apenas 1,2 cestas básicas de alimentos. Desde então, acompanhei, ainda que de forma não consciente durante a infância, as transformações econômicas do país, as sucessivas mudanças de moeda, o avanço do neoliberalismo e, sobretudo, a crescente precarização da vida da classe trabalhadora.

Minha infância foi marcada pela negligência estrutural do Estado, por uma expansão educacional que não se traduziu em políticas públicas universais e por salas de aula superlotadas, distribuídas em três turnos. Um desses turnos, aquele entre 11 e 15h, era conhecido entre os estudantes como “turno da fome”, pois muitas crianças entravam na escola sem almoçar, o que tornava o processo de aprendizagem ainda mais desafiador.

Os demais turnos funcionavam das 7 às 11h e das 15 às 19h. Faltavam recursos nas escolas, e embora existissem políticas educacionais, sua implementação era precária e bastante irregular, o que comprometia o direito à educação em sua totalidade. Oportunidades reais eram escassas. Ainda assim, a minha trajetória foi marcada por presenças fundamentais que construíram possibilidades em meio à escassez.

No ginásio, uma professora organizou uma visita ao centro de São Paulo com o propósito de nos mostrar que havia um mundo além das fronteiras da nossa comunidade. Essas experiências ampliaram meu olhar e me apresentaram, ainda que de forma embrionária, a potência da escola pública como espaço de resistência, pertencimento e transformação.

Em 1996, entre longos deslocamentos no transporte público, responsabilidades familiares e jornadas de estudo e trabalho, iniciei o curso de Magistério em uma escola pública distante da minha casa. Eu e outras jovens de bairros periféricos compartilhávamos estratégias de sobrevivência semelhantes: trabalho informal aos fins de semana, dificuldades para custear o transporte mesmo com o passe estudantil, que oferecia um subsídio de 50% do valor das passagens, e o constante temor de abandonar o curso por não conseguir arcar com os custos básicos de permanência.

A escola representava, para nós, uma das poucas vias possíveis de mobilidade social. Experiências como essa me permitiram compreender, ainda que de forma intuitiva, que as condições concretas de acesso e permanência na escola, assim como a valorização do trabalho docente, dependem diretamente da existência de recursos públicos. Em 1999 concluí minha formação como professora normalista.

A entrada na docência e o despertar político ocorreram em setembro de 2002, quando iniciei minha atuação como professora na rede pública estadual de São Paulo, admitida em caráter temporário. O contrato precário expunha as contradições estruturais do trabalho docente: remuneração instável, pagamento restrito às aulas efetivamente ministradas, ausência de remuneração para planejamento e descanso semanal, mesmo atuando durante os cinco dias úteis da semana.

Esse vínculo fragilizado revelava uma política de Estado que substituiu o concurso público por contratações emergenciais, tratando o professor como peça substituível na engrenagem escolar. Em 2007, assumi o cargo efetivo como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EFAI), o que, embora representasse uma conquista formal, não eliminava os desafios materiais e simbólicos da profissão.

Essa lógica, também evidenciada por Santos (2016), é revelada ao demonstrar como, entre 2006 e 2013, a política de contratação temporária na rede estadual paulista gerou

economia orçamentária à custa da intensificação da precarização do trabalho docente. Essa constatação, que mais tarde reencontrei na pesquisa, já se anunciava no cotidiano vivido.

Foi nesse cenário que tive meu primeiro contato com o movimento sindical, por meio do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp). Logo compreendi que o mal-estar que eu sentia diante da desvalorização e da instabilidade contratual não era uma experiência isolada, mas expressão coletiva, histórica e sistematicamente reproduzida.

Minha militância se fortaleceu à medida que me envolvia com as pautas da categoria, e, em pouco tempo, passei a dedicar parte do meu tempo livre à luta coletiva dos trabalhadores em educação. Atuei como conselheira regional, participei de assembleias, mobilizações, atos e greves, enfrentando, com milhares de colegas, os constantes impasses entre o governo e a categoria.

Em 2016, participei de uma greve que durou 90 dias, marcada por forte repressão policial, ausência total de reajuste salarial e cortes de pagamento. Fomos recebidos com cavalaria e balas de borracha no Palácio dos Bandeirantes. Mesmo após a homologação da legalidade da greve pelo Ministério do Trabalho, que nos garantiu o direito à reposição das aulas, enfrentamos um prolongado processo de desgaste, com perseguições e enfrentamentos com as Diretorias de Ensino e com diretores nas unidades escolares.

A luta sindical, embora árdua, também se constituiu como espaço de aprendizado e resistência. Nesse período, eu acumulava dois cargos públicos efetivos na rede estadual paulista, com jornadas de 30 horas semanais em cada um deles, totalizando 60 horas de trabalho, e, simultaneamente, dedicava-me à conclusão da dissertação de mestrado. A sobreposição entre militância, trabalho e formação acadêmica ampliou minha compreensão sobre o modo como as condições de trabalho docente estão diretamente vinculadas às decisões políticas e econômicas. A precarização, percebi, não é episódica, mas parte de um projeto estruturado de desvalorização da profissão docente.

Foi na sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que compreendi a profundidade do que a docência exige, forma e transforma. Trabalhar com alfabetização, acompanhar os diferentes tempos de aprendizagem e recompor percursos sempre me mobilizou. Eu apreciava o que fazia e não desejava deixar a sala de aula. Investi em cursos de formação, realizei uma especialização e buscava compreender, de forma mais aprofundada, o processo de aquisição do conhecimento humano. Ainda assim, a valorização profissional não acompanhava o esforço, tanto o meu quanto o de inúmeros colegas.

O movimento sindical me possibilitou ampliar o olhar sobre a remuneração docente e não me restringir ao segmento em que eu atuava. A aproximação com a Universidade de São Paulo também contribuiu nesse processo.

Em 2010, participei como ouvinte de duas disciplinas na Faculdade de Educação: uma com a professora Lisete Arelaro, que me apresentou o economista Paul Singer e me aproximou das discussões do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; outra com o professor Rubens Barbosa de Camargo, na qual desenvolvemos uma pesquisa sobre o custo anual de funcionamento de uma escola. Escolhi como objeto a unidade em que eu trabalhava. Essa experiência me reenergizou e abriu caminhos para uma imersão mais profunda nas questões que atravessam o cotidiano escolar.

A constatação de que os professores dos anos iniciais recebiam remunerações inferiores às dos anos finais e do ensino médio, no estado de São Paulo, despertou uma inquietação que se converteu, aos poucos, em problema de pesquisa. A diferença salarial, embora aparentemente pequena, expunha uma lógica de desvalorização estruturada. Quanto mais o trabalho docente se aproximava do cuidado, compreendido como algo associado ao feminino, ao afeto e ao ambiente doméstico, menor era o reconhecimento institucional e financeiro. A complexidade da docência nesse ciclo era, muitas vezes, invisibilizada.

No mestrado, concluído em 2016, delimitei como foco a análise da remuneração de professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Um dos eixos centrais da dissertação foi o acompanhamento da remuneração total bruta e líquida de uma professora da rede estadual paulista ao longo de 36 anos. A conclusão foi clara: não houve valorização real. A política salarial do estado priorizou gratificações e bônus em detrimento do vencimento-base, produzindo uma precarização sistemática da carreira docente.

Desde o início, contudo, minha atenção esteve voltada à educação básica pública como um todo. As inquietações que nasciam do cotidiano da escola se articulavam com as discussões mais amplas que eu acompanhava por meio do movimento sindical e da participação no Observatório da Remuneração Docente, espaço em que analisávamos dados e políticas salariais em escala nacional.

A remuneração docente nunca foi, para mim, um tema abstrato ou distante. Ela atravessa minha trajetória como estudante, educadora, militante e pesquisadora, nascendo da vivência concreta na escola pública, da constatação das desigualdades salariais e da compreensão de que o valor atribuído ao trabalho docente revela muito mais do que uma política de pagamento: expressa concepções de mundo, de educação e de justiça social.

Ao longo do caminho, o tema se tornou categoria de análise e objeto de investigação acadêmica. Chegar ao doutorado com a remuneração docente como foco central foi um movimento ético e político de continuidade com tudo que me constituiu até aqui. Essa escolha não nasce de uma neutralidade metodológica, mas de uma implicação histórica e afetiva com a educação pública e com os sujeitos que, como eu, vendem sua força de trabalho e sustentam a escola com o corpo, a palavra, o afeto e a luta por uma vida que possibilite o acesso aos bens produzidos pelo conjunto da classe trabalhadora.

Reconhecer a remuneração como categoria de análise é também afirmar que minha trajetória foi acompanhada por presenças, vozes, gestos e memórias que sustentaram minha caminhada. Mas a escrita da pesquisa e o enfrentamento do que ela revela, são experiências solitárias. Mesmo atravessada por coletividades, há momentos em que só o silêncio me acompanha. É nessa tensão entre vínculos e solidão que encontro sentido para a pesquisa que agora se encerra.

Me imagino correndo por um grande corredor, dos dois lados estão todos os professores que contribuíram com minha formação formal e informal, amigos, família que a vida me colocou até aqui, pessoas do meu dia a dia, desconhecidos representantes do povo latino-americano, povos originários, vou “batendo dez” em cada um. No final, se encontra, de um lado, a minha mãe, do outro, o meu filho. Dou uma breve parada e olho para o céu, lá está meu pai, minha madrinha Ana e tantos entes queridos torcendo por mim.

Neste percurso segurei na mão da minha orientadora Sílvia Cristina Conde Nogueira e, diante do oculto no vivido-sentido, nas indiferenças sociais, nos avanços e recuos da vida, no sorriso e na reviravolta e até no choro silencioso dessas duas mulheres, seguimos, subsidiadas pelas orientações da banca de qualificação, até chegarmos à defesa deste doutoramento em educação.

Como alguém que resiste aos encerramentos, agradeço ao leitor pelo tempo dedicado a este percurso e me despeço, por ora, deste compartilhamento do meu universo particular. A partir da subseção seguinte, passo a apresentar as dimensões centrais do objeto de pesquisa que mobiliza este trabalho de tese e constitui sua força motriz.

A compreensão da remuneração docente, no entanto, exige um esforço que ultrapassa o vivido individual. É no movimento de articular experiência, teoria e análise crítica que se constrói o objeto de pesquisa, conduzindo à necessidade de situar o tema em seus marcos estruturais e institucionais. Essa transição da trajetória pessoal para a análise social mais ampla é o que dá sentido à próxima seção, dedicada à apresentação do tema e dos fundamentos que sustentam a escolha da remuneração docente como eixo da investigação.

## 1.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nos últimos anos, os países latino-americanos têm vivenciado uma intensificação das políticas de austeridade e a consolidação de uma lógica gerencial do Estado, orientada pelos interesses do capital. Tal processo tem enfraquecido os compromissos públicos com a educação e corroído os mecanismos de financiamento estatal da valorização docente. Nesse cenário, a remuneração dos professores da educação básica pública se apresenta como um dos eixos mais sensíveis, por ser historicamente objeto de disputas políticas, tensões institucionais e constantes transformações normativas.

Nas últimas décadas, especialmente após a consolidação de mecanismos de financiamento vinculados ao direito à educação, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), no Brasil, e o Sistema General de Participaciones, na Colômbia, o tema da valorização docente ganhou visibilidade nos discursos oficiais e foi incorporado às legislações nacionais.

A comparação entre Brasil e Colômbia requer reconhecer diferenças estruturais. A Colômbia adota uma organização estatal unitária, com um estatuto docente único válido em todo o território nacional, enquanto o Brasil se organiza como Estado federativo: além das diretrizes gerais da legislação federal, cada estado e município detém competência para elaborar seus próprios Planos de Cargos e Carreiras e Remuneração (PCCR). Essa característica resulta em milhares de normativas locais e em grande diversidade de arranjos institucionais, o que torna a análise mais complexa no interior de sistemas públicos de ensino público fortemente atravessados por desigualdades regionais.

Diante desse cenário, o recorte empírico adotado privilegia uma realidade representativa. Considerando que o país possui cerca de 5.570 municípios, 26 estados e um Distrito Federal, o que resulta em mais de 5.590 planos de cargos e carreiras docentes em vigência, a análise de cada um desses planos extrapolaria os limites operacionais e metodológicos desta investigação. Da mesma forma, a utilização de médias remuneratórias comprometeria a profundidade da análise e inviabilizaria o alcance dos objetivos específicos delineados.

Essa decisão metodológica se ancora na perspectiva de que a análise de uma realidade particular, quando representativa, pode revelar aspectos estruturais de um conjunto mais amplo. Como sustenta Severino (2013, p. 105), pesquisas que se concentram em um caso singular, considerado representativo, permitem coleta e análise de dados com a mesma legitimidade das investigações extensivas. Nesse sentido, o Brasil Amazonense foi selecionado por articular

elementos nacionais e regionais, configurando-se como território estrategicamente adequado à proposta desta tese.

Para garantir precisão analítica, estabelece-se uma distinção conceitual necessária ao longo do texto. O termo “Brasil” é utilizado para designar o país em sua integralidade, na dimensão federativa nacional que engloba a Constituição Federal e o conjunto de normas que organizam a carreira e a remuneração docente em âmbito nacional.

No que se refere ao recorte empírico, emprega-se a expressão “Brasil Amazonense” para indicar especificamente o estado do Amazonas, preservando sua vinculação às diretrizes federais e permitindo a análise comparativa com a Colômbia. Com o intuito de tornar a leitura mais fluida e evitar repetições exaustivas, adota-se ainda o adjetivo “brasilamazonense”, utilizado para designar o recorte regional representativo do sistema educacional brasileiro.

Esta pesquisa insere-se na grande área da Educação, na subárea de Política Educacional, e está vinculada à Linha 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e destaca-se pela análise das contradições entre a legislação que proclama a valorização docente e as condições concretas de vida e de trabalho dos professores, as quais serão aprofundadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

A investigação é orientada por uma tríade metodológica que articula o objeto, o problema e o objetivo geral, compreendidos como dimensões interdependentes do percurso de pesquisa. O objeto de estudo é a remuneração dos professores da educação básica pública no Brasil Amazonense e na Colômbia, com ênfase na análise dos marcos normativos e dos contracheques das redes públicas de ensino. Este objeto, ancorado em uma perspectiva histórico-dialética, permite captar como tais instrumentos se materializam nas condições concretas de trabalho e de vida dos profissionais da educação, revelando tensões entre norma jurídica e realidade vivida.

Dessa problematização emerge o problema de pesquisa que guia a investigação: considerando os marcos normativos do Brasil Amazonense e da Colômbia, elaborados em consonância com recomendações internacionais que associam valorização docente à qualidade da educação: qual é a efetividade das políticas públicas de remuneração docente em assegurar um padrão de vida digno, fortalecer a carreira e garantir o poder de compra dos professores nesses países? Essa questão busca tensionar o discurso oficial de valorização ao confrontá-lo com dados empíricos, de modo a evidenciar as contradições entre previsão legal e prática remuneratória.



Como desdobramento, define-se o objetivo geral desta tese: analisar a efetividade das políticas públicas de remuneração docente no Brasil Amazonense e na Colômbia, com base nos marcos normativos vigentes e sua aplicação material nos contracheques. A investigação buscou verificar se tais políticas garantem condições materiais compatíveis com os direitos sociais estabelecidos constitucionalmente.

Ao empregar a expressão “padrão de vida digno”, toma-se como referência o artigo 7º, inciso IV, da Constituição Federal brasileira, que define os bens e serviços a serem assegurados pelo salário-mínimo, garantindo condições básicas de existência ao trabalhador e sua família. Esse marco normativo confere materialidade ao conceito de dignidade, permitindo que a análise da remuneração docente seja situada não apenas como variável econômica, mas como dimensão essencial de garantia de direitos sociais.

Na Colômbia, a constituição não contém dispositivo equivalente. O artigo 53 prevê a expedição de um Estatuto del Trabajo e o artigo 56 cria a Comisión Permanente de Concertación de Políticas Salariales y Laborales. A Lei nº 278, de 1996, que regulamenta esse artigo, define o funcionamento dessa comissão, responsável por fixar a política salarial e estabelecer o valor do salário-mínimo. Ainda que tais mecanismos remetam ao princípio de garantir uma vida digna, não há, como no caso brasileiro, uma definição constitucional direta dos elementos que compõem esse padrão.

A análise compara os valores remuneratórios efetivamente pagos com três parâmetros socioeconômicos: salário-mínimo, renda média e custo da cesta básica de alimentos, para verificar se garantem condições materiais compatíveis com os direitos sociais estabelecidos na Constituição Federal brasileira e com os mecanismos normativos previstos na Constituição da Colômbia.

Como objetivos específicos, propõe-se:

1. descrever os marcos normativos que estruturam a carreira docente no Brasil Amazonense e na Colômbia, considerando as políticas de valorização e remuneração e destacando suas particularidades no contexto educacional local e suas convergências e especificidades no cenário latino-americano;
2. cotejar os registros nos holerites e contracheques dos docentes com os dispositivos normativos, analisando a relação entre prática e efetividade das políticas de remuneração na promoção e no fortalecimento da carreira docente;
3. caracterizar a remuneração docente a partir do parâmetro do salário-mínimo desses países, avaliando seu impacto no poder de compra e na qualidade de vida dos professores, à luz das condições econômicas e sociais de cada contexto.

Parte-se da hipótese de que há uma dissociação estrutural entre os princípios legais que anunciam a valorização docente e os dados empíricos que evidenciam as fragilidades das políticas remuneratórias, especialmente no interior de sistemas públicos de ensino fortemente atravessados parte significativa da remuneração advém de carga horária complementar, como evidenciado nos contracheques por desigualdades regionais, como é o caso brasileiro. A análise busca compreender as contradições entre norma e prática, entre previsão legal e efetivação orçamentária, entre discurso político e realidade cotidiana dos trabalhadores da educação.

Com base nesse itinerário investigativo, justifica-se o diálogo com a literatura acadêmica brasileira sobre remuneração docente, que tem se debruçado sobre aspectos relevantes do tema, especialmente no campo normativo e das políticas de valorização. O exame de dissertações, teses e artigos da área revela uma produção comprometida com a defesa da educação pública e com a valorização dos profissionais da educação. Estudos recentes têm contribuído para o mapeamento dos PCCRs, legislações vigentes e de diretrizes institucionais, oferecendo diagnósticos relevantes sobre os marcos legais e as desigualdades regionais que atravessam a carreira docente.

Contudo, mesmo diante de avanços analíticos e normativos, observa-se que parte expressiva dessas pesquisas se depara com restrições de acesso a dados empíricos, como os contracheques de professores. Em sua maioria, as investigações concentram-se nas proposições legais e nas intenções das políticas públicas, dedicando menor atenção à sua efetividade concreta na vida docente, aferível na remuneração efetivamente paga. Também é recorrente a ausência de análises comparativas com outros países latino-americanos, o que restringe a construção de um olhar regional mais amplo sobre as dinâmicas da remuneração e da valorização profissional.

É nesse cenário de avanços, mas também de tensões e desafios ainda presentes, que se insere a proposta desta tese. Busca-se dialogar com essa produção, aprofundando a compreensão da política remuneratória docente a partir de um enfoque empírico e comparativo, articulando a análise normativa com a materialidade expressa nos contracheques de professores da educação básica pública no Brasil Amazonense e na Colômbia.

Com essa perspectiva, procura-se tensionar os discursos oficiais de valorização com os dados reais da remuneração, revelando como esses elementos se materializam ou deixam de se materializar na trajetória profissional dos docentes. A pesquisa foi conduzida a partir de um recorte empírico localizado, buscando o máximo de rigor e aprofundamento possível, o que resultou em uma contribuição consistente com o debate sobre a educação pública nos dois contextos analisados.

Para compreender tais conflitos, adota-se como referencial teórico o materialismo histórico-dialético, fundamentado nas categorias de totalidade, contradição e mediação. Essa abordagem permite interpretar a remuneração docente como parte de um processo social mais amplo, moldado por disputas entre projetos de sociedade.

Nesse marco, a remuneração é analisada como expressão concreta das relações sociais que estruturam o trabalho docente, sendo determinada pelas relações de produção, pelas políticas públicas e pelos fatores históricos que conformam o exercício profissional na América Latina. A valorização e a precarização do trabalho docente são, assim, compreendidas como fenômenos que transcendem a esfera econômica, expressando disputas sobre os sentidos da educação pública e o papel da escola nas sociedades contemporâneas.

A adoção do materialismo histórico-dialético justifica-se por três razões centrais. Primeiro, por reconhecer o caráter histórico da remuneração docente, moldada por processos políticos e sociais ao longo do tempo. Segundo, por explicitar seu caráter social, já que a remuneração dos professores afeta diretamente a qualidade da educação e as condições de vida de milhões de trabalhadores. Terceiro, por possibilitar uma análise crítica que vá além da descrição normativa, investigando as raízes estruturais das desigualdades remuneratórias.

Como afirma Marx (2013, p. 206), “[...] apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.”, o que implica revelar as contradições materiais que organizam o mundo social. Essa perspectiva sustenta a escolha metodológica da pesquisa e permite compreender a remuneração não apenas como dado financeiro, mas como expressão de disputas históricas e políticas no interior do trabalho docente.

A literatura nacional e internacional sobre a valorização docente, com ênfase na remuneração, apresenta múltiplos enfoques analíticos, históricos e políticos. No Brasil, autores como Soares (1998), Torres (1998) e Tommasi (1998) tratam da precarização do trabalho docente e das disputas em torno do financiamento da educação. Kruppa (2000), Antunes (2009) e Arruda e Piletti (1997) discutem as contradições entre a promessa de valorização e a realidade das condições de trabalho. Prado (1994), Nadai e Neves (1979), Ribeiro (2007) e Nogueira (2016) contribuem com reflexões sobre os marcos estruturantes da valorização no interior das reformas educacionais e das transformações do capitalismo.

Autores contemporâneos, como Amaral (2023), Camargo, Jacomini e Minhoto (2012), Alves e Pinto (2011), Cais (2002) e Bassi, Fernandes e Rolim (2018) entre outros pesquisadores, analisam os efeitos da política de piso salarial, os limites da estrutura federativa e a fragmentação dos planos de carreira. Essa produção, somada aos estudos publicados na

revista Fineduca, oferece um panorama crítico das políticas remuneratórias, evidenciando sua insuficiência para garantir valorização efetiva da docência.

No campo internacional, pesquisas como as de Elacqua *et al.* (2018), García, Maldonado e Rodrigues (2018), Chadid Bonilla (2020) e Valdivieso D’Costa (2020) investigam a perda de prestígio da profissão docente na América Latina, relacionando baixos salários à precarização das condições de trabalho e à desarticulação dos sistemas de formação. Gutierrez Tobar (2015), Salazar Restrepo (2003), Rentería e Rocha (2017) e Harvey (2013) discutem os impactos do modelo de acumulação capitalista sobre as políticas educacionais e salariais. A leitura gramsciana da hegemonia cultural permite interpretar como o discurso meritocrático atua na naturalização das desigualdades e na responsabilização individual dos docentes.

Essa base teórica, composta por diferentes tradições analíticas e enfoques nacionais e internacionais, fundamenta a análise proposta nesta tese. A remuneração docente é compreendida como categoria histórica, política e social, e não apenas como variável econômica. A interlocução entre essas produções oferece instrumentos teóricos consistentes para interpretar as contradições que estruturam a valorização docente no Brasil Amazonense e na Colômbia.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa e documental, articulando elementos quantitativos e comparativos. Essa abordagem se organiza em três fases complementares de investigação, que articulam fundamentos teóricos, análise normativa e dados empíricos.

A primeira fase consiste na revisão bibliográfica, com levantamento de teses, dissertações e artigos científicos que abordam os termos “remuneração”, “vencimento” ou “salário”, com ênfase nas publicações disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na revista Fineduca, da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação.

A segunda fase corresponde à pesquisa documental, com análise de legislações, decretos e planos de carreira vigentes no Brasil e na Colômbia. A coleta de dados abrange instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Sistema de Informação sobre Tendências Educativas na América Latina (Siteal), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Banco Mundial (BM). Também são consultados portais institucionais, documentos sindicais e plataformas de transparência ativa dos dois países.

A terceira fase centra-se no estudo empírico com dois professores da educação básica pública, um brasileiro e um colombiano. Essa estratégia busca verificar a efetividade das

políticas salariais na prática e responder à lacuna recorrente na literatura especializada, que frequentemente privilegia os marcos legais em detrimento da análise concreta das condições de vida e trabalho dos docentes. O enfoque da pesquisa recai sobre a análise da efetividade das políticas públicas de remuneração docente no Brasil Amazonense e na Colômbia.

Ao adotar essa abordagem, a presente tese contribui para o campo científico ao ampliar a compreensão sobre as políticas de remuneração docente em contextos periféricos, particularmente no Brasil Amazonense e na Colômbia. Seu enfoque comparativo, fundamentado em análise normativa e empírica, pretende oferecer subsídios metodológicos e analíticos para estudos futuros sobre valorização docente.

No plano social, a investigação evidencia a remuneração como expressão de justiça material e condição para o exercício digno da docência. Educacionalmente, propõe parâmetros de análise que ultrapassam os dispositivos legais, reafirmando que investir na docência é investir na qualidade da educação pública.

A análise crítica proposta não se limita a descrever desigualdades, mas procura, ainda, provocar um debate público sobre sua superação. O estudo problematiza a dissociação entre norma e prática, identificando os limites das políticas salariais em contextos atravessados por desigualdades regionais e restrições orçamentárias.

Ao articular fundamentos históricos com dados normativos e empíricos, a investigação contribui para o debate sobre financiamento educacional e valorização docente nos contextos analisados. No que se refere à apresentação dos dados empíricos e normativos, a tese adota a estratégia de articular forma textual, quadros, tabelas e gráficos, com o objetivo de facilitar a leitura e assegurar o acesso à informação por diferentes perfis de leitores.

Os dados sistematizados em formato visual são, em alguns casos, retomados de maneira semelhante no texto, de modo a garantir compreensão mesmo para os leitores que não consultam os elementos gráficos. Em outros trechos, as retomadas textuais incluem ênfases ou interpretações que não estão explicitadas nos quadros. Essa opção metodológica pode gerar trechos de conteúdo equivalente entre os formatos, mas foi adotada para assegurar clareza e acessibilidade da análise.

Quanto à estrutura da exposição investigativa, a apresentação conjunta do Brasil Amazonense e da Colômbia foi adotada sempre que os elementos normativos e empíricos permitiram comparação direta, como nos casos de formas de ingresso, jornada de trabalho e outros aspectos correlatos. Nos casos em que diferenças legislativas, limitações de acesso às fontes e desigualdade na quantidade de dados inviabilizaram a comparação direta, a análise foi organizada em três etapas: I. Brasil Amazonense; II. Colômbia; III. Comparação com

aproximações e distanciamentos. Essa opção metodológica buscou preservar a precisão e a profundidade do exame.

O maior detalhamento alcançado no Brasil Amazonense decorre da robustez do marco normativo brasileiro, que articula o Plano Nacional de Educação (PNE) e as metas 15, 16 e 17, voltadas à formação inicial, formação continuada com pós-graduação e valorização docente, a um conjunto de legislações complementares com painéis de monitoramento, o que possibilitou uma análise mais abrangente e densa.

No caso colombiano, ainda que tenham sido consultadas fontes nacionais e internacionais, o material encontrado concentrou-se nas normas de carreira e remuneração, sem mecanismos de monitoramento equivalentes que possibilitassem acompanhar de forma sistemática o cumprimento das metas educacionais, o que resultou em menor profundidade na análise comparativa.

A localização estratégica do Brasil Amazonense, na fronteira com a Colômbia, não deve ser compreendida como limite, mas como espaço de conexão entre realidades nacionais e dinâmicas transnacionais. Essa condição reforça a pertinência da abordagem comparativa e permite observar como processos locais se articulam e se projetam em contextos de maior alcance.

Esse procedimento dialoga com a concepção de Severino (2013), para quem o estudo de caso, ao revelar paradoxos estruturais em situações singulares, pode iluminar processos mais abrangentes. Nesse sentido, a análise da fronteira Brasil Amazonense-Colômbia evidencia como especificidades locais refletem e tensionam dinâmicas educacionais de maior alcance.

Esta tese encontra sustentação no Projeto “Educação Básica na Tríplice Fronteira Amazônica a partir da década de 1990: relações entre educação escolar e formação social-econômica”, coordenado por Silvia Cristina Conde Nogueira. O projeto foi aprovado no EDITAL nº 005/2022 HUMANITAS CT&I, Processo 01.02.016301.02431/2022-68, publicado no Diário Oficial em 10 de fevereiro de 2022, nº Fapeam 235/2022, e apreciado favoravelmente pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM).

O projeto está registrado na Plataforma Brasil, sistema eletrônico nacional unificado para submissão e acompanhamento de pesquisas envolvendo seres humanos. A plataforma constitui a porta de entrada para o Sistema Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), responsável pela avaliação, aprovação e monitoramento dessas pesquisas no país.

Embora não tenham sido realizadas entrevistas formais, a vinculação a esse projeto foi decisiva para viabilizar diálogos com docentes, explicar o escopo da pesquisa de tese e solicitar os contracheques. Esses documentos são considerados pessoais, pois contêm dados individuais

e apresentam, de forma detalhada, a composição da remuneração docente, incluindo ganhos e descontos. Assim, constituem instrumento imprescindível para verificar como a política remuneratória se materializa na prática. Com essa perspectiva, a investigação avançou para a etapa empírica, centrada na análise de contracheques de docentes da educação básica pública.

A colaboração voluntária de dois professores possibilitou a construção de um conjunto documental consistente: o professor Thiago Mejía (nome fictício) forneceu registros de 2015 a 2023, todos referentes ao mês de outubro de cada ano, e a professora Maria Sol (nome fictício) disponibilizou documentos de 2012 a 2023, sendo os dez primeiros referentes ao mês de agosto, o de 2022 ao mês de novembro e o de 2023 ao mês de outubro. Esses materiais, obtidos mediante autorização formal, constituíram base para a comparação.

Apesar dos numerosos contatos realizados, apenas esses dois docentes aceitaram compartilhar seus contracheques, superando a barreira de acesso restrito por senha e o receio quanto ao uso das informações.

Atualmente, o acesso aos contracheques é realizado de forma *on-line* pelos próprios docentes, mediante senha pessoal e intransferível, o que reforça o caráter restrito e confidencial dessas informações. No Brasil, a Lei Complementar nº 131/2009 determina a disponibilização, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A Lei nº 12.527/2011, por sua vez, regulamenta o direito de acesso a informações públicas, obrigando os entes federativos a assegurarem transparência ativa e passiva.

No Brasil Amazonense, o acesso foi realizado por meio do Portal da Transparência<sup>1</sup>, que apresenta a relação de funcionários com dados como nome, lotação, cargo, função, vínculo, remuneração total, remuneração legal devida, descontos legais e valor líquido disponível em moeda corrente. Diferentemente dos contracheques, que detalham ganhos e descontos individualizados e permitem acompanhar, por exemplo, a evolução funcional ao longo do tempo, o Portal fornece apenas informações gerais e agregadas, não captando a totalidade da política remuneratória em sua concretude.

Diante disso, a pesquisa concentrou-se no Brasil Amazonense e na Colômbia<sup>2</sup>, configurando-se como um estudo por conveniência, já que não foi possível selecionar perfis docentes previamente, mas trabalhar com aqueles que aceitaram contribuir com a investigação

---

<sup>1</sup> Dados extraídos do Portal da Transparência da Seduc (2014 a 2023). Esses dados serão desenvolvidos no tópico específico. Esse tópico foi explorado no item 3.2.5.1.6 dessa tese.

<sup>2</sup> Inicialmente, previa-se a análise de três países, incluindo o Peru. Sua legislação chegou a ser mapeada, mas a etapa empírica foi inviabilizada pela ausência de cessão documental por parte dos docentes contatados.

científica. Dada a natureza pessoal dos documentos, o acesso aos contracheques foi viabilizado por vínculos de confiança estabelecidos ao longo da pesquisa. Apesar da prioridade do mês de outubro, considerado mais estável por não conter adicionais sazonais, exceções ocorreram conforme a disponibilidade dos docentes.

Os valores foram considerados inicialmente em moeda nominal, em real (R\$) para o Brasil e em peso colombiano (COP) para a Colômbia, com a moeda brasileira sendo atualizada, quando necessário, pela Calculadora do Cidadão do Banco Central do Brasil, com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), calculado e disponibilizado pelo IBGE.

Para fins de comparabilidade internacional, os montantes foram convertidos em dólar PPC (Purchasing Power Parities – US\$ PPC), percurso metodológico construído com a colaboração do Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral e sistematizado nos Apêndices A, B e C desta tese, além de referenciado em Amaral (2023)<sup>3</sup>.

A análise empírica mobiliza três parâmetros centrais<sup>4</sup>: salário-mínimo, cesta básica de alimentos e renda média. Cada um desses indicadores cumpre funções distintas: o salário-mínimo mede a compatibilidade da remuneração com padrões básicos de sobrevivência, a cesta básica representa o custo de vida essencial<sup>5</sup> e a renda média expressa a posição relativa dos docentes frente aos demais trabalhadores.

A renda média contribuiu para posicionar o docente em relação ao conjunto dos trabalhadores formais dos respectivos países. Ainda que não correspondesse exatamente à média salarial de profissionais com formação equivalente, esse parâmetro foi o mais adequado entre os disponíveis nas bases internacionais, como a Cepalstat. A análise comparativa nesta pesquisa considerou tanto o vencimento inicial, como indicador de entrada na carreira, quanto o total da remuneração bruta, a fim de captar com maior precisão os efeitos concretos das políticas salariais sobre as condições materiais de vida e o cotidiano profissional dos docentes.

---

<sup>3</sup> Ver apêndices A) Percurso para acessar o fator de conversão do PPC no site do Banco Mundial; B) Como calcular a conversão da moeda nacional para US\$ PPC; C) Quadro: Fatores de Conversão do PPC para Brasil e Colômbia (1990–2023).

<sup>4</sup> O detalhamento da análise socioeconômica encontra-se nos apêndices D – Tabela: Salário-Mínimo, Cesta Básica de Alimentos e Renda Média, valores nominais Brasil e Colômbia (2006 a 2023); Apêndice E – Tabela: Salário-Mínimo, Cesta Básica de Alimentos e Renda Média, convertidos para dólar PPC e razões entre indicadores (2006 a 2023).

<sup>5</sup> Detalhamentos nos seguintes apêndices F – Composição da Cesta Básica de alimentos no Brasil (POF 2008 a 2009) e Apêndice G – Composição da Cesta Básica de alimentos na Colômbia (Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos, 2006 a 2007).



No caso brasileiro, a equiparação com profissionais de escolaridade equivalente tem sido utilizada como referência para a valorização docente. Na Colômbia, embora os dados disponíveis não apresentassem o mesmo nível de correspondência, identificou-se um parâmetro compatível para viabilizar a comparação internacional. A análise empírica percorreu três etapas: a leitura das normativas salariais, o exame dos contracheques reais e, por fim, a comparação com os indicadores socioeconômicos, compondo um percurso que conectou norma, prática e materialidade da remuneração.

A pesquisa desenvolve-se em três recortes temporais: de 2006 a 2023, com foco na evolução normativa e institucional da carreira docente; de 2012 a 2023, com a trajetória da professora brasileira; e de 2015 a 2023, com a análise do professor colombiano. Esses períodos foram definidos com base na natureza dos dados disponíveis e nas transformações nos sistemas educacionais, garantindo uma abordagem histórica e comparativa.

Conforme Cais (2002, p. 24-25, *apud* Gonzaga, 2018), “el método comparativo explota todas las técnicas de investigación social existentes que le permiten cumplir los objetivos de las Ciencias Sociales comparativas: la explicación y la interpretación de fenómenos”. A comparação, portanto, não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma forma crítica de compreender as desigualdades estruturais entre os dois países a partir de evidências situadas.

Ao modo de um rio que atravessa fronteiras e conecta territórios, esta tese se organiza como um percurso contínuo de investigação. Assim como o Amazonas banha Brasil e Colômbia, o trajeto aqui traçado parte de um nascente pessoal e se desdobra em afluentes teóricos, metodológicos e empíricos que convergem na análise crítica da remuneração docente na América Latina. A estrutura do trabalho reflete esse movimento, articulando os fundamentos e as escolhas que sustentam cada etapa da pesquisa.

A seção 1 introduz o percurso que sustenta esta investigação. Na primeira parte, delineia-se a trajetória formativa, política e profissional da pesquisadora, evidenciando como as experiências no magistério público e na militância sindical despertaram o interesse pela temática da remuneração docente. Na sequência, são expostos os fundamentos teóricos e os caminhos metodológicos da pesquisa, nos quais se delimitam o problema de investigação, o objetivo geral e os específicos, o recorte territorial e temporal, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados. Essa construção permite compreender como teoria e método se articulam para responder ao problema proposto e alcançar os objetivos estabelecidos.

A seção 2 realiza uma revisão sistemática da produção acadêmica sobre a remuneração docente no Brasil, com ênfase nas dissertações e teses disponíveis na BDTD e nos artigos publicados na revista Fineduca. A análise busca identificar tendências, lacunas e consensos da

literatura, evidenciando limites de abordagem e de escopo que justificam a pertinência do enfoque adotado nesta tese. Também são apresentados os conceitos fundamentais e a perspectiva teórica que orienta a análise, ancorada no materialismo histórico-dialético.

A seção 3 analisa os marcos normativos que regulam a carreira e a remuneração docente no Brasil Amazonense e na Colômbia. A abordagem comparativa permite observar como cada país estrutura legalmente a docência, quais sentidos são atribuídos à valorização profissional e quais dispositivos normativos sustentam ou fragilizam as políticas públicas remuneratórias. A análise articula os contextos nacionais e regionais com diretrizes internacionais, compondo o eixo normativo da investigação.

A seção 4 é dedicada à análise empírica da política de remuneração em sua materialidade. No primeiro momento, são apresentados e cotejados os dados obtidos a partir dos contracheques reais dos professores no Brasil Amazonense e na Colômbia, com os dispositivos legais vigentes, buscando compreender a efetividade das políticas salariais na prática cotidiana. Em seguida, a análise volta-se ao poder de compra do vencimento docente, com base em indicadores econômicos como o salário-mínimo, a cesta básica e a renda média, a fim de avaliar se os vencimentos e o conjunto da remuneração asseguram condições de vida compatíveis com a valorização profissional e a função social da docência.

A seção 5 sistematiza os principais achados da pesquisa, evidenciando as contradições entre os marcos normativos e a realidade concreta dos docentes nos dois países. Retoma-se a pergunta central da tese, avaliam-se os limites e as contribuições do estudo e apontam-se possibilidades de aprofundamento do debate sobre justiça social, valorização docente e políticas educacionais no contexto latino-americano.

Formula-se, assim, a seguinte tese: as políticas de remuneração docente no Brasil Amazonense e na Colômbia, ainda que ancoradas em marcos normativos que prometem valorização, demonstram-se inefetivas na prática, revelando o esvaziamento da valorização salarial docente nas condições concretas de exercício da profissão. Ao analisá-las em sua materialidade, evidenciam-se contradições estruturais que mantêm a precarização do trabalho docente revelando um projeto de Estado que dissocia discurso e realidade e compromete a função social da escola pública.

## **2. A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE REMUNERAÇÃO DOCENTE**

Na seção introdutória, partiu-se do percurso pessoal, formativo e profissional da pesquisadora, o que permitiu fundamentar a escolha da remuneração docente como objeto central da investigação. Foram apresentados o tema, os objetivos, a justificativa e a metodologia adotada, bem como a organização estrutural da tese. Agora, como parte do aprofundamento teórico e do enraizamento conceitual da pesquisa, esta seção dedica-se à construção crítica do problema de pesquisa por meio de uma revisão sistemática da literatura especializada.

A proposta aqui é ancorar a análise na produção acadêmica, que discute a remuneração docente compreendendo-a como um fenômeno que ultrapassa o campo técnico ou administrativo. Trata-se de situá-la no entrecruzamento de dimensões históricas, políticas, econômicas e sociais que configuram as relações de trabalho na educação pública em dois países latino-americanos. Nesse sentido, a frase de Marx e Engels (2017, p. 19) “[...] tudo o que é sólido se desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profanado e o homem é obrigado por fim a encarar com serenidade suas condições reais de vida e suas relações com seus semelhantes” serve como ponto de partida para reconhecer a remuneração como expressão das contradições estruturantes do capitalismo.

A abordagem adotada neste trabalho busca compreender como a remuneração docente se inscreve na materialidade da vida, refletindo e, ao mesmo tempo, produzindo desigualdades e tensões nos espaços educacionais. Essa análise é orientada por categorias do materialismo histórico-dialético, como totalidade, mediação e contradição, a partir das quais se interpreta a valorização (ou a desvalorização) do trabalho docente enquanto fenômeno socialmente determinado.

É nesse marco teórico que se ancora o objeto da pesquisa, cujo eixo analítico está centrado na remuneração docente em dois contextos fronteiriços: o Brasil, com recorte específico no estado do Amazonas, referido nesta pesquisa como Brasil Amazonense, e a Colômbia. Ambos os países são analisados em suas particularidades e convergências, com atenção especial às formas que estruturam e viabilizam, ou não, a valorização do trabalho docente. Embora os marcos estruturais de seus sistemas educacionais tenham sido apresentados na introdução, esta seção concentra-se na literatura científica que fundamenta a análise comparativa desenvolvida nas etapas seguintes do trabalho.

Assim, o objetivo específico desta seção é mapear a produção acadêmica sobre remuneração docente no Brasil, identificando tendências, consensos e lacunas que contribuam

para a consolidação do problema de pesquisa. A partir dessa análise, busca-se aprofundar a compreensão crítica da valorização do trabalho docente como uma dimensão estruturante das políticas públicas educacionais.

A seção que se inicia está organizada em três partes: a primeira apresenta as lentes teóricas utilizadas para compreender a remuneração docente como materialidade histórica na América Latina; a segunda analisa os principais conceitos que fundamentam essa discussão; e a terceira apresenta o contexto comparativo entre Brasil Amazonense e Colômbia. Essa organização visa construir, de forma progressiva, o alicerce analítico necessário à análise crítica que se desenvolverá ao longo da tese.

## 2.1 LENTES TEÓRICAS PARA ENXERGAR A REMUNERAÇÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA COMO MATERIALIDADE HISTÓRICA

Analisar a remuneração docente vai muito além de observar planilhas salariais ou decifrar dispositivos legais: exige reconhecer que se trata de uma construção histórica densa, atravessada por relações de poder, exploração e apagamento, que não se encerram no passado, mas se reconfiguram no presente. Como lembram Maia e Farias (2020, p. 29), ao dialogarem com Mignolo (2007), o chamado “descobrimento” representou, para os povos originários, uma invasão devastadora. Suas culturas, línguas e formas de vida foram silenciadas em nome da pretensa superioridade europeia. A permanência dessa lógica colonial estrutura, até hoje, as desigualdades no continente.

É nesse contexto que se forja o conceito de América Latina, expressão geopolítica que marca não apenas uma posição no mapa, mas uma condição histórica. Conforme argumentam Arruda e Piletti (1997, p. 140), enquanto os países do norte, como Estados Unidos e Canadá, consolidaram-se como colônias de povoamento, os territórios latino-americanos foram submetidos a regimes de exploração, marcados pela dependência econômica e fragilidade institucional, marcas que atravessam a organização do Estado e, por extensão, a estrutura educacional.

Manoel Bomfim (2008, p. 201), ainda no início do século XX, já denunciava que o subdesenvolvimento da América Latina não era resultado da escassez de recursos ou de algum destino histórico, mas fruto da ação de elites locais comprometidas com a reprodução das desigualdades. O autor alerta que a perpetuação da miséria e da precariedade se constrói a partir de dentro, com o apoio tácito, ou explícito, das potências globais.

Prado (1994, p. 31-32), ao analisar a independência da Colômbia, conclui que o rompimento com a metrópole não desfez o edifício colonial, apenas substituiu seus gestores. As estruturas de dominação foram preservadas, agora sob a aparência de um regime republicano. No Brasil, conforme aponta Fausto (2012), a ocupação da Amazônia ocorreu de forma tardia, mas seguiu a mesma lógica predatória: extrair riquezas e controlar corpos.

As heranças coloniais foram reconfiguradas, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, por meio de reformas estruturais impulsionadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Unesco. A partir das décadas de 1980 e 1990, essas instituições moldaram a política social com base na racionalidade econômica. Como observa Soares (1998, p. 18), esse processo está vinculado à crise do Estado e ao redesenho das funções públicas após a conferência de Bretton Woods, em 1944. Nesse marco, o Banco Mundial assumiu protagonismo, não mais como agente de desenvolvimento, mas como instrumento dos grandes credores para induzir reformas estruturais nos países endividados.

Segundo Soares (1998, p. 24), “o Banco Mundial sustentava que essas medidas seriam capazes de colocar os países no caminho do desenvolvimento sustentável, com estabilidade econômica dos investimentos externos, mesmo que implicasse recessão e aumento de pobreza”. Tais diretrizes se materializaram na reestruturação das economias, induzidas por reformas que defendiam equilíbrio orçamentário, privatizações, desregulamentações e abertura comercial, transferindo os direitos sociais à lógica do mercado.

Esse movimento, como analisa Nogueira (2016, p. 41), foi acompanhado por um discurso de crise reproduzido pela mídia, que ocultava o papel das contradições do sistema capitalista. Indicadores como risco-país, instabilidade do dólar e queda das bolsas não expressavam apenas flutuações econômicas, mas os efeitos das estratégias de desmonte do modelo fordista/keynesiano. A autora enfatiza que “as expressões neoliberais passaram a ser pulverizadas na década de 2000 por expressões desenvolvimentistas que, da mesma forma que a processualidade neoliberal, consistem em estratégias de manutenção da (des)ordem capitalista” (Nogueira, 2016, p. 46).

Ribeiro (2007, p. 16) aprofunda essa análise ao mobilizar o conceito de desenvolvimento desigual e combinado, próprio da formação histórica das sociedades latino-americanas. Segundo o autor, essas sociedades são marcadas pela convivência de estruturas sociais arcaicas e modernas, em que setores retrógrados e progressistas interagem, compondo uma dualidade estrutural.

Nesse mesmo estudo, o autor observa que o resultado é um modelo híbrido, no qual a modernização não se impõe de forma homogênea, mas tensiona o tecido social com a inserção subordinada ao capitalismo global. A precariedade e o tradicionalismo se perpetuam, produzindo instabilidade e atrasos que repercutem diretamente nas políticas públicas e, em especial, na valorização da docência.

As reformas educacionais seguem essa mesma trajetória. Tommasi (1998) e Torres (1998) observam que tais transformações foram gestadas sem participação social, operando com indicadores de desempenho e resultados padronizados. A educação passou a ser tratada como serviço, e o professor, como agente operacional a ser mensurado. Nesse modelo gerencial, a carreira docente é substituída por contratos frágeis, e o salário, tratado como variável de ajuste.

Kruppa (2000) é incisiva ao afirmar que, sob a ótica do custo-benefício, o professor deixa de ser sujeito do processo pedagógico e passa a ser considerado um custo a ser contido. A remuneração perde sua função social e passa a responder à lógica do orçamento, e não à da valorização profissional. Como denuncia a autora, essa racionalidade é resultado direto da atuação conjugada das instituições do Grupo Banco Mundial, que prescrevem políticas educacionais ancoradas em prioridades orçamentárias de curto prazo.

Monasterio e Ehrl (2015, p. 11), em estudo publicado pelo IPEA, discutem a distinção entre colônias de povoamento e colônias de exploração. Segundo os autores, nas primeiras, sobretudo sob domínio britânico e protestante, consolidaram-se instituições mais inclusivas e democráticas, com maior acesso à educação. Já nas colônias de exploração, como as da América Latina e de parte do continente africano, predominaram estruturas excludentes, com baixa prioridade em investimento educacional e centralização do poder. Essa leitura será mobilizada criticamente ao longo da tese, à luz do referencial teórico adotado, para examinar as contradições estruturais herdadas dos processos coloniais e suas expressões na valorização do magistério.

Para compreender tais contradições, é preciso lançar mão de uma leitura dialética. Marx (2013) nos oferece as categorias necessárias para entender o trabalho docente como força produtiva submetida à lógica da mercadoria. Ainda que formulada a partir do setor privado, tal lógica também se manifesta, com mediações específicas, no setor público: seu valor não se expressa no que entrega à sociedade, mas no custo de sua reprodução. A alienação consiste em produzir valor social sem receber o equivalente, ao inserir o docente em um sistema que exige entrega plena sem oferecer contrapartida digna, ainda que sua atuação componha um organismo vivo voltado à formação humana.

Complementando essa análise, Gramsci (2011) revela como a hegemonia se constrói: não apenas pela coerção econômica, mas também pelo convencimento cultural. A meritocracia, o empreendedorismo docente e a responsabilização individual são formas de naturalizar a precariedade, legitimando desigualdades como se fossem fruto da escolha pessoal, e não do projeto político.

Paiva, Rocha e Carraro (2010, p. 155) também advertem: nos países periféricos, as políticas sociais são financiadas com mecanismos regressivos de arrecadação, aprofundando desigualdades e penalizando ainda mais o magistério. O professor, nesse contexto, é duplamente punido, recebe salários aquém de sua função social e ainda carrega a culpa pelas falhas de um sistema que o oprime.

Todo esse conjunto teórico permite compreender que a remuneração do magistério público não é um dado técnico ou neutro: é uma expressão condensada das dinâmicas de dominação, dependência e disputa. Trata-se de um campo de forças em que se entrelaçam história, política, economia e ideologia. E é nessa encruzilhada que se desenha a materialidade da valorização (ou da negação) do trabalho docente na América Latina.

A seguir, veremos como tais fundamentos se expressam nos diferentes modos de organizar e nomear a remuneração nos documentos oficiais, nas análises acadêmicas e nos cotidianos das redes de ensino.

## 2.2 CONCEITOS ESTRUTURANTES: TRABALHO DOCENTE, REMUNERAÇÃO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

A análise sobre a remuneração docente, mais do que uma abordagem técnica ou legal, demanda fundamentos teóricos consistentes. Para isso, torna-se necessário estabelecer com clareza os conceitos de termos que, embora comumente tratados como sinônimos, possuem sentidos distintos e implicações políticas e históricas significativas. Esta seção propõe-se a discutir cinco descritores essenciais à compreensão da temática: trabalho, remuneração, vencimento, salário e salário decente. Esses conceitos serão examinados a partir de uma perspectiva crítica, situada no contexto do mundo do trabalho e da luta por reconhecimento no campo da educação pública latino-americana.

O conceito de trabalho constitui o ponto de partida desta reflexão. Compreendido como elemento fundante da existência humana e da organização social, o conceito de trabalho é ampliado por Ricardo Antunes (2009, p. 102), que propõe a categoria “classe que vive do trabalho” para além dos trabalhadores manuais diretos. Essa formulação abarca toda a

totalidade do trabalho coletivo assalariado, destacando que essa classe é atravessada por subjetividades, formas precárias de inserção e múltiplas dimensões da exploração.

Segundo o mesmo autor, tais características ultrapassam os limites da fábrica e se estendem a setores como o magistério. Embora o trabalhador produtivo permaneça como núcleo central dessa classe, por participar diretamente do processo de valorização do capital, Antunes amplia a análise para incluir todos aqueles que comercializam sua força de trabalho sob distintas formas de subordinação.

A remuneração docente, neste trabalho, é compreendida como a expressão financeira da compensação pelo trabalho realizado, estruturada por componentes que refletem os marcos legais, as políticas educacionais e as estratégias de gestão pública. Jacomini, Minhoto e Camargo (2012) a definem como o conjunto formado pelo vencimento e por vantagens pecuniárias, de caráter fixo ou transitório, vinculadas à formação, ao tempo de serviço e às gratificações previstas em lei. Essa composição revela que a remuneração não é neutra: expressa tanto os projetos de valorização profissional quanto as limitações impostas pelas políticas fiscais dos entes federativos.

Nesse contexto, o vencimento deve ser compreendido sob duas formas: vencimento inicial e vencimento-base. O vencimento inicial representa o menor valor da carreira, atribuído no momento do ingresso, condicionado à formação e à jornada de trabalho. Por sua vez, o vencimento-base corresponde ao valor alcançado ao longo da trajetória funcional, incorporando progressões por tempo de serviço, titulação e outras previstas, conforme o plano de carreira. Embora componha o núcleo da remuneração, esse valor não contempla adicionais como auxílio-alimentação, vale-transporte ou gratificações transitórias. Sua evolução expressa o reconhecimento institucional da experiência e do desempenho no serviço público.

Ainda que não apresentem uma definição direta, os dados analisados por Camargo *et al.* (2006) permitem compreender a carreira docente como um percurso profissional estruturado por critérios de ingresso, tempo de serviço, titulação e movimentação na carreira. Esses elementos são regulamentados por normativas que organizam as tabelas salariais e estabelecem a lógica de avanço na carreira. A valorização da licenciatura plena como referência para o vencimento inicial reforça o papel da formação como eixo estruturante das políticas de carreira, articulado à permanência no serviço público e ao reconhecimento institucional da docência.

Essa estrutura profissional, ancorada em planos de carreira e vencimentos escalonados, remete a fundamentos econômicos mais amplos. Na leitura de Marx (2014, p. 739-774), o salário é a expressão monetária do valor da força de trabalho. Tal valor não está relacionado à quantidade de bens produzidos, mas sim ao custo socialmente necessário à reprodução da vida



do trabalhador. A análise marxiana evidencia que a extensão da jornada e a intensidade da exploração impactam diretamente o valor efetivamente recebido, revelando como o salário expressa as contradições do trabalho docente sob a lógica do capital.

Nesse sentido, a regulamentação da jornada se estabelece como um instrumento de enfrentamento à superexploração e como tentativa de assegurar o mínimo de dignidade ao exercício profissional. Ainda segundo Marx, quanto mais longa for a jornada, menor tende a ser o valor unitário do salário, o que obriga o trabalhador a recorrer a horas extras para complementar sua renda, realidade presente no cotidiano dos professores da educação básica.

A esse conjunto de ideias, Pinto (2012) acrescenta que o salário exerce um papel central na motivação profissional, impactando tanto a condição material de vida quanto o reconhecimento simbólico do trabalhador. Kohan (2017, p. 15), ao abordar a alienação do trabalho no capitalismo, salienta o caráter ambíguo do salário. Este, ao mesmo tempo em que garante a sobrevivência, também evidencia a subordinação a um sistema que transforma o trabalho em obrigação e anula seu potencial criativo e emancipador.

O conceito de trabalho decente ganha relevância nesse percurso de análise, tendo passado a ser promovido oficialmente no Brasil a partir de 2006, por meio de iniciativas do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), alinhadas às diretrizes da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Como ressalta Queiroz (2015), trata-se de uma noção que não é recente. Economistas como Roberto Vital Anau apontam suas origens ainda no século XIX, no contexto da formulação do Estado de bem-estar social na Alemanha, sendo posteriormente consolidada nos países nórdicos após a Segunda Guerra Mundial. A novidade contemporânea reside na luta por sua universalização como um direito fundamental.

Ampliando essa perspectiva para o continente latino-americano, destaca-se a atuação da Rede Latino-Americana de Pesquisas e Empresas Multinacionais (RED LAT), criada em 2005. Essa rede articula sindicatos e instituições acadêmicas de sete países, Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Peru, México e Uruguai, com o propósito de analisar a evolução do trabalho decente na região. De acordo com a definição da OIT, o trabalho decente é aquele que proporciona produtividade, remuneração adequada, condições de liberdade, equidade e segurança, sem qualquer forma de discriminação, sendo capaz de assegurar uma vida digna para os trabalhadores e trabalhadoras.

No campo educacional, a valorização docente pode ser compreendida como expressão concreta do princípio do trabalho decente, adaptado às especificidades da docência. Ela é entendida, neste trabalho, como um processo multidimensional que articula remuneração,

carreira, formação e reconhecimento. Embora nem sempre apresentada como conceito fechado nas obras de referência, ela é construída a partir de elementos recorrentes e fundamentais.

Camargo *et al.* (2006), ao analisar os determinantes da qualidade da educação, associa valorização à existência de políticas que reconheçam a experiência docente, promovam formação inicial e continuada de qualidade, assegurem remuneração adequada e observem a equidade entre redes e regiões. Trata-se de uma valorização que só se concretiza quando articulada a condições estruturais do trabalho e à justiça nas políticas públicas.

No mesmo sentido, Camargo e Pereira (2021), ao refletirem sobre a remuneração inicial dos professores da rede estadual de São Paulo, evidenciam a oscilação do poder de compra ao longo do tempo, indicando que a valorização docente depende da articulação entre remuneração, condições estruturais adequadas, estabilidade e reconhecimento profissional. A valorização, portanto, não é tomada aqui como um enunciado abstrato, mas como um conjunto de dimensões concretas que garantem a dignidade do exercício docente e a efetivação do direito à educação.

Na subseção seguinte, serão apresentadas considerações sobre os contextos do Brasil e da Colômbia enquanto espaços de realização desta pesquisa, com ênfase nos elementos estruturantes que extrapolam a noção de localização geograficamente delimitada. Esses fundamentos conceituais delineiam a base crítica para compreender a remuneração docente em sua complexidade, ultrapassando visões meramente técnicas ou normativas.

A seguir, serão apresentados os contextos empíricos do Brasil e da Colômbia, em uma análise que mobiliza essas categorias para interpretar como as políticas educacionais e as condições de trabalho docente se materializam em realidades históricas e territoriais distintas.

## 2.3 CONTEXTOS COMPARADOS: BRASIL E COLÔMBIA NA ANÁLISE DA REMUNERAÇÃO DOCENTE

A delimitação dos territórios empíricos desta tese, Brasil e Colômbia, resulta de escolhas metodológicas ancoradas em compromissos ético-políticos e em vínculos institucionais enraizados no campo da educação pública.

A inserção da pesquisa na Universidade Federal do Amazonas, cuja atuação abrange realidades complexas da região Norte, sustenta a decisão de tomar o Brasil Amazonense como expressão situada e representativa das políticas docentes no contexto brasileiro. Mais do que uma escolha geográfica, essa opção reflete uma aposta epistemológica na centralidade dos

territórios periféricos como espaços legítimos de produção de conhecimento sobre as contradições da valorização docente na América Latina.

Além disso, esta tese articula-se à uma pesquisa matriz sobre a educação básica na fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru, que investigou as relações entre escolarização e formação socioeconômica a partir das cidades de Tabatinga (Brasil), Leticia (Colômbia) e Santa Rosa (Peru). Embora a presente investigação não inclua a totalidade da Tríplice Fronteira, herda dela a perspectiva crítica sobre os processos educativos em territórios periféricos, marcados por intensas desigualdades estruturais.

A escolha comparativa entre Brasil e Colômbia também se sustenta em suas semelhanças históricas e estruturais. Ambos os países compartilham raízes na colonização ibérica, são marcados por profundas assimetrias sociais e têm sido alvo de reformas educacionais orientadas por recomendações de organismos multilaterais. A análise desses contextos, portanto, permite observar como se configuram, em dois distintos territórios, as contradições entre o discurso oficial da valorização docente e a realidade material expressa na remuneração efetivamente praticada.

Para situar espacialmente essa análise, apresentamos a seguir o mapa da América do Sul com destaque para os recortes territoriais que estruturam esta pesquisa. O Brasil Amazonense, representado pelo estado do Amazonas, e a Colômbia, são indicados com a demarcação da fronteira entre ambos. A imagem também evidencia os países limítrofes, que, embora não componham o objeto de estudo, contribuem para contextualizar geograficamente o leitor no cenário regional.

Figura 1. Mapa político do Brasil e da Colômbia. Destaque para a região amazônica e fronteira



Fonte: Elaborado pela autora com base em representação cartográfica da América do Sul. Adaptado a partir de recursos de domínio público (Freepik, Canva e Google Maps).

A leitura territorial contribui para a compreensão da abrangência das políticas públicas analisadas ao mesmo tempo em que evidencia as particularidades regionais que influenciam sua implementação nos contextos estudados. A apresentação do mapa com os recortes geográficos da pesquisa, que incluem o Brasil como um todo, mais precisamente o Brasil Amazonense, e a Colômbia, reforça a centralidade do espaço na análise comparativa e introduz os elementos que serão aprofundados na discussão dos dados socioeconômicos a seguir.

Os dados extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como de organismos internacionais como Cepal, Unesco e Banco Mundial, não se limitam à função descritiva. Sua inserção nesta pesquisa atende à necessidade metodológica de articular os indicadores territoriais com os marcos normativos e empíricos da investigação. A realidade econômica e social dos dois países oferece elementos essenciais para a análise crítica das políticas de remuneração docente, ao revelar que tais políticas se desenvolvem em contextos marcados por desigualdades históricas e estruturais. Assim, a territorialização das desigualdades permite observar como tais condições influenciam diretamente a efetividade da

valorização docente.

Com base em dados do IBGE, acessados em maio de 2025<sup>6</sup>, o Brasil possui um território significativamente mais extenso, com 8.510.417 quilômetros quadrados, em comparação à Colômbia, que possui 1.140.619 quilômetros quadrados. A população brasileira é estimada em 211 milhões de habitantes, enquanto a colombiana soma cerca de 52,3 milhões. A diferença no Produto Interno Bruto também é expressiva: em 2023, o Brasil alcançou aproximadamente US\$ 2,1 trilhão, ao passo que a Colômbia registrou US\$ 363,5 bilhões.

Contudo, essa disparidade diminui ao se observar o PIB per capita. Em 2023, o Brasil apresentou um valor de US\$ 10.294,87, e a Colômbia registrou US\$ 6.947,36. É importante destacar que esse indicador corresponde a uma média aritmética e não reflete a distribuição real da renda.

Na prática, ele não representa um valor acessado por cada cidadão, mas sim uma medida que desconsidera as profundas desigualdades sociais presentes em ambos os países. Portanto, ao utilizá-lo, é necessário reconhecer seus limites analíticos e compreendê-lo como uma referência parcial que não revela o poder de compra efetivo nem as reais condições materiais de vida da população.

No campo dos investimentos sociais, os dados disponíveis são de anos diferentes, tendo sido acessados em maio de 2025. A Colômbia destinou maior percentual do PIB à saúde, com 6,55%, frente aos 4,50% do Brasil em 2021. Já o Brasil investiu em educação, com 5,50% em 2021, enquanto a Colômbia aplicou 4,93% em 2020.

Esses percentuais, analisados à luz das escolhas políticas, revelam o grau de prioridade atribuído a diferentes áreas públicas e evidenciam mediações relevantes entre financiamento, qualidade dos serviços e valorização do trabalho docente. No caso da educação, tais investimentos afetam diretamente a remuneração e as condições de trabalho dos professores, justificando sua centralidade nesta pesquisa.

Do ponto de vista das condições sociais da população, observa-se um cenário de contrastes e semelhanças que ajudam a compor o pano de fundo das políticas educacionais. O Índice de Desenvolvimento Humano de ambos os países é classificado como médio: 0,754 no Brasil e 0,752 na Colômbia. Esse indicador combina dados de expectativa de vida, escolaridade

---

<sup>6</sup> Embora todos os dados tenham sido extraídos da plataforma “Países” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em abril de 2025, os anos de referência variam conforme o indicador. A plataforma apresenta os dados mais recentes disponíveis para cada variável, o que implica diferenças nos períodos: por exemplo, enquanto os dados de PIB e PIB per capita, refere-se a 2023, outros, como taxa bruta de matrícula para todos os níveis de ensino, no Brasil datam de 2011 e 2018 na Colômbia. Dessa forma, os anos de cada dado são indicados conforme apresentados na fonte, respeitando a variação de disponibilidade e garantindo fidelidade à base consultada.

e renda per capita, oferecendo um retrato geral do desenvolvimento humano, ainda que não evidencie as desigualdades internas.

No que se refere ao acesso a direitos básicos em 2022, o Brasil apresenta uma taxa quase universal de acesso à água potável, com 99,59%, enquanto a Colômbia 97,49%. Por outro lado, a Colômbia supera o Brasil na cobertura de rede sanitária, com 94,73% contra 90,88%. Em relação à subnutrição, os dados revelam disparidades relevantes na segurança alimentar. No Brasil, o índice é de 3,9%, enquanto na Colômbia é de 4,2%. Tais indicadores ajudam a compreender as condições estruturais que moldam o cotidiano dos professores, revelando mediações entre desigualdade social e efetividade das políticas educacionais.

No campo da educação, a taxa de alfabetização entre pessoas com mais de 15 anos, em 2020, é mais elevada no Brasil, com 94,69%, do que na Colômbia, com 96%. Esse dado, segundo o IBGE, revela um grau mais consolidado de escolarização básica no caso brasileiro. Ainda que os índices reflitam avanços, ambos os países enfrentam desafios relacionados ao acesso universal, à permanência escolar e à qualidade da trajetória educacional, sobretudo entre populações historicamente vulnerabilizadas.

Entretanto, ao se considerar a taxa bruta de matrículas para todos os níveis de ensino, embora os dados do Brasil sejam de 2011, os percentuais se aproximam, 88,41% no Brasil e 88,44% na Colômbia em 2018. Essa convergência não configura contradição, mas sim expressão da totalidade.

Quanto ao acesso à internet, dados de 2023 demonstram que o Brasil apresenta um percentual de usuários maior, com 84,15%, frente à Colômbia, com 72,80% em 2022. Essa diferença indica melhores condições de conectividade e infraestrutura. A desigualdade no acesso à internet reforça as assimetrias na implementação de estratégias educacionais mediadas por tecnologias.

Esses indicadores não apenas ilustram os contextos nacionais, mas sustentam a análise crítica da valorização docente nos dois países. Ao revelar a base material em que se estruturam as políticas educacionais, tais indicadores contribuem para uma leitura comparativa ancorada em evidências e sensível às especificidades territoriais.

Além das condições socioeconômicas internas, a compreensão da remuneração docente também exige atenção às articulações internacionais que moldam os marcos normativos e as agendas educacionais. O quadro a seguir apresenta os principais acordos multilaterais assinados por Brasil e Colômbia, os quais influenciam, de forma direta ou indireta, políticas públicas voltadas à educação.

Quadro 1: Acordos Internacionais assinados por Brasil e Colômbia

<b>Acordos</b>	<b>Sigla</b>	<b>Brasil</b>	<b>Colômbia</b>
União das Nações Sul-Americanas – 12 membros	Unasul	X	X
Organização dos Estados Americanos – 34 membros	OEA	X	X
Comunidade da América Latina e Caribe – 33 membros	CELAC	X	X
Comunidade Andina de Nações – 9 membros	CAN	X	X
Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul – 5 membros	BRICS	X	Não
Organização das Nações Unidas – 193 membros	ONU	X	X
Fundo Monetário Internacional	FMI	X	X
Mercado Comum do Sul – 4 países membros	Mercosul	X	Associado
Aliança do Pacífico – 4 países	AP	Não	X
Banco Mundial	BM	X	X
Organização Mundial do Comércio – 163 Membros	OMC	X	X
Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – 36 membros	OCDE	Participa Não Membro	Membro desde 2022

Fonte: Produzido pela autora com base em dados do Banco Mundial, 2024.

No plano das articulações internacionais, Brasil e Colômbia compartilham a participação em diversos acordos multilaterais. Conforme apresentado no Quadro 1, ambos integram organizações como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC), a Comunidade Andina de Nações (CAN), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Além dessas convergências, observam-se também diferenças em suas inserções regionais. O Brasil participa do Mercosul como membro pleno, enquanto a Colômbia figura como país associado. Em contrapartida, a Colômbia integra a Aliança do Pacífico, da qual o Brasil não faz parte. Outro ponto relevante é a recente entrada da Colômbia na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), formalizada em 2022, indicando um movimento de aproximação com as diretrizes educacionais e econômicas dos países centrais.

Adicionalmente, muitos desses acordos multilaterais incluem recomendações explícitas relacionadas à educação, ao trabalho decente e à valorização do magistério, especialmente aqueles alinhados à Agenda 2030 da ONU e aos parâmetros estabelecidos pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Nesse sentido, as diretrizes internacionais funcionam como

referências normativas para os sistemas educacionais nacionais, influenciando a formulação de políticas públicas voltadas à remuneração, à formação e às condições de trabalho docente.

Ainda que sua adoção dependa da mediação dos contextos internos, esses compromissos evidenciam a inserção dos países latino-americanos em uma arena regulatória transnacional. Esse campo de disputas tensiona permanentemente as fronteiras entre soberania nacional e governança global, criando uma dinâmica na qual tratados, recomendações e padrões internacionais se entrelaçam às decisões internas.

A análise desses espaços, portanto, não se limita à dimensão geográfica ou institucional. Trata-se de reconhecer que as políticas de remuneração docente, ainda que formuladas no interior dos estados nacionais, são atravessadas por forças externas que influenciam, condicionam e, por vezes, orientam os rumos das reformas educacionais. Para compreender como essas influências se manifestam na produção do conhecimento, a próxima seção examina as contribuições da literatura acadêmica brasileira sobre o tema, com base em teses e dissertações sistematizadas na BDTD entre 2009 e 2020.

#### 2.4 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE REMUNERAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES NA BDTD (2009–2020)

Esta seção apresenta uma revisão da produção acadêmica brasileira sobre remuneração docente, com base nas teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Criada em 2002, sob a coordenação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a BDTD tem por finalidade dar visibilidade, promover a disseminação e integrar, em um único portal, as informações de teses e dissertações oriundas de 141 instituições de ensino e pesquisa do país. A escolha dessa base se justifica por seu caráter nacional e por reunir produções científicas de instituições públicas e privadas, oferecendo uma visão ampla e representativa das investigações desenvolvidas no campo da educação.

Para a seleção dos trabalhos, adotou-se como critério a presença dos termos “remuneração”, “vencimento” e “salário” nos títulos das dissertações e teses, de modo a assegurar a centralidade temática em relação ao objeto de estudo desta pesquisa. Foram incluídas apenas produções da área da educação, com foco específico nas políticas salariais e na valorização docente.

A seleção final resultou em 20 pesquisas, sendo 12 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado, organizadas a partir da ocorrência dos descritores mencionados nos títulos. A opção metodológica por restringir a busca aos títulos permitiu delimitar um recorte analítico



mais preciso, o que explica a predominância do termo “remuneração”, amplamente consolidado na literatura educacional. Ainda que menos frequentes nesse recorte específico, os descritores “vencimento” e “salário” integram de forma indissociável o escopo temático da pesquisa, sendo fundamentais para a análise da estrutura remuneratória, das formas de contratação e das estratégias de valorização da docência.

Esses três termos compõem, de maneira articulada, o campo semântico investigado: **remuneração**, como conceito mais abrangente; **vencimento**, vinculado à estrutura da carreira; e **salário**, amplamente utilizado nos discursos institucionais e nas práticas cotidianas do trabalho docente. No quadro abaixo apresentam-se o ano, o título de cada pesquisa, o autor, o orientador, a instituição e o tipo de trabalho.

Quadro 2: Produções na área da educação – BDTD 2009-2020

Ano	Título	Autor	Orientador(a)	Instituição	Tipo
2009	Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho - uma análise da experiência de Belo Horizonte.	Maria da Consolação Rocha	Carmem Sylvia Vidigal Moraes	USP	D-R
2011	Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramentos no estado de São Paulo	Nathalia Cassettari	Romualdo Luiz Portela de Oliveira	USP	M-R
2012	FUNDEF (1996-2006): a remuneração dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN	Fádyla Oliveira Araújo	Magna França	UFRN	M-R
2014	O vencimento e a remuneração do magistério público municipal de Natal/RN: repercussões da implementação do FUNDEB (2007-2010).	Janaina Lopes Barbosa	Magna França	UFRN	M-R
2014	O FUNDEF e o FUNDEB como política de financiamento para a valorização do magistério: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública e estadual de ensino do RN.	Maria Aparecida dos Santos Ferreira	Magna França	UFRN	D-R

Continua

## Produções na área da educação – BDTD 2009-2020

Ano	Título	Autor	Orientador(a)	Instituição	Tipo
2014	Promoção, vencimento e avaliação de desempenho do professor do ensino fundamental: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010)	Rosângela Martins da Silva	Magna França	UFRN	D-V
2015	A Carreira do Magistério Público da Rede Municipal de Ensino do município de Oriximiná-PA: um estudo a partir do plano de cargos, carreira e remuneração Lei nº 7.315/10	Adriana Marinho Pimentel	Rosana Maria Gemaque Rolim	UFPA	M-R
2015	Remuneração variável do magistério público da educação básica na rede estadual de ensino da Paraíba: (des)valorização profissional?	Assis Alves Moura	Luiz de Souza Junior	UFPB	D-R
2015	Carreira e remuneração dos profissionais do magistério público do município de Breves-PA	Marielson Guimarães	Rosana Maria Gemaque Rolim	UFPA	M-R
2016	O vencimento dos profissionais do magistério da rede pública estadual de ensino do RN (2008-2014): a implementação do PSPN – Lei nº 11.738/2008.	Amilka Dayane Dias Melo	Magna França	UFRN	M-V
2016	Remuneração docente como política pública no ensino fundamental no estado de São Paulo	Claudia Alves Pereira	Rubens Barbosa de Camargo	USP	M-R
2016	A remuneração dos professores da rede pública do estado do Rio de Janeiro (1995-2014)	Fábio Araujo de Souza	Rubens Barbosa de Camargo	USP	D-R
2017	As implicações do PSPN para a carreira e a remuneração do magistério da rede municipal de Barcarena-PA	Afonso dos Santos Silva	Dalva Valente Guimarães Gutierrez	UFPA	M-R
2017	A política de remuneração dos professores da rede estadual de educação básica do Pará	Charles Eduardo da Silva Alves	Rosana Maria Gemaque Rolim	UFPA	D-R
2017	As políticas de remuneração inicial para os professores da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Belém no período de 1991 a 2013	Fernanda Maryelle Pereira	Rosana Maria Gemaque Rolim	UFPA	M-R

Continua

## Produções na área da educação – BDTD 2009-2020

Ano	Título	Autor	Orientador(a)	Instituição	Tipo
2017	A política de fundos – FUNDEF e FUNDEB – na rede municipal de ensino de Natal/RN (2005-2015): avanços e desafios na carreira e na remuneração dos professores	Janaina Lopes Barbosa	Magna França	UFRN	D-R
2017	Políticas de remuneração de professores da educação básica em municípios do estado do Pará	Raimundo Walber da Silva Pinheiro	Rosana Maria Gemaque Rolim	UFPA	M-R
2018	O processo de implementação do plano de cargos, carreira e remuneração (PCCR) dos servidores do magistério no município de Ananindeua/PA (lei nº 2.355/2009)	Marilene da Silva Feijão Pereira	Rosana Maria Gemaque Rolim	UFPA	M-R
2019	“Decifra-me ou te devoro”: o salário dos professores da rede pública estadual de ensino do Pará como alienação e exploração	Abelcio Nazareno Santos Ribeiro	Vera Lúcia Jacob Chaves	UFPA	M-S
2020	Remuneração dos professores da rede privada de educação básica na cidade de São Paulo	José Quibao Neto	Rubens Barbosa de Camargo	USP	D-R

Fonte: Elaborado pela autora com base na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

Diante da diversidade de abordagens, torna-se essencial observar como essas análises convergem para a denúncia de uma valorização docente ainda não consolidada no plano estrutural. As pesquisas que tratam da **remuneração** docente, localizadas na BDTD, revelam como a organização das políticas públicas interfere nas possibilidades de valorização da carreira. Dentre os trabalhos que abordam esse descritor, observa-se a predominância de estudos voltados às redes municipais, especialmente no estado do Pará, nos quais os autores analisaram os limites estruturais da valorização salarial frente às legislações existentes.

Araújo (2012) identificou, ao estudar a rede municipal de Natal, que mesmo com o aporte de recursos via Fundef, houve um movimento circular entre valorização e desvalorização docente, já que os reajustes não acompanharam o crescimento da arrecadação. A autora demonstrou que professores com maior titulação recebiam até 3,88 salários-mínimos, mas mesmo assim os valores não asseguravam padrão digno de remuneração.

Barbosa (2014) analisou a transição para o Fundeb e demonstrou que, embora tenha havido avanços nos percentuais por titulação, os 60% vinculados à folha se revelaram insuficientes para sustentar uma política efetiva de valorização.

Pimentel (2015) verificou que, em Oriximiná, os percentuais concedidos por formação não se incorporavam à remuneração fixa, pois eram pagos como gratificações. Guimarães (2015) também apontou, no município de Breves, que os planos de carreira não garantiam valores superiores ao salário-mínimo necessário, o que inviabilizava condições mínimas para a dignidade da profissão docente. As análises evidenciam que, mesmo com legislações específicas, os municípios apresentavam dificuldades para efetivar a valorização por formação e tempo de serviço.

Silva (2017, p. 193) relacionou essas limitações ao contexto das reformas estruturais orientadas por organismos internacionais. Ao estudar a rede de Barcarena, o autor demonstrou que o PSPN, em vez de apresentar avanço, impôs perdas a docentes com maior qualificação, nivelando os salários por baixo e desestimulando a progressão.

Pinheiro (2017), ao analisar seis municípios paraenses, constatou que os adicionais por formação *stricto sensu* eram insignificantes, não alcançando sequer 5% em muitos casos. O autor concluiu que os planos existentes não impulsionavam o aperfeiçoamento dos profissionais, contradizendo os princípios de valorização previstos em lei.

Pereira, F. (2017, p. 119) examinou a política de remuneração da rede de Belém e observou que, apesar de haver ganhos diferenciais por formação, os vencimentos permaneciam os mesmos ao longo da carreira. Para a autora, isso descaracteriza a existência de um plano estruturado de progressão.

Em Ananindeua, Pereira, M. (2018, p. 136) analisou o PCCR e identificou omissões e lacunas na legislação municipal, como a ausência de direitos já consolidados em âmbito federal. Ainda que atos normativos tenham sido aprovados após mobilização sindical, sua efetivação não ocorreu até o final da pesquisa.

Pereira, C. (2016, p. 204) realizou uma análise longitudinal da trajetória de uma professora na rede estadual paulista. A pesquisa, baseada em contracheques, revelou que grande parte da remuneração era composta por gratificações transitórias, não incorporadas à aposentadoria. Os adicionais por tempo de serviço e a sexta parte foram os únicos mecanismos que garantiram algum equilíbrio no fim da carreira, o que demonstra o distanciamento entre a valorização legal e a materialidade vivida pela profissional.

Alves (2017, p. 200) observou, na rede estadual do Pará, que a remuneração era complementada por meio da venda de tempo destinado ao planejamento, o que mascarava a falta de contratações e sobrecarregava os professores. O autor destacou que a gratificação por titularidade era resultado de esforço individual, sem que houvesse política pública que garantisse a formação continuada. Para ele, isso expressa a lógica de responsabilização

individual típica das reformas neoliberais, nas quais cabe ao professor arcar com os custos de sua própria qualificação (Alves, 2017, p. 221).

Moura (2015) analisou a remuneração variável na Paraíba e verificou que bônus e premiações baseados no desempenho romperam com a lógica da carreira, introduzindo desigualdades entre os profissionais. A pesquisa concluiu que a valorização depende de mudanças estruturais e não de incentivos pontuais.

Ferreira (2014) chegou a conclusões semelhantes ao estudar o Rio Grande do Norte. A autora constatou que, embora o Fundeb tenha ampliado o acesso a recursos, não promoveu reajustes significativos nos vencimentos, limitando-se à incorporação de gratificações sem reestruturação de carreira.

Rocha (2009, p. 294) abordou a valorização docente na rede municipal de Belo Horizonte e ressaltou a luta histórica de mulheres por salários justos. A autora destacou que os avanços institucionais não foram suficientes para consolidar uma política duradoura de valorização, principalmente diante das resistências enfrentadas no contexto local.

Barbosa (2017, p. 230) observa que, embora o Fundeb não seja a única fonte de financiamento da educação, no município de Natal quase a totalidade dos recursos provenientes desse fundo era destinada, exclusivamente, ao pagamento da folha salarial, o que impossibilitava investimentos em outras áreas educacionais. Segundo a autora, a gestão orçamentária configurava-se como um fator limitador à efetivação da valorização prometida.

Souza, F. (2016, p. 283) investigou as políticas de metas e bonificações na rede estadual do Rio de Janeiro e demonstrou que essas estratégias geraram insatisfação entre os docentes, agravando o sentimento de desvalorização. Os professores que não alcançavam as metas definidas pela gestão sentiam-se excluídos de um processo que deveria ser coletivo e formativo.

Por fim, Quibao Neto (2020, p. 241) estudou a rede privada de São Paulo e evidenciou a ausência de plano de carreira, a necessidade de acúmulo de vínculos e a grande rotatividade como marcas de um modelo que fragmenta a profissão. O autor observou que, mesmo com formação em universidades públicas, os professores da rede privada não encontravam garantias de remuneração compatível com sua qualificação.

Cassettari (2011, p. 113), ao analisar políticas de remuneração por desempenho, destacou que ao pressupor que o problema da qualidade da educação reside na falta de estímulo, essas estratégias ignoram fatores estruturais que condicionam o trabalho docente. Com base em estudos internacionais, a autora evidenciou que tais programas não produzem efeitos significativos e, em alguns casos, estimulam práticas que comprometem a integridade do

processo pedagógico. Para ela, a valorização docente exige tempo, investimento e condições materiais, não apenas incentivos financeiros isolados.

As pesquisas aqui analisadas revelam que apesar dos marcos normativos e dos esforços de regulamentação da valorização docente, a materialidade da remuneração nas diferentes redes de ensino brasileiras permanece fragilizada. Gratificações transitórias, ausência de planos de carreira efetivos, gestão orçamentária limitada e políticas meritocráticas têm contribuído para a manutenção de uma lógica de precarização.

Esse cenário adquire contornos ainda mais críticos quando se observa o papel do **vencimento** como base estruturante da carreira. Embora legalmente definido como valor fixo inicial da trajetória profissional, o vencimento vem sendo continuamente comprimido por políticas de contenção fiscal e suplementado por gratificações que pouco dialogam com critérios estáveis de progressão.

Nesta mesma linha, as pesquisas que discutem o vencimento como elemento central da política salarial revelam preocupações com o valor de entrada na carreira e com a forma como os planos de cargos e remuneração organizam esse componente central dentro da lógica legal e simbólica da valorização. O termo aparece com destaque nos estudos de Silva (2014) e Melo (2016), ambos voltados à análise das redes estaduais no Rio Grande do Norte.

Silva (2014, p. 185), ao investigar a política de valorização do magistério no município de Natal entre 2004 e 2010, identificou que embora houvesse incentivos à formação como concessão de licenças remuneradas para pós-graduação, a ausência de reconhecimento formal dessa qualificação como tempo de efetivo exercício comprometeu os processos de avaliação e promoção.

A autora destacou que desde a implantação do PCCR a jornada foi estabelecida em 20 horas semanais, mas não havia possibilidade de dedicação exclusiva, nem mecanismos de ampliação da carga horária sem novo concurso. Além disso, as promoções horizontais previstas em lei raramente se concretizavam, pois dependiam de avaliações de desempenho que, na prática, não eram realizadas. Dessa forma, o vencimento inicial mantinha-se como referência predominante ao longo de toda a carreira, sem evolução significativa.

Melo (2016, p. 140), ao analisar os impactos do PSPN na rede estadual potiguar entre 2008 e 2014, observou que os vencimentos dos professores foram reajustados de forma parcelada, mediante forte mobilização sindical e sucessivas greves.

Embora a legislação garantisse o direito à valorização por meio dos PCCRs, o Estado optou por pagar o piso por meio de gratificações, mantendo o vencimento-base em patamares inferiores. A autora identificou também inconsistências na folha de pagamento, como a inclusão

de inativos como membros ativos da educação básica, prática considerada indevida por utilizar recursos do Fundeb fora de sua finalidade legal.

Apesar dos avanços obtidos com a mobilização da categoria, Melo constatou que o vencimento inicial permaneceu descolado das condições reais de vida dos docentes, exigindo complementações por adicionais, gratificações e outras rubricas transitórias.

As análises indicam que embora o vencimento-base seja reconhecido legalmente como elemento estruturante da carreira, sua compressão e sua dependência de suplementos comprometem a estabilidade e a previsibilidade da progressão profissional. O modelo vigente enfraquece os fundamentos da valorização por mérito, formação e tempo de serviço, pilares da construção de uma trajetória docente sólida.

No campo da pesquisa, apenas um estudo adotou **salário** como descritor principal. Ribeiro (2019) analisou o salário dos professores da rede estadual do Pará com base nas categorias de trabalho e alienação. Diferentemente da maioria das investigações, sua abordagem não se ancorou na política de financiamento ou nos planos de carreira, mas nas relações concretas que os docentes estabelecem com os próprios proventos.

O autor parte da compreensão de que o salário, mais do que um valor monetário, é expressão da condição alienada do trabalho docente, marcada pela ausência de clareza sobre o que se recebe, como se calcula e quais direitos são efetivamente garantidos.

A atuação sindical é discutida como parte da luta por valorização, mas também como uma instância tensionada pelas limitações impostas pela política salarial vigente. O estudo propõe que a alienação não reside apenas nas condições materiais do trabalho, mas também na relação subjetiva com o salário: a desinformação e a naturalização da precariedade impedem a construção de uma valorização consciente, crítica e coletiva.

As análises realizadas com base nas teses e dissertações da BDTD evidenciaram um cenário complexo, em que a valorização docente ainda se encontra fragilizada por legislações incompletas, gratificações transitórias e a ausência de planos de carreira efetivos. Esses elementos revelam uma desconexão entre os marcos legais e a realidade vivida pelos professores.

Para ampliar essa compreensão e observar como essas temáticas têm sido tratadas em veículos de circulação acadêmica mais ampla, a próxima subseção examina publicações veiculadas na revista Fineduca. Trata-se de aprofundar o entendimento sobre os discursos, práticas e enfoques analíticos que têm permeado a agenda da valorização docente no Brasil, especialmente no que tange à remuneração.

## 2.5 A PRODUÇÃO SOBRE REMUNERAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REVISTA FINEDUCA (2011–2022)

Após a análise sistemática dos trabalhos cadastrados na BDTD, a investigação amplia seu escopo ao examinar a produção publicada na revista da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), reconhecida por reunir pesquisas que discutem com profundidade as relações entre financiamento e valorização do magistério. A escolha por essa base de dados não é aleatória: a revista consolida-se, na última década, como um espaço qualificado de debate científico sobre as políticas educacionais.

Desde sua criação, em 2011, a Fineduca estabelece-se como referência no campo das políticas educacionais, articulando pesquisadores de diferentes regiões do país e programas de pós-graduação. De acordo com a Plataforma Sucupira (Quadriênio 2017-2020), a revista é classificada como A3 no Qualis<sup>7</sup> da área de Educação. Sua trajetória mantém regularidade nas publicações e adesão a critérios acadêmicos reconhecidos, alinhando-se aos desafios contemporâneos da educação pública.

Para esta etapa da revisão, adotaram-se os mesmos critérios metodológicos utilizados na busca da BDTD, com foco exclusivo nos artigos que apresentam, em seus títulos, um dos três descritores centrais da pesquisa: “remuneração”, “vencimento” ou “salário”. Esse recorte resultou em uma amostra de 35 publicações da revista Fineduca, veiculadas entre 2011 e 2022, excetuando-se os anos de 2011, 2017 e 2018, nos quais não se identificaram registros compatíveis com os critérios estabelecidos.

Dentre os trabalhos localizados, 28 utilizam o termo “remuneração”, 5 apresentam o descritor “vencimento” e 3 fazem uso da palavra “salário”. Essa distribuição reafirma a centralidade da remuneração como categoria analítica predominante nos estudos sobre valorização docente, em consonância com os achados anteriores na base BDTD. Com base nesse levantamento, organizou-se o quadro a seguir, que sintetiza as publicações analisadas entre 2011 e 2022, apresentando ano, referência bibliográfica e título dos trabalhos.

---

<sup>7</sup> O Qualis dos periódicos das revistas científicas está dividido em nove categorias em ordem decrescente de qualidade: A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4 e C. Sendo o A1 o mais elevado Fator de Impacto e o C o de menor relevância.



Quadro 3: Artigos da revista Fineduca com descritores “remuneração”, “vencimento” e “salário” (2011–2022)

Ano	Referência	Título do Trabalho
2012	SILVA, E. C. da.	Carreira, salário e condições de trabalho docente: os efeitos do Fundeb na política de valorização dos professores em dois municípios paraenses
2012	JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P.; CAMARGO, R. B. de	Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica: uma abordagem a partir de planos de carreira, vencimentos e composição remuneratória em 2010
2012	SUBIRÁ, J.; GODOY, M.	Remuneração dos professores no Paraná: uma análise das condições de vencimento inicial na rede estadual de ensino e na rede municipal de ensino de Curitiba
2013	BARBOSA, J. L.; FERREIRA, M. A. dos S.; FRANÇA, M. O.	Fundeb e a valorização do magistério público da rede municipal de Natal/RN: aplicação dos recursos na remuneração e a comparação com o salário-mínimo (2007-2010)
2013	BRITO, V. L. F. A. de.	Efeitos negativos do “choque de gestão” na remuneração de professores em Minas Gerais
2013	GODOY, M. de.	Vencimento inicial, média de vencimentos e carreira dos profissionais do magistério no estado do Paraná durante o Fundeb (2007-2012)
2013	GURGEL, R. F.; JUNIOR, L. de S.	Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil
2014	CHAVES, V. L. J.; ROLIM, R. M. G.; PEREIRA, F. M.	Remuneração dos professores da rede pública estadual do estado do Pará e da rede municipal de Belém de 1996 a 2010
2014	FERNANDES, M. D. E.; FERNANDES, S. J.	Vencimento salarial de professores na esfera municipal em tempos de fundos contábeis
2014	GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R. de.	Remuneração de professores em redes públicas do estado do Paraná
2014	NASCIMENTO, A. P. S. do; MEDINA, R. R. de A.; CAMARGO, R. C. de.	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual de São Paulo em 2010: descrição e análises preliminares
2014	RIBEIRO, J. M. C.; FIGUEIREDO, G. C.; LANCLOTI, F. P. L.	Valorização do magistério e remuneração dos (as) professores(as) da educação básica em Mato Grosso
2014	SALES, L. C.; CRUZ, R. E. da; SILVA, M. J.	Remuneração dos docentes da rede estadual de educação do Piauí
2015	FREIRE, L.	Remuneração docente: quatro olhares convergentes
2015	OLIVEIRA, A. M. de C. <i>et al.</i>	Equiparação dos salários dos professores das redes públicas aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente: uma análise das desigualdades regionais
2015	PEREIRA, G. L.; ALVES, T.	Contribuições da produção acadêmica recente sobre remuneração docente para discussão da Meta 17 do PNE
2016	CORREA, B. C.; CASTRO, J.; BARBOSA, C.	Gestão da educação infantil: apontamentos sobre cargos, jornadas e salários
2016	GOUVEIA, A. B. <i>et al.</i>	O vencimento dos profissionais do magistério em duas décadas (1996-2015): limites e alcances da valorização
2016	NASCIMENTO, A. B.; FERNANDES, M. D. E.	Vencimento e carreira na Rede Estadual de Educação em Rondônia: em busca da valorização docente
2016	PEREIRA, F. M.; CARNEIRO, A. P. da S.	A remuneração dos professores da educação básica: um estado da arte no período de 2010 a 2015
2016	VARGAS, G.	Entendendo a remuneração dos professores do setor público e do setor privado de ensino do estado de Santa Catarina

Continua

## Artigos da revista Fineduca com descritores “remuneração”, “vencimento” e “salário” (2011–2022)

Ano	Referência	Título do Trabalho
2019	BASSI, M. E.; FERNANDES, M. D. E.; ROLIM, R. M. G.	Remuneração de Professores da Educação Básica em Tempos de Fundeb, PSPN e PNE 2014-2024
2019	BOLLMAN, M. da G. N.; SOUZA, D. de.	Carreira e Remuneração do Magistério Público de Santa Catarina: legislação estadual e seus impactos
2019	FREIRE, L.	Estudo Bibliométrico da Produção Acadêmica sobre a Remuneração do Magistério da Educação Básica Pública no Brasil (2005-2015)
2019	JACOMINI, M. A.; NETO, J. Q.; IMBÓ, K. A. dos S.	Remuneração Docente na Educação Básica da Cidade de São Paulo
2019	MIURA, B. H. <i>et al.</i>	A Meta 17 do PNE 2014-2024: vencimento dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul
2019	ROLIM, R. M. G.; ALVES, C. A. de S.; REIS, A. C. A. dos.	A Política de Remuneração de Professores da Rede de Ensino do estado do Pará
2019	SILVA, M. Q. da; CRUZETTA, D. D.	A Disputa do Fundo Público no Município de Curitiba/PR pela Ótica da Lei nº 101/2000 e a Emenda Constitucional nº 95: implicações na remuneração docente
2019	VERÇOSA, P. S.; BASSI, M. E.	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual do Acre: a configuração da carreira dos professores
2019	VIANA, A. C. L.	O PSPN e a Composição da Remuneração dos Professores da Rede Municipal de Castanhal/PA a partir do PCCR/2012
2020	ATHAYDE, M. M.	Valorização dos funcionários de escola: as condições de remuneração dos profissionais em dez municípios da Região Metropolitana de Curitiba/PR
2020	JACOMINI, M. A. <i>et al.</i>	Contribuições para um Balanço do Fundeb: redistribuição dos recursos, despesas com remuneração e vínculo de trabalho docente
2020	SILVA, M. Q. da.	A Desvalorização da Remuneração Docente na Disputa pelo Fundo Público Municipal: o caso de Curitiba-PR
2021	MENDES, D. C. de B.; GUTIERRES, D. V. G.	Funbosque: remuneração dos professores de uma fundação pública para oferta de educação ambiental nas ilhas de Belém/PA
2021	SILVA, M. Q. da.	Remuneração Docente de Professores Públicos Municipais: a ideologia partidária como categoria de análise (2008-2016)
2022	CRAVEIRO, R. L.	Remuneração Docente: fatores explicativos para a variação da remuneração média entre as redes municipais de ensino básico

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados coletados na revista Fineduca 2011-2022.

A análise da produção da revista Fineduca entre 2012 e 2022 evidencia como os pesquisadores têm abordado a remuneração e a valorização docente, em articulação com as políticas públicas de financiamento da educação básica. Embora a sistematização inclua todos os trabalhos identificados, destacam-se aqui aqueles que permitem identificar linhas de argumentação, consensos teóricos e impasses práticos que atravessam o debate. Essa seleção não pretende esgotar o corpus, mas orientar a leitura a partir da densidade e relevância dos achados em relação aos objetivos desta pesquisa.

A diversidade temática encontrada possibilitou organizar os artigos em seis grandes eixos: (1) estudos centrados nas redes estaduais; (2) análises que articulam redes estaduais e

setor privado; (3) investigações comparativas entre redes estaduais e municipais; (4) pesquisas sobre redes municipais em diferentes regiões; (5) estudo específico sobre fundação pública; e (6) trabalhos meta-analíticos sobre a produção acadêmica do campo. Essa classificação confere unidade à leitura, permitindo identificar tanto especificidades regionais quanto tendências nacionais.

Nos estudos de abrangência nacional, Jacomini *et al.* (2012) revelam vencimentos abaixo do PSPN e grande disparidade entre redes municipais, enquanto Gurgel e Junior (2013) denunciam o avanço das contratações precárias e a substituição de concursos por vínculos instáveis. Em escala regional, Chaves, Rolim e Pereira (2014) apontam a redução da distância entre os vencimentos iniciais da rede estadual do Pará e do município de Belém, mas também evidenciam perdas salariais e a desvalorização da formação docente.

Gouveia *et al.* (2016) comparam os planos de carreira das redes estadual e municipal de Curitiba. Na carreira estadual, a progressão poderia ocorrer em até 30 anos, enquanto na municipal a projeção ultrapassa 90 anos, tornando-se praticamente inviável. Em ambas as redes, evidencia-se a ausência de uma política efetiva de valorização. Silva (2022), com base em dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), analisa 1.328 municípios entre 2008 e 2016, identificando padrões regionais e contrastes significativos nas políticas salariais.

A literatura também recupera o impacto dos fundos constitucionais e da legislação recente. Freire (2015) examina o impacto do Fundef, Fundeb e PSPN na reconfiguração dos PCCRs. Em estudo bibliométrico posterior (2019), a autora ressalta a necessidade de maior rigor metodológico e de precisão conceitual. Pereira e Carneiro (2016) apontam o crescimento das pesquisas sobre remuneração no período de 2010 a 2015 e destacam a presença de relatórios de organismos internacionais. Já Pereira e Alves (2015) discutem a relação entre salário e qualidade da educação e revelam disputas conceituais ainda abertas.

Outros estudos abordam as redes estaduais do Paraná (Godoy, 2013), de Rondônia (Nascimento; Fernandes, 2016) e de Mato Grosso do Sul (Miura, 2019), além da rede municipal de Campo Grande. Marina de Godoy participa de dois desses trabalhos, nos quais concentra sua análise na comparação entre redes de Curitiba. Em conjunto, essas pesquisas evidenciam preocupações recorrentes: a presença ou ausência de PCCRs, os critérios de progressão e as desigualdades salariais. Apesar dos recursos oriundos dos fundos constitucionais, os resultados indicam que tais mecanismos não garantem valorização estrutural da carreira.

O acesso a dados públicos e os efeitos da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) constituem outro eixo relevante. Silva (2020) demonstra que a LRF tem sido mobilizada como justificativa para medidas de austeridade, mesmo em contextos de equilíbrio fiscal. Em estudo

posterior, o autor (2021) indica que municípios com menor arrecadação, paradoxalmente, pagam salários mais elevados que aqueles com maior capacidade fiscal, e sugere que a filiação partidária exerce influência decisiva sobre a política remuneratória.

No campo institucional, Mendes e Gutierrez (2021) investigam a Fundação Funbosque, em Belém, constatando que 67,2% da remuneração dos docentes decorre de gratificações não incorporáveis à aposentadoria. Silva e Cruzetta (2019), ao analisarem Curitiba, denunciam o congelamento dos PCCRs como estratégia de ajuste fiscal, vinculando a financeirização das contas públicas à desvalorização docente. De forma semelhante, Rolim, Alves e Reis (2019) demonstram que, no Pará, as políticas salariais tendem a beneficiar docentes com pós-graduação, reforçando desigualdades internas à categoria.

A insuficiência da remuneração também é evidenciada por estudos que relacionam salários ao custo de vida. Chaves, Rolim e Pereira (2014) e Fernandes e Fernandes (2014) demonstram que os vencimentos não acompanham a inflação, acarretando perda de poder aquisitivo. Silva (2012) alerta para a instabilidade decorrente de remunerações baseadas em gratificações, enquanto Oliveira *et al.* (2015) demonstram a distância entre os salários docentes e os de outras profissões de formação equivalente.

A discussão sobre planos de carreira e remuneração constitui um eixo estruturante das produções analisadas. Gurgel e Júnior (2013) denunciam a precarização dos vínculos laborais; Gouveia e Souza (2014) demonstram que, mesmo com planos aprovados, a progressão ocorre de modo lento e ineficaz. Trabalhos mais recentes, como os de Silva (2021) e Silva (2020), evidenciam que, ainda em contextos de disponibilidade orçamentária, as decisões políticas não priorizam a valorização do magistério.

A Meta 17 do Plano Nacional de Educação emerge como horizonte comum em várias pesquisas. Pereira e Alves (2015) e Oliveira *et al.* (2015) discutem os obstáculos à equiparação salarial entre docentes e profissionais de escolaridade equivalente, enquanto Freire (2019) demonstra que a pesquisa sobre remuneração docente configura um campo em formação, ainda marcado por dispersão conceitual e polissemia. Nesse mesmo eixo, Vargas (2016) oferece contribuição relevante ao propor maior rigor no uso dos termos salário, vencimento e remuneração, analisando os componentes retributivos da carreira docente nos setores público e privado de Santa Catarina.

Ao lado dessas contribuições conceituais, os artigos publicados mobilizam diferentes bases empíricas. Destacam-se as fontes estatísticas e orçamentárias, como os relatórios do Sistema de Informação sobre o Orçamento Público em Educação (Siope), os microdados do

Censo Escolar organizados pelo Laboratório de Dados Educacionais, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e os microdados do INEP.

Além dessas bases, os estudos recorrem a dados administrativos e financeiros da União, do Tesouro Nacional e da Rais, bem como a documentos específicos, como tabelas salariais, folhas de pagamento, contracheques e legislações relativas aos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCRs).

Outro conjunto de referências frequentemente acionado diz respeito a marcos legais e normativos, como a Lei de Responsabilidade Fiscal, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), a própria Meta 17 do PNE e os Planos Estaduais de Educação. Em articulação, esses dados empíricos e referenciais jurídicos sustentam as análises dos 35 artigos examinados e compõem a base teórica e documental que fortalece a presente tese.

Em síntese, a produção analisada na revista *Fineduca* reafirma que a valorização docente, quando pensada a partir da remuneração, permanece atravessada por disputas políticas, desigualdades regionais e tensionamentos entre norma e prática. Embora avanços institucionais e marcos legais tenham ampliado o debate, os estudos demonstram que a valorização plena ainda não se efetiva como política de Estado. A diversidade de enfoques, fontes e métodos utilizados pelos autores compõe um panorama instigante, que, ao mesmo tempo em que evidencia limites, ilumina caminhos para futuras investigações no campo.

A revisão da produção acadêmica nacional sobre remuneração docente aponta para um consenso crescente: as políticas atuais têm se revelado insuficientes para garantir a valorização efetiva da carreira. Mesmo com o avanço de marcos normativos, os baixos salários, a descontinuidade das políticas e a fragmentação das estruturas de carreira revelam a permanência de lógicas de precarização. Tais elementos sustentam a hipótese de que, embora os discursos oficiais mobilizem a valorização como princípio, sua efetivação concreta segue limitada por contradições estruturais ainda não superadas.

É a partir desse panorama crítico que se avança para a próxima seção, voltando-se à análise concreta das estruturas de carreira e das políticas de remuneração em dois contextos empíricos específicos: o Brasil Amazonense e a Colômbia. A seguir, examina-se como se materializa a valorização docente nesses territórios, considerando os desafios e avanços locais frente às diretrizes nacionais e internacionais que orientam o reconhecimento do trabalho docente

### **3. CARREIRA E REMUNERAÇÃO: CAMINHOS DA VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL AMAZONENSE E NA COLÔMBIA**

A seção anterior apresentou os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos da pesquisa, situando o debate sobre remuneração, vencimento e salário docente no Brasil e na Colômbia no contexto das influências do neoliberalismo e das diretrizes de organismos internacionais. Foram analisadas, a partir da literatura existente, a maneira como esses fatores impactam as políticas educacionais, influenciando diretamente as condições de trabalho e a estrutura salarial dos professores. Além disso, essa revisão permitiu identificar padrões e desafios na evolução dos vencimentos docentes, evidenciando fragilidades e contradições nas políticas de valorização da profissão.

Nesta seção, a análise se volta para os marcos normativos que estruturam a carreira docente nos dois países, com foco nas políticas públicas que regulamentam o ingresso, a movimentação na carreira e a remuneração de professores. Com base nos elementos investigados, esta pesquisa adota o estado do Amazonas, denominado Brasil Amazonense, como recorte para compreender como essas normativas se materializam no contexto estadual.

Assim como o rio Amazonas percorre vastas extensões, conectando territórios e culturas sem perder suas singularidades ao longo do percurso, o Brasil Amazonense insere-se no cenário nacional, compartilhando diretrizes federais, mas trilhando caminhos próprios na formulação de suas políticas educacionais. A interseção entre normas nacionais e estaduais constitui um fluxo dinâmico em que forças locais e globais se entrelaçam, delineando desafios, tensões e oportunidades para a valorização da docência.

A partir dessa perspectiva, o objetivo desta análise é descrever os marcos normativos que definem a carreira docente no Brasil Amazonense e na Colômbia, com atenção às políticas públicas de valorização e remuneração docente, considerando suas particularidades no contexto educacional local e sua inserção em uma perspectiva comparativa internacional, para compreender de que maneira os modelos adotados nos sistemas educacionais analisados influenciam a valorização da carreira docente. A relação entre legislação e a efetivação das políticas salariais será examinada com base nos dados levantados, conferindo profundidade à investigação e permitindo uma leitura mais precisa da realidade vivida pelos docentes.

A docência, nesses contextos, emerge como uma profissão marcada pela resistência, sustentando o direito à educação pública como um bem social e coletivo. No Brasil Amazonense e na Colômbia, a luta dos professores vai além das questões salariais, reivindicando uma formação inicial e continuada de qualidade, bem como uma remuneração

justa, compatível com a relevância social da profissão. O que está em disputa não é apenas o reconhecimento da docência, mas o próprio futuro da educação pública, socialmente referenciada e transformadora. É a partir dessa compreensão que se inicia, a seguir, a análise dos marcos legislativos que estruturam a carreira e a remuneração docente no Brasil e na Colômbia.

### 3.1 MARCOS LEGISLATIVOS DA EDUCAÇÃO: CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E COLÔMBIA

As estruturas político-administrativas do Brasil e da Colômbia refletem suas trajetórias históricas e modelos de organização territorial, apresentando diferenças significativas. Enquanto o Brasil adota um sistema federativo descentralizado, a Colômbia segue um modelo unitário descentralizado. Essas distinções moldam as competências e autonomias de suas subdivisões administrativas.

No Brasil, a organização político-administrativa é definida pela Constituição Federal de 1988, que estabelece três níveis principais de governo: União, Estados e Municípios. A União, situada no topo da hierarquia, detém a responsabilidade pelas políticas de âmbito nacional, como defesa, política externa e economia.

Em um nível intermediário, os 26 estados e o Distrito Federal possuem autonomia administrativa, legislativa e financeira, sendo administrados por governadores e assembleias legislativas. No nível local, os aproximadamente 5.570 municípios exercem funções voltadas ao atendimento direto das demandas da população, liderados por prefeitos e câmaras municipais.

A Constituição pode ser alterada por meio de Emendas Constitucionais, conforme estabelecem os artigos 59 e 60. A iniciativa pode partir de três fontes: de, no mínimo, um terço dos membros da Câmara dos Deputados ou do Senado Federal (art. 60, I); do Presidente da República (art. 60, II); ou de mais da metade das Assembleias Legislativas das unidades da Federação, isto é, pelo menos 14 assembleias, considerando os 26 estados e o Distrito Federal.

No caso das Assembleias Legislativas, cada uma deve aprovar a proposta por maioria relativa de votos de seus membros, ou seja, o maior número de votos entre as opções apresentadas na votação, mesmo que não corresponda à maioria absoluta do total de parlamentares (art. 60, III).

Após a proposição, a alteração deve ser aprovada em dois turnos de votação em cada casa do Congresso Nacional, com o voto favorável de, no mínimo, três quintos dos respectivos

parlamentares (art. 60, §2º). Diferentemente das leis ordinárias, as emendas constitucionais não se submetem à sanção ou veto presidencial, sendo promulgadas pelas mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal (art. 60, §3º). Esse procedimento assegura estabilidade ao texto constitucional e protege as cláusulas pétreas<sup>8</sup>, como a forma federativa de Estado e os direitos fundamentais.

Na Colômbia, a estrutura político-administrativa é regulamentada pela Constituição Política de 1991 (Constitución Política de Colombia, 1991) e detalhada pelo Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). O país organiza-se em quatro níveis principais: *Nación* (Nação), Departamentos, Municípios e subdivisões menores, como os *Corregimientos* e *Inspecciones de Policía*.

A *Nación* é responsável pelas diretrizes nacionais. Os 32 departamentos e o Distrito Capital (Bogotá) possuem autonomia limitada e são administrados por governadores e assembleias departamentais eleitas. No terceiro nível, encontram-se os 1.103 municípios, liderados por prefeitos e conselhos municipais (*concejos municipales*), além de 18 áreas não municipalizadas (*áreas no municipalizadas*) (DANE, 2025).

A Constituição de 1991 prevê mecanismos específicos para alterações constitucionais, denominados *Actos* Legislativos, que podem ser propostos pelo Congresso Nacional, por uma Assembleia Constituinte ou por referendos constitucionais. Estes últimos, previstos nos artigos 374 a 380, permitem a aprovação direta de reformas mediante voto popular. O processo exige aprovação em dois períodos legislativos consecutivos no Senado e na Câmara dos Representantes, assegurando caráter participativo e rigoroso.

Embora tanto o Brasil quanto a Colômbia possuam constituições de caráter formalmente rígido, o que significa que suas alterações demandam procedimentos agravados em comparação às leis ordinárias, ambos preveem instrumentos de participação popular, como plebiscitos e referendos. No Brasil, o artigo 14 da Constituição Federal de 1988 também contempla esses mecanismos, mas sua aplicação em reformas constitucionais é facultativa e pouco frequente, mantendo-se o Congresso Nacional como instância decisória central.

Essa perspectiva histórico-normativa exerce influência direta sobre a construção dos marcos legislativos, que nem sempre são efetivamente mobilizados para a educação e a valorização da carreira docente. Em ambos os países, esses marcos configuram um conjunto

---

<sup>8</sup> Cláusulas pétreas são dispositivos da Constituição Federal que não podem ser alterados, nem mesmo por emendas constitucionais. São consideradas o núcleo intangível da Constituição, seu objetivo é impedir alterações em assuntos fundamentais para o Estado e a cidadania. O artigo 60, parágrafo 4º da Constituição Federal de 1988 traz exemplos de cláusulas pétreas: forma federativa do Estado; voto direto, secreto, universal e periódico; separação dos poderes; direitos e garantias individuais.



articulado de leis, normas e regulamentos que definem direitos e deveres voltados ao desenvolvimento da educação, estabelecendo parâmetros para a organização do sistema educacional e para a garantia das condições de trabalho dos profissionais da área.

Nesta investigação, são consideradas as políticas públicas implementadas entre a promulgação das constituições até 2023, com foco na remuneração, carreira e valorização dos profissionais do magistério, sendo a análise mais objetiva delimitada ao período de 2006 a 2023. O Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (Siteal), um observatório regional do IIPE Unesco, foi utilizado como fonte basilar para reunir informações normativas e comparativas, que foram complementadas ao longo da pesquisa.

Durante a coleta de dados, identificaram-se inconsistências no Siteal referentes ao Brasil, que incluem a menção à Constituição Federal, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 e à Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) com vigência até 31 de dezembro de 2020, posteriormente sucedido pela Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb permanente previsto no art. 212-A da Constituição Federal. Constatou-se, ainda, a omissão da Lei nº 11.738/2008, que dispõe sobre o Piso Salarial Profissional Nacional.

No que se refere ao ensino superior, observou-se que o Siteal mantém a referência à Lei nº 5.540/1968 (Reforma Universitária), embora grande parte de seu conteúdo tenha sido revogada, permanecendo em vigor apenas o artigo 16, que regulamenta o processo de nomeação de dirigentes de instituições de ensino superior. A LDB, embora estabeleça as diretrizes gerais sobre a educação superior, não disciplina de forma detalhada o procedimento previsto na norma de 1968.

Dessa forma, a comparação entre os marcos legislativos do Brasil e da Colômbia permite identificar semelhanças e diferenças nas abordagens de valorização docente. A análise oferece subsídios para um debate mais aprofundado sobre como esses países implementaram suas políticas de remuneração, evidenciando desafios e oportunidades, além de contribuir para os estudos sobre a carreira docente na América Latina.

Com base nessa comparação, apresenta-se o quadro abaixo, que reúne as legislações do Siteal, complementadas por dados atualizados do Brasil e da Colômbia, proporcionando um panorama mais completo do marco legal da carreira docente em ambos os países.

Quadro 4: Marco regulatório e estrutura do sistema nacional de educação de acordo com o Siteal

Brasil	Colômbia
Legislações equivalentes Siteal	
Constituição da República Federativa do Brasil-1988	Constituição Política da República da Colômbia-1991
<b>Lei Federal nº 9.394/1996</b> Diretrizes e Bases da Educação Nacional	<b>Lei nº 115/1994</b> Lei Geral da Educação
<b>Lei Federal nº 13.005/2014</b> Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024)	Plano Nacional Decenal de Educação 2016-2026
Legislações sem equivalência, mas ainda compoendo o quadro normativo Siteal	
<b>Lei Federal nº 11.494/2007</b> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais de Educação (Fundeb) regulamentado pelo Decreto Federal nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 <b>Lei Federal nº 5.540/1968</b> Reforma Universitária Ensino Superior.	<b>Lei nº 715/2001</b> sobre o Sistema Geral de Participações (SGP) <b>Decreto nº 1.278/2002</b> Estatuto da Profissionalização docente.
<b>Legislações complementares que não constam no Siteal, mas entendemos ser importantes no conjunto normativo dos países analisados</b>	
<b>Lei Federal nº 10.172/2001</b> PNE. <b>Lei Federal nº 11.738/2008</b> PSPN. <b>Lei Federal nº 9.424/1996</b> Regulamenta Fundef. <b>Lei Federal nº 14.113/2020.</b> Regulamenta Fundeb permanente. <b>Lei Federal nº 14.934/2024</b> Prorrogou até dezembro de 2025 a vigência do PNE nº 13.005/2014. <b>Lei Federal nº 14.817/2024</b> Estabeleceu diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública <b>Emenda Constitucional nº 53/2006</b> – Institui o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), substituindo o Fundef e ampliando o financiamento para toda a educação básica. <b>Emenda Constitucional nº 59/2009</b> – Torna obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos, amplia a abrangência do Fundeb e retira a limitação temporal do fundo. <b>Emenda Constitucional nº 95/2016</b> – Institui o Teto de Gastos Públicos, limitando por 20 anos o crescimento das despesas primárias da União, incluindo educação e saúde, à variação da inflação <b>Emenda Constitucional nº 103/2019</b> – Reforma da Previdência Social, alterando regras de aposentadoria e pensões, inclusive para servidores públicos, impactando também professores <b>Emenda Constitucional nº 108/2020</b> – Torna o Fundeb permanente e amplia gradualmente a complementação da União ao fundo	<b>Decreto nº 2.277/1979</b> Normas sobre el ejercicio de la profesión docente. <b>Lei nº 100/1993</b> Criou el Sistema de Seguridad Social Integral da Colômbia. <b>Lei nº 278/1996</b> Comisión permanente de concertación de políticas salariales y laborales creada por el artículo 56 de la Constitución Política <b>Lei nº 812/2003</b> Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006 “Hacia un Estado Comunitario. Visión Colômbia 2050. Discussão sobre o país e do futuro. <b>Decreto único nº 1075/2015</b> Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (Regulamentou o Setor da Educação)

Fonte: Produzido pela autora com base em dados coletados no site Siteal<sup>9</sup> e complementações.

<sup>9</sup> As legislações foram obtidas nos sites: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/brasil>; <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/colombia>; <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/colombia>.

O Quadro 4 apresenta o conjunto normativo dos dois países. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, promulgada no contexto da redemocratização, reafirmou a competência da União para estabelecer diretrizes gerais da educação, já prevista em ordenamentos anteriores, e consolidou de forma mais explícita a autonomia de estados, Distrito Federal e municípios para suplementar a legislação federal e manter normas próprias no âmbito de sua atuação. Embora a existência de legislações estaduais e municipais não fosse inédita, a nova configuração federativa fortaleceu esse arranjo, contribuindo para a ampla diversidade das leis e dos planos de carreira docente observados nas diferentes regiões do país, refletindo especificidades regionais e prioridades locais.

Em contraste, a Colômbia já era um Estado unitário antes da promulgação de sua Constituição de 1991, caracterizando-se por uma forte centralização do poder na presidência. Conforme analisam Fox e Stetson (1992, p. 146), essa Constituição não instaurou um Estado unitário, pois essa estrutura já existia. Entretanto, o novo texto constitucional buscou redistribuir poderes, especialmente entre os três vigentes, restringindo a atuação do Executivo e fortalecendo tanto o Legislativo como o Judiciário.

Os autores destacam ainda que a Constituição de 1991 foi concebida em um contexto de intensa negociação política, emergindo como uma resposta à violência e ao conflito armado (Fox; Stetson, 1992, p. 144). Além disso, afirmam que a nova Constituição elevou os direitos sociais, econômicos e culturais a um patamar de destaque no ordenamento jurídico, garantindo, entre outros, o direito à integridade familiar, os direitos das crianças, o direito à Seguridade Social, o direito à educação e até mesmo o direito ao lazer. *“The new Constitution also elevates social, economic and cultural rights to constitutional prominence. The right to familial integrity, the rights of children, the right to Social Security, the right to education, and even the right to recreation are all guaranteed”*<sup>10</sup> (Fox; Stetson, 1992, p. 159).

Dessa forma, ao estabelecer diretrizes nacionais, o quadro normativo reúne as principais leis que regem a educação nos respectivos países, para sinalizar tanto a diversidade legislativa brasileira quanto a estrutura centralizada da carreira docente na Colômbia.

---

<sup>10</sup> A nova Constituição também eleva os direitos sociais, econômicos e culturais à proeminência constitucional. O direito à integridade familiar, os direitos das crianças, o direito à seguridade social, o direito à educação e até mesmo o direito ao lazer estão todos garantidos.

### **3.1.1 Estrutura Jurídica da Educação Brasileira: Bases Constitucionais e Normativas para a Carreira e Remuneração Docente**

A **Constituição Federal de 1988** estabelece um marco legal robusto para a educação no Brasil. O artigo 205 consagra a educação como um direito fundamental: "dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". O artigo 208 descentraliza ao definir que a "União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino" (Brasil, 1988, art. 205 e 211).

O artigo 206, por sua vez, detalha os princípios que devem nortear o ensino, como a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos "[...] planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público" (Brasil, 1988, art. 206). O inciso VIII afirma: "piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal" (Brasil, 1988, art. 206. EC. nº 53/2006).

O artigo 208, parágrafo 1º, estabeleceu "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito" como "direito público subjetivo", ou seja, um direito que pode ser exigido judicialmente por qualquer cidadão. A "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 1988, art. 208. EC. nº 59/2006). Essa garantia, juntamente com outras medidas, como atendimento educacional especializado e programas suplementares, demonstra as lutas para que o Estado ofereça uma educação de qualidade e acessível a todos.

Para garantir a efetivação desse direito, o artigo 212 determina que "a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos" em manutenção e desenvolvimento do ensino. O art. 212-A, por meio da EC nº 108/2020, assegurou que "Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais" (Brasil, 1988, art. 212 e 212-A). Esse artigo também consolida uma importante política de financiamento da educação, com foco na remuneração docente (Fundeb), que será tratado mais adiante.

Além disso, o artigo 214, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, instituiu o Plano Nacional de Educação, "de duração decenal, com a finalidade de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e

estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades” (Brasil, 1988, art. 214). Este é um instrumento fundamental para a organização e planejamento do sistema educacional brasileiro, mediado por ações integrativas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

O artigo 40 da Constituição Federal estabelece o regime próprio de previdência social dos servidores titulares de cargos efetivos, com caráter contributivo e solidário. No caso dos profissionais do magistério, há uma prerrogativa específica prevista no parágrafo 5º, que garante a redução de cinco anos na idade mínima para aposentadoria, desde que se comprove o tempo de efetivo exercício das funções docentes na educação infantil, no ensino fundamental (anos iniciais e finais) ou no ensino médio, conforme previsto em lei complementar do ente federativo, nos termos da Emenda Constitucional nº 103/2019.

Essa prerrogativa é essencial para orientar estados, municípios e o Distrito Federal na criação ou revisão de seus Planos de Cargos e Carreira. Ao garantir que essas normas constitucionais sejam respeitadas, reforça-se a valorização dos profissionais da educação, permitindo que eles percorram toda a carreira dentro do tempo mínimo estabelecido para a aposentadoria.

Ademais, o art. 113 da CF/1988 determina que qualquer proposição legislativa que crie ou altere despesa obrigatória ou renúncia de receita deve ser acompanhada da estimativa de seu impacto orçamentário e financeiro. Essa norma foi introduzida pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) ao instituir o Novo Regime Fiscal.

Embora tenha sido apresentada como uma medida para promover o equilíbrio das contas públicas, muitos governos utilizaram essa regra como justificativa para limitar os investimentos na educação. Tal disposição reforça a necessidade de planejamento fiscal e transparência na implementação de políticas públicas, impactando diretamente os planos de carreira e a remuneração dos profissionais da educação.

Nesse contexto, é importante considerar também o marco legal que estrutura a oferta educacional no país. Sancionada em 1996 e continuamente atualizada até 2024, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Lei Federal nº 9.394/1996, norteia a organização e o funcionamento da educação brasileira em todos os seus níveis. Dessa forma, a educação básica é compreendida desde a educação infantil, que atende crianças desde o nascimento até os 5 anos, passando pelo ensino fundamental de 9 anos, dividido em anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano), até o ensino médio, que prepara os jovens para a vida profissional e para o ingresso no ensino superior.

A LDB também contempla "atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino" e educação de jovens e adultos, oferecendo oportunidades educacionais para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade regular (Brasil, Lei Federal nº 9.394/1986, art. 4).

No artigo 61, a legislação define as categorias de trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação, com as atualizações introduzidas pela Lei Federal nº 12.014/2009. São reconhecidos como profissionais aqueles que estão em efetivo exercício e possuem formação em cursos reconhecidos. Entre eles, incluem-se professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, além de trabalhadores com diploma em Pedagogia e habilitação em áreas como administração, planejamento, supervisão, inspeção ou orientação educacional, bem como mestres ou doutores nessas áreas.

A legislação também contempla os trabalhadores portadores de diploma técnico ou superior em área pedagógica ou afim. O parágrafo único do mesmo artigo estabelece que a formação desses profissionais deve atender às especificidades de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Essa formação deve estar fundamentada em uma sólida base de conhecimentos científicos e sociais, na articulação entre teoria e prática por meio de estágios supervisionados e capacitação em serviço, além do aproveitamento de formações e experiências anteriores em instituições de ensino ou outras atividades (Brasil, Lei Federal nº 9.394/1996 art. 61).

Nesse contexto, o artigo 67 da Lei nº 9.394/1996 estabelece diretrizes específicas para a valorização dos profissionais da educação, organizadas em seis eixos fundamentais: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado; piso salarial profissional nacional; progressão funcional baseada na titulação, habilitação e avaliação de desempenho; período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na jornada de trabalho; e condições adequadas de exercício profissional. Esses elementos estruturam os planos de carreira e reafirmam o compromisso legal com a qualificação, o reconhecimento e a permanência dos educadores na rede pública (Brasil, Lei nº 9.394/1996, art. 67).

A LDB define ainda a licenciatura plena como formação mínima para exercer a função de professor na educação básica. Contudo, prevê exceção, permitindo a atuação de professores com formação em nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, Lei Federal nº 9.394/1996, art. 62).

A referida lei recomenda mecanismos para facilitar o acesso de professores à educação superior, como programas de bolsa e processos seletivos diferenciados. A Base Nacional Comum Curricular serve como referência para os currículos dos cursos de formação, garantindo a qualidade e a atualização da formação docente. Além disso, a legislação busca garantir a formação de profissionais para atender às demandas específicas da educação básica, como a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, Lei Federal nº 9.394/1996, art. 62).

O inciso I do artigo 9 determinou que a União deveria "elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios". O artigo 87 instituiu a Década da Educação, que deveria iniciar um ano após a publicação da lei, portanto, em 20 de dezembro de 1997. Deveria encaminhar "ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos" (Brasil, Lei Federal nº 9.394/1996, art. 9 e 87).

Essa iniciativa sinaliza o propósito de promover um planejamento estratégico para a educação, alinhado a objetivos pactuados internacionalmente e respaldado por metas e indicadores definidos. A LDB, nesse contexto, registra a adesão do Brasil ao plano de ação aprovado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, entre 5 e 9 de março de 1990.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos constituiu-se em um marco de referência internacional no debate sobre a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da educação. Reconhecendo os desafios de reduzir o analfabetismo e ampliar o atendimento educacional, o documento apresentou uma agenda abrangente, contemplando desde a universalização do acesso até diretrizes voltadas à valorização dos profissionais da educação (Unesco, 1990).

O item 33 do documento enfatiza que a remuneração adequada constitui fator essencial para atrair e reter profissionais qualificados para a educação, repercutindo diretamente na melhoria da qualidade do ensino. O texto reconheceu a importância de fortalecer as parcerias entre diferentes atores envolvidos na educação, como governos, organizações da sociedade civil e comunidades, para alcançar os objetivos propostos (Unesco, 1990, p. 14).

Apesar da importância das discussões internacionais, o primeiro **Plano Nacional de Educação (PNE)** brasileiro demorou quatro anos para ser aprovado, resultando na Lei Federal nº 10.172/2001. Sua formulação foi fortemente influenciada por organismos como a Unesco, a Cepal, o PNUD, a Unicef e o FMI, incorporando diretrizes alinhadas a políticas educacionais

de caráter neoliberal, voltadas para indicadores de produtividade, eficiência e equidade conforme padrões de mercado.

Segundo Hermida (2006), esse PNE adotou uma concepção de educação funcional às demandas do sistema econômico, relegando a segundo plano dimensões sociais, políticas e culturais mais amplas. O autor observa que a proposta aprovada se distanciou significativamente do Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, construído no âmbito do Congresso Nacional de Educação (Coneds) com ampla participação de sindicatos, movimentos sociais e entidades acadêmicas, que defendiam uma política educacional comprometida com a valorização profissional e com a educação como direito social.

As diretrizes do PNE oficial de 2001, apesar de suas limitações, serviram posteriormente de base para a formulação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, estabelecendo parâmetros mínimos de remuneração para o magistério.

A propósito, o **segundo PNE**, instituído pela Lei Federal nº 13.005/2014 e prorrogado até dezembro de 2025, definiu um conjunto de metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Dentre essas metas, destacam-se aquelas que visam a valorização dos profissionais da educação. A meta 15, por exemplo, estabelece que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, em consonância com o artigo 61 da LDB.

Além disso, as metas 16, 17 e 18 tratam, respectivamente, da ampliação da formação em nível de pós-graduação, da equiparação salarial dos professores com outras categorias de formação superior e da garantia de planos de carreira para os profissionais da educação. A meta 20, por sua vez, busca ampliar o investimento público em educação. Para acompanhar o cumprimento dessas metas, o PNE estabeleceu indicadores de desempenho que permitem avaliar o impacto das políticas implementadas (Lei Federal nº 13.005/2014, art. 2º; Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação de 2024).

A meta 17 do PNE, por se tratar da valorização da remuneração docente, vincula-se à Lei Federal nº 11.738/2008, que instituiu o **Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)** para os profissionais do magistério público da educação básica. Essa lei tem como propósito garantir um valor mínimo do Vencimento Inicial (VI) para os professores da educação básica, contribuindo para a valorização da categoria e a melhoria da qualidade do ensino.

O PSPN fixado em 16/07/2008 foi de R\$ 950,00 mensais, esse valor atualizado pelo IPCA-IBGE para outubro de 2023 é de R\$2.253,83 para a jornada de 40 horas semanais, considerando a formação em nível médio na modalidade Normal conforme (LDB, Lei Federal nº 9.394/1996 art.62). A lei também estabelece que os vencimentos iniciais para outras jornadas



de trabalho devem ser proporcionais a esse valor. Além disso, define que, no máximo, 2/3 da jornada de trabalho devem ser dedicados à interação com os estudantes.

A lei abrange todos os profissionais do magistério público da educação básica, incluindo aqueles que desempenham atividades de docência e de suporte pedagógico. A atualização do piso salarial é realizada anualmente, com base no valor anual mínimo por aluno e para garantir o cumprimento do piso salarial. O art. 6º determina que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborem ou adaptem seus planos de carreira e remuneração do magistério. Esses planos devem considerar o valor do PSPN e as especificidades de cada ente federativo.

Nesse sentido, Vieira (2013, p. 20) destaca que o Estado, mesmo ao regulamentar políticas como o PSPN, não rompe com a ordem capitalista, mas a reproduz e a reestrutura para garantir sua perpetuação. A autora observa que "embora se constitua em uma mudança na realidade salarial dos profissionais da educação, sua implantação não interfere na lógica do modelo capitalista". Isso significa que o reconhecimento do piso salarial não altera as relações de poder subjacentes, mas funciona como um mecanismo de regulação das tensões sociais.

Dessa forma, o Estado gerencia os conflitos entre trabalhadores e classes dominantes, oferecendo concessões que pacificam demandas sem transformar a estrutura capitalista. Assim, mesmo que o PSPN possa impulsionar mobilizações sociais, essas lutas se desenvolvem dentro dos limites impostos pelo próprio sistema, sem romper com suas bases estruturais.

Nesse contexto, a política de financiamento da educação básica no Brasil pode ser dividida em três fases principais, conforme Capuzzo (2022, p. 30). A primeira é a fase de indefinição de recursos, que se estendeu do período jesuítico até a década de 1930, caracterizada pela ausência de vinculação obrigatória de receitas.

A segunda fase é a da vinculação obrigatória, iniciada em 1934, com a previsão constitucional de percentuais mínimos de investimento na educação. A terceira fase teve início na década de 1990, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), exclusivo para o financiamento do ensino fundamental. Instituído pela Lei Federal nº 9.424/1996, tratava-se de um fundo especial composto por uma cesta de impostos e transferências arrecadados pelos estados e seus municípios para o financiamento da educação.

No entanto, o modelo inicial recebeu críticas, entre as quais se destaca a de Pinto (1999), que o denominou ironicamente de “Fundinho”, em contraposição ao proclamado “Fundão”. Essa crítica refere-se aos montantes que se supunham elevados, mas que na realidade não se mostraram suficientes para atender às necessidades do ensino fundamental.

Dentro desse escopo, a Resolução nº 3/1997 estabeleceu diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração do magistério público nos estados, no Distrito Federal e nos municípios. O texto normativo definiu parâmetros de ingresso por concurso público, requisitos mínimos de formação, organização da jornada de trabalho, critérios de progressão funcional e formas de remuneração vinculadas ao custo aluno-ano, em alinhamento com a LDB (1996) e com o Fundef (1996).

Embora tenha fixado critérios de carga horária e remuneração, a resolução não estipulou um salário médio ou piso nacional, o que favoreceu a manutenção de distorções salariais entre as redes de ensino nas diferentes regiões do país. Ademais, não houve previsão de novos aportes financeiros, reforçando a interpretação de que o problema residiria na gestão dos recursos existentes, e não na insuficiência orçamentária.

Com o término da vigência do Fundef, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei Federal nº 11.494/2007. Esse novo fundo expandiu sua abrangência e passou a incluir a educação infantil, o ensino fundamental, que durante sua vigência foi estendido de oito para nove anos, o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse mesmo sentido, a Constituição Federal de 1988 determina que estados e municípios devem destinar, no mínimo, 25% de sua arrecadação tributária à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

No que se refere ao funcionamento, cada unidade da federação, composta pelos 26 estados e o Distrito Federal, constitui um fundo contábil estadual. Nele ingressam as parcelas dos impostos e transferências vinculadas à educação, que cabem ao respectivo estado e a todos os seus municípios. O montante acumulado é redistribuído entre a rede estadual e as redes municipais de acordo com o número de matrículas registradas no Censo Escolar do ano anterior, definindo-se o valor-aluno/ano mínimo como referência para a repartição. A União não integra essa cesta, mas complementa financeiramente os fundos estaduais que não alcançam o mínimo nacional previsto em lei.

Ao analisar o Fundeb, Pinto (2019) destaca sua natureza ambivalente. Se por um lado reconhece avanços na mitigação das disparidades de gastos e na universalização da cobertura para toda a educação básica, por outro aponta insuficiências críticas. Entre estas, sobressaem o subfinanciamento crônico, que mantém o valor por aluno distante do Custo Aluno Qualidade (CAQ), a baixa complementação federal e o efeito adverso de desestimular a expansão de matrículas. Em síntese, o autor conclui que o fundo aprimorou a distribuição de recursos, mas se mostrou incapaz, por si só, de resolver o desafio da qualidade e da equidade no ensino.

O período de vigência dos fundos estava previsto para encerrar-se em 31 de dezembro de 2020. No entanto, em 16 de agosto do mesmo ano, a Emenda Constitucional nº 108 foi incorporada à Constituição Federal por meio do artigo 212-A, garantindo a permanência do Fundeb e incorporando o Custo Aluno Qualidade (CAQ) como referência para estabelecer um padrão de qualidade na educação básica.

A implementação do CAQ, contudo, enfrenta desafios, especialmente no que se refere à regulamentação e à efetivação de suas diretrizes em práticas concretas. Como destacam Oliveira e Carvalho (2021), a trajetória de consolidação do direito à educação de qualidade foi marcada por avanços e retrocessos, sendo que a Emenda Constitucional nº 95/2016 representou um limite severo, ao inviabilizar a Meta 20 do Plano Nacional de Educação e comprometer a adoção do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e do CAQ como parâmetros de financiamento.

Ainda segundo Oliveira e Carvalho (2021), a posterior revogação da Emenda Constitucional nº 95/2016 pela Lei Federal nº 200/2023, que instituiu o novo arcabouço fiscal, não foi suficiente para reverter o quadro de insuficiência de recursos. Desse modo, permanece essencial a mobilização social e a participação da sociedade civil, a fim de assegurar condições concretas para que a educação pública alcance o padrão de qualidade constitucionalmente previsto.

Durante as discussões sobre o Fundeb permanente, a vinculação de recursos ao desempenho educacional foi amplamente debatida. Conforme registrado por Capuzzo (2022, p. 117), José Marcelino de R. Pinto considerava arriscado vincular o dinheiro à avaliação, “porque o que aprendemos com a experiência internacional é que o primeiro resultado, quando há essa vinculação à nota, são práticas excludentes”.

Encerrado esse debate, seguiu-se o processo legislativo que resultou na revogação da Lei Federal nº 11.497/2007 e na regulamentação da Lei Federal nº 14.113, em 25 de dezembro de 2020, conforme estabelecido pela Emenda Constitucional nº 108/2020, dentro do prazo previsto. Nesse novo arranjo permanente, parte da complementação da União passou a considerar também o Valor Aluno Ano Total (Vaat), reforçando o efeito redistributivo entre os entes federativos com menor capacidade fiscal.

O artigo 26 do Fundeb permanente elevou de 60% para, no mínimo, 70% o percentual dos recursos anuais destinados à remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício (Brasil, 2020). Sobre os impactos desse modelo, ressalta-se que:

[...] o texto final do FUNDEB foi conciliador e mais indutor de qualidade em relação ao FUNDEB de 2007 a 2020, na medida em que ampliou o percentual da complementação da União; impôs obrigação redistributiva dentro das redes; incluiu o CAQ para o texto constitucional; e definiu incentivos à gestão e a resultados de aprendizagem com redução de desigualdades (Capuzzo, 2022, p. 140).

Com essa avaliação, Capuzzo (2022) caracteriza o arranjo aprovado como conciliador, destacando avanços vinculados ao financiamento e à indução da qualidade, resultantes de negociações políticas no processo legislativo. A partir dessa leitura, compreende-se que, embora o fundo represente uma conquista social relevante, sua configuração não supera as contradições históricas do financiamento da educação básica, o que mantém limites à efetiva valorização docente e à garantia do direito à educação pública de qualidade.

Em articulação a esse cenário, foi sancionada a Lei Federal nº 14.817/2024, que, embora não esteja vinculada diretamente ao Fundeb, dialoga com ele ao definir diretrizes nacionais obrigatórias para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Sua incorporação ao debate atual amplia o entendimento sobre os compromissos legais assumidos pelo Estado brasileiro, não apenas na destinação de recursos, mas também na estruturação da carreira e na melhoria das condições de trabalho docente.

O artigo 3º da referida lei define três pilares centrais: planos de carreira que incentivem o desenvolvimento profissional; formação continuada, voltada à atualização permanente; e condições de trabalho que assegurem a dignidade pessoal e profissional dos educadores. Esses elementos configuram eixos estruturantes das políticas educacionais, reafirmando que a valorização da docência requer integração entre desenvolvimento profissional, reconhecimento institucional e condições adequadas de exercício.

No artigo 4º, a legislação detalha os princípios que devem orientar os planos de carreira: ingresso por concurso público, critérios objetivos de progressão funcional como titulação, desempenho, formação continuada e assiduidade, além de incentivos à dedicação exclusiva à rede pública de ensino. Também estabelece a atualização do piso remuneratório conforme os parâmetros federais, fortalecendo a articulação entre valorização docente e justiça salarial. Tais diretrizes reafirmam a obrigação de estados e municípios estruturarem suas carreiras educacionais com base em parâmetros nacionais, promovendo maior equidade entre as redes.

Concluimos a apresentação das normativas brasileiras com a Lei Federal nº 5.540/1968. Embora seu foco principal seja o ensino superior, integra o conjunto normativo considerado pelo Siteal como parte da estrutura educacional brasileira. Atualmente, permanece em vigor apenas o artigo 16, que trata da nomeação de reitores e da composição de colegiados nas universidades federais.

Diante do conjunto normativo exposto, evidencia-se que o Brasil possui uma estrutura regulatória voltada à valorização da carreira docente, fundamentada em princípios constitucionais de equidade e desenvolvimento profissional. A combinação entre mecanismos de financiamento como o Fundeb, as diretrizes da LDB, o PSPN e as metas do PNE estabelecem as bases para os planos de carreira e consolida o papel do professor como agente central na promoção do direito à educação de qualidade.

Todavia, a implementação das políticas educacionais disputa espaço com as demais políticas sociais e com o setor econômico-financeiro. Diane Ravitch, no livro *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano*, afirma que "tanto na administração de Bush quanto de Clinton foram defendidas reformas de mercado para o setor público" (Ravitch, 2011, p. 23). O que a autora nomeia como "morte" é, na realidade, o desmonte do setor público e sua transferência para a iniciativa privada.

Na mesma direção, Poulantzas (1990, p. 148) argumenta que "o Estado não é pura e simplesmente uma relação, ou a condensação de uma relação; é a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classe". Nessa arena em disputa, a formulação e a implementação de políticas públicas não ocorrem de maneira neutra ou automática, mas exigem embates, negociações e a construção de consensos. Como destaca Ravitch (2011, p. 25), "se o construtor de políticas não conseguir persuadir os outros, então seus planos não serão implementados. Isso é democracia!".

A autora enfatiza, assim, que a mudança de opinião faz parte do processo democrático e que não existem soluções simplistas para os desafios educacionais. Pelo contrário, o trabalho é árduo e complexo. A partir dessa reflexão, avançaremos para além das fronteiras nacionais e, no próximo subtópico, discutiremos a segunda coluna do Quadro 4, que apresenta o conjunto normativo da legislação educacional da Colômbia.

### **3.1.2 Estrutura Jurídica da Educação na Colômbia: Princípios Constitucionais e Normativas para Carreira e Remuneração Docente**

A **Constituição da República Colombiana** destaca a educação como um direito fundamental de toda pessoa, conferindo-lhe um papel central como serviço público de relevância social. O artigo 67 define que "*la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social*" (Colômbia, 1991, art. 67). Essa concepção reflete a

responsabilidade do Estado, da família e da sociedade em proporcionar à população acesso ao conhecimento, promovendo a democracia, a paz e os direitos humanos.

O artigo 44 complementa essa perspectiva ao reconhecer a educação como um dos direitos fundamentais das crianças, ao lado de outros como a vida, a saúde e a alimentação equilibrada. Essa previsão constitucional reforça a prioridade atribuída à proteção e ao desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, a educação não é apenas um direito, mas também uma ferramenta essencial para o pleno desenvolvimento de suas capacidades “*Son derechos fundamentales de los niños... la educación y la cultura*” (Colômbia, 1991, art. 44).

A garantia de acesso universal passa pela gratuidade da educação obrigatória, destinada a crianças entre cinco e quinze anos de idade nas instituições públicas. Contudo, a constituição permite a cobrança de taxas acadêmicas por aqueles que possuam condições financeiras de arcar com esses custos (“*La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos*” (Colômbia, 1991, art. 67). Dessa forma, busca-se um equilíbrio entre a universalização do ensino e a sustentabilidade financeira do sistema educacional.

A qualidade da educação está diretamente relacionada à valorização dos professores. A Constituição da Colômbia estabelece a valorização da atividade docente como um pilar fundamental para assegurar a ética e a idoneidade pedagógica na formação das futuras gerações. Segundo o artigo 68, “*La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente*” (Colômbia, 1991, art. 68). Essa previsão reflete o compromisso estatal de proporcionar aos educadores condições dignas de trabalho e incentivo à capacitação contínua.

O acesso ao serviço público na Colômbia é regido pelo princípio do mérito, garantindo que os cargos sejam preenchidos de maneira equitativa e com base na competência. Especificamente para os professores, o artigo 125 assegura que a remuneração deve respeitar os princípios de estabilidade no emprego e reajustes periódicos, promovendo segurança e justiça salarial “*El acceso al desempeño de funciones y cargos públicos [...] se reglamentará por la ley*” (Colômbia, 1991, art. 125). Essas medidas visam atrair profissionais qualificados e assegurar a qualidade no sistema educacional.

Embora não esteja previsto um plano nacional de educação de forma expressa, a Constituição determina que a Nação e as entidades territoriais compartilhem a responsabilidade pela direção, financiamento e administração dos serviços educacionais estatais “*La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales*” (Colômbia, 1991, art. 67). Essa organização federativa permite um planejamento mais eficiente e adaptado às necessidades regionais.

O financiamento da educação é um aspecto central na Constituição colombiana, que prioriza gastos sociais no orçamento do Estado, incluindo educação, saúde e água potável. O artigo 366 estabelece que “*constituyen prioritarios los gastos públicos sociales en los planes y presupuestos del Estado*” (Colombia, 1991, art. 366). Além disso, os artigos 336 e 357 regulam a distribuição de receitas oriundas de monopólios e transferências intergovernamentais para garantir a sustentação do sistema educacional “*El producto de los monopolios se destinará preferencialmente a los servicios de salud y educación*” (Colombia, 1991, art. 336); “*Las participaciones... se destinarán a la prestación de los servicios de educación*” (Colombia, 1991, art. 357). Dessa forma, assegura-se que os recursos públicos sejam aplicados em áreas essenciais para o desenvolvimento social e econômico do país.

Na Colômbia, o regime de aposentadoria dos professores é regulado pelo artigo 48, parágrafo transitório 1, da Constituição Política, que assegura que “*el régimen pensional de los docentes vinculados con anterioridad a la vigencia del presente Acto Legislativo será respetado, bajo las condiciones y beneficios que se encuentran establecidos en las normas legales vigentes a la fecha de su vinculación*”. Assim, professores contratados antes da reforma previdenciária de 2005 mantêm os direitos adquiridos, com condições e benefícios definidos pelas normas vigentes à época de sua vinculação.

Complementando essa proteção, o artigo 81 da Lei 812 de 2003 estabelece que “*las políticas públicas del sistema pensional deberán garantizar el equilibrio financiero, la cobertura universal y la sostenibilidad, promoviendo la solidaridad entre generaciones*”. Esse princípio evidencia as tensões internas na tentativa do Estado de conciliar a garantia de direitos previdenciários com a sustentabilidade do sistema no longo prazo.

Assim, surgiu o questionamento sobre se, ao se aposentarem, os docentes teriam direito ao salário integral e se poderiam incorporar benefícios adicionais, que, no Brasil Amazonense, assim como no restante do país, são gratificações transitórias, como auxílio-alimentação, vale-transporte, entre outros, à aposentadoria. A Lei nº 812/2013 indica que o cálculo das pensões está diretamente vinculado aos fatores sobre os quais houve contribuição previdenciária durante a vida laboral. Dessa forma, apenas os componentes salariais sujeitos à contribuição ao sistema de pensões podem ser incorporados à aposentadoria.

A Lei nº 812 de 2003 não apresenta informações detalhadas sobre a inclusão de benefícios adicionais ou a garantia de salário integral. No entanto, reafirma que as pensões são calculadas com base nos valores que geraram contribuição. Sua aplicação é voltada aos docentes que ingressaram no serviço público a partir de sua vigência, enquanto aqueles admitidos anteriormente seguem regras estabelecidas por legislações anteriores.

Embora as normas não mencionem percentuais fixos, como 100%, 90% ou 80% do salário, relatos de professores em visitas realizadas em março e julho de 2024, em Leticia<sup>11</sup>, indicaram que as aposentadorias reguladas pelo Sistema Geral de Pensões são definidas por critérios de capitalização individual ou solidariedade coletiva. Esses valores, em geral, são inferiores ao salário integral, refletindo ajustes voltados ao equilíbrio financeiro do sistema.

Aprofundando a análise, foi identificada a Lei nº 100 de 1993, que regula o Sistema Geral de Pensões. No quadro abaixo, apresentamos os aspectos mais relevantes dessa legislação relacionados à carreira docente, acompanhados de suas respectivas descrições.

Quadro 5: Regras de Aposentadoria e Sujeitos do Sistema Geral de Pensões na Colômbia segundo a Lei nº 100 de 1993

Aspecto	Descrição
<b>Base de Cálculo da Pensão</b>	Média dos salários ou rendas sobre os quais houve contribuição durante os últimos 10 anos antes da aposentadoria, ajustados pela inflação. Em alguns casos, considera-se a média de toda a vida contributiva (Art. 21).
<b>Valor da Pensão</b>	Varia entre 65% e 85% do salário médio de contribuição, dependendo do número de semanas trabalhadas e da regularidade das contribuições (Art. 34).
<b>Benefícios Incluídos</b>	Somente os valores que geraram contribuição ao sistema de pensões são considerados. Benefícios como vale-transporte e auxílio-alimentação não são incluídos.
<b>Reajuste da Pensão</b>	As pensões são reajustadas anualmente com base no índice de preços ao consumidor, garantindo o poder de compra (Art. 14).
<b>Regimes Previdenciários Disponíveis</b>	1) <i>Régimen Solidario de Prima Media con Prestación Definida</i> : fundo comum público. 2) <i>Régimen de Ahorro Individual con Solidaridad</i> : contas individuais de poupança.
<b>Sujeitos Obrigatoriamente Afiliados</b>	Incluem trabalhadores vinculados por contrato de trabalho ou servidores públicos, exceto as exceções (Art. 15). Entre elas o art. 279 afiliados ao <i>Fundo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio</i> : Os professores que integram esse fundo, criado pela Lei 91 de 1989, não estão totalmente regidos pela Lei nº 100, pois possuem um sistema próprio para a administração e pagamento de suas prestações sociais e pensões

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei nº 100/1993.

O quadro sintetiza as principais disposições da Lei nº 100/1993 sobre a aposentadoria dos professores na Colômbia. O cálculo da pensão baseia-se na média salarial dos últimos dez anos ou de toda a vida contributiva, considerando apenas os valores que geraram contribuição previdenciária. O valor da pensão varia entre 65% e 85% do salário médio de contribuição, com

<sup>11</sup> Essa visita estava no escopo do projeto de pesquisa, aprovado pelo parecer nº 6.957.292 do Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas, financiado pela Fapeam e intitulado EDUCAÇÃO BÁSICA NA TRÍPLICE FRONTEIRA AMAZÔNICA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: relações entre educação escolar e formação social-econômica sob coordenação da Professora Doutora Silvia Cristina Conde Nogueira. Leticia é a capital do departamento do Amazonas na Colômbia, repousa como a cidade mais ao sul do país. À margem esquerda do majestoso rio Amazonas, está na região das Três Fronteiras, onde Leticia na Colômbia, Tabatinga no Brasil e a ilha de Santa Rosa no Peru se encontram, unindo destinos e culturas em um elo fluido que transcende limites geográficos.



reajustes anuais para preservar o poder de compra. Benefícios adicionais, como vale-transporte e auxílio-alimentação, não são incluídos.

Além disso, a lei define como sujeitos obrigatórios do sistema trabalhadores dependentes, como professores da educação pública, e trabalhadores independentes que optem por contribuir. Por fim, o sistema oferece dois regimes previdenciários, o solidário e o de poupança individual, garantindo opções de cobertura para diferentes perfis laborais. Esses pontos mostram como a legislação estrutura o acesso à aposentadoria, enfatizando critérios de solidariedade, contribuição regular e ajustes ao custo de vida.

Com essa exposição, encerra-se esta etapa descritiva acerca de dispositivos constitucionais e legais que incidem sobre a educação e aspectos vinculados aos servidores da carreira docente na Colômbia. A seguir, será explorada a Lei Geral de Educação da Colômbia nº 115/1994, que estrutura e regula o sistema educacional no país.

A **Lei Geral de Educação da Colômbia nº 115/1994** organiza o sistema educacional do país ao estabelecer as bases para a educação formal e regular a formação docente, o ingresso na carreira e o financiamento da educação. Conforme disposto no artigo 10, “*Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos*” (Ley nº 115, 1994, art. 10). Esse enquadramento estabelece a educação formal como a base estruturante do sistema educativo colombiano.

A educação obrigatória está dividida em três níveis. O nível pré-escolar inclui, no mínimo, “*un grado*” obrigatório; a educação básica é composta por nove “*grados*”, divididos em dois ciclos: a “*educación básica primaria*”, com cinco “*grados*”, e a “*secundaria*”, com quatro “*grados*”. O nível médio, por sua vez, possui duração de dois “*grados*” (Ley nº 115, 1994, art. 11). Embora a educação superior não seja regulamentada diretamente por essa legislação, o artigo 35 destaca sua relação com a educação média como nível subsequente, regulado pela Lei nº 30/1992 e por normativas complementares.

A educação de jovens e adultos está prevista no artigo 1º, que especifica os beneficiários da regulamentação: “*dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social*” (Ley nº 115, 1994, art. 1). Essa previsão ressalta o caráter inclusivo da legislação, que abrange diversos segmentos sociais e promove a equidade no acesso ao ensino.

A Lei nº 115/1994 estabelece os requisitos para o exercício da docência no setor público colombiano. Conforme o artigo 116, “*para ejercer la docencia en el servicio educativo estatal*

*se requiere título de licenciado en educación o de posgrado en educación [...] y además estar inscrito en el Escalafón Nacional Docente*” (Ley nº 115, 1994, art. 116). Isso significa que o exercício da profissão está vinculado à formação específica e ao registro oficial na carreira.

No caso da educação primária, o mesmo artigo exige que o diploma apresente uma ênfase disciplinar: *“el título [...] deberá indicar, además, el énfasis en un área del conocimiento de las establecidas en el artículo 23”* (Ley nº 115, 1994, art. 116, §1º). Essa exigência vincula a formação docente às áreas definidas legalmente.

O artigo 23 da mesma lei define as áreas obrigatórias da educação básica, que devem compor ao menos 80% do plano de estudos: *“1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales [...]. 3. Educación artística [...] 9. Tecnología e informática”* (Ley nº 115, 1994, art. 23).

O parágrafo único determina que *“la educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos”*, mas respeitando a liberdade individual: *“ninguna persona podrá ser obligada a recibirla”* (Ley nº 115, 1994, art. 23, § único).

A formação docente recebe atenção especial na Ley nº 115/1994. O artigo 111 estabelece que *“la formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado”* (Ley 115, 1994, art. 111).

A carreira docente é regida por critérios de mérito e transparência. O artigo 105 determina que o ingresso ocorra por meio de concurso público: *“Únicamente podrán ser nombrados como educadores o funcionarios administrativos de la educación estatal, dentro de la planta de personal, quienes previo concurso, hayan sido seleccionados y acrediten los requisitos legales”* (Ley nº 115, 1994, art. 105). Essa norma assegura que os profissionais selecionados possuam as qualificações necessárias para exercer suas funções.

No que tange à remuneração, a legislação estabelece que em nenhuma hipótese salários e benefícios dos educadores poderão ser reduzidos: *“en ningún caso se podrán desmejorar los salarios y prestaciones sociales de los educadores”* (Ley nº 115, 1994, art. 115). Para os docentes da rede privada, o salário não poderá ser inferior a 80% do valor pago a profissionais da mesma categoria no setor público: *“El salario que devenguen los educadores en establecimientos privados no podrá ser inferior al ochenta por ciento (80%) del señalado para igual categoría a quienes laboren en el sector oficial”* (Ley nº 115, 1994, art. 197).

A legislação também prevê incentivos aos docentes. Os 20 melhores que se destacarem em avaliações nacionais e possuírem mais de dez anos de serviço podem, por uma única vez, usufruir de um *“año de estudio sabático”*, financiado pelo Estado (Ley nº 115, 1994, art. 133).

Além disso, professores que atuam em áreas de difícil acesso ou em condições adversas têm direito a uma bonificação especial e redução no tempo necessário para ascensão no *escalafón*:

*Los docentes estatales que presten sus servicios en zonas de difícil acceso o en situación crítica de inseguridad o mineras, disfrutarán, además, de una bonificación especial y de una disminución en el tiempo requerido para el ascenso dentro del escalafón* (Ley nº 115, 1994, art. 134).

No aspecto organizacional, os estabelecimentos educativos devem cumprir requisitos como possuir licença oficial de funcionamento, contar com infraestrutura administrativa e pedagógica adequada e implementar um projeto educativo institucional. Segundo o artigo 138:

*El establecimiento educativo debe reunir los siguientes requisitos: a) Tener licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial; b) Disponer de una estructura administrativa, una planta física y medios educativos adecuados, y c) Ofrecer un proyecto educativo institucional* (Ley nº 115, 1994, art. 138).

Quanto ao financiamento, a educação estatal é sustentada pelos recursos do situado fiscal<sup>12</sup>, por outros fundos públicos nacionais previstos em lei e pelas contribuições dos departamentos, distritos e municípios. Conforme estabelece o artigo 173, “*La educación estatal se financia con los recursos del situado fiscal, con los demás recursos públicos nacionales dispuestos en la ley, más el aporte de los departamentos, los distritos y los municipios, según lo dispuesto en la Ley nº 60 de 1993*”. A gestão desses recursos, classificados como gasto público social (Ley nº 115, 1994, art. 174).

O artigo 183 autoriza o Governo Nacional a regulamentar a cobrança de direitos acadêmicos nas instituições educativas estatais. “*El Gobierno Nacional regulará los cobros que puedan hacerse por concepto de derechos académicos en los establecimientos educativos estatales*” (Ley nº 115, 1994, art. 183).

No entanto, essa previsão legal foi objeto de controle de constitucionalidade. A *Sentencia C-376/2010* da Corte Constitucional declarou a exequibilidade condicionada do dispositivo, restringindo sua aplicação à educação básica primária. O trecho resolutivo da sentença afirma:

*Declarar la exequibilidad condicionada del artículo 183 de la Ley nº 115 de 1994, en el entendido que la competencia que la norma otorga al Gobierno Nacional para regular cobros académicos en los establecimientos educativos estatales, no se aplica*

---

<sup>12</sup> O situado fiscal é uma transferência de recursos do governo nacional para os departamentos e municípios, destinada a garantir o financiamento de serviços públicos essenciais, incluindo a educação. Esse mecanismo busca reduzir desigualdades regionais e assegurar que todas as regiões tenham condições de prover serviços educacionais de qualidade.

*en el nivel de educación básica primaria, la cual es obligatoria y gratuita.* (Sentencia C-376/10, Corte Constitucional de Colombia).

Dessa forma, embora o artigo 183 permaneça formalmente vigente, a Corte vedou sua aplicação no âmbito da educação básica primária, que é obrigatória e gratuita, conforme previsto na Constituição.

A análise da Lei nº 115/1994, portanto, exige atenção às tensões internas do próprio corpo normativo, que por vezes entra em conflito com os princípios constitucionais ou é objeto de reinterpretação judicial. Tais contradições revelam que a legislação não pode ser tomada como representação plena de um modelo coeso e equitativo, mas como um campo de disputas normativas e políticas em torno do direito à educação.

Nesse contexto, torna-se necessário examinar como essas diretrizes vêm sendo reelaboradas e complementadas por planos e documentos posteriores. Um exemplo relevante é o **Plano Nacional Decenal de Educação 2016-2026**: o caminho para qualidade e equidade, que reúne os objetivos estratégicos do setor educacional colombiano para a década. O documento, publicado em novembro de 2017, propõe metas e diretrizes alinhadas aos desafios históricos e contemporâneos do sistema.

A introdução apresenta um panorama histórico e destaca que, durante mais de 50 anos, o conflito armado limitou os esforços voltados à educação. Como resposta, o setor tornou-se a maior prioridade no orçamento nacional, buscando reparar dívidas históricas. Entre as finalidades estão ampliar a excelência do ensino, implementar a Jornada Única, com aulas entre 6 e 8 horas diárias para alunos de escolas públicas, e reduzir o déficit de infraestrutura educacional por meio da construção de milhares de salas de aula adequadas para alunos e professores:

*Iniciar la implementación de la Jornada Única para que los estudiantes de los colegios oficiales reciban entre 6 y 8 horas diarias de clase, y reducir el déficit de infraestructura educativa con la construcción de miles de aulas nuevas, concebidas como espacios dignos para los alumnos y sus maestros* (PNDE, 2016-2026, p. 9).

Os docentes são reconhecidos como agentes fundamentais para a promoção da justiça social e progresso do país. O plano prevê que, até 2026, os professores recebam formação contínua e maior reconhecimento social, consolidando seu papel como pilares do sistema educacional: *“Los docentes en el país, al 2026, gracias a su profesionalización y aprendizaje continuo, deberán tener una mayor formación y valoración social”* (PNDE, 2016-2026, p. 16).

Embora a palavra "remuneração" não seja mencionada no documento, o termo "salário" aparece em três ocasiões, enquanto "formação" é citado 168 vezes, grande parte delas relacionada à formação e qualificação dos educadores. Há uma preocupação especial com as

zonas rurais, destacando a necessidade de articular os processos de formação inicial, continuada e em serviço, criando trajetórias formativas que atendam às necessidades específicas dos professores.

Nesse sentido, o plano propõe ampliar o financiamento e o apoio à formação em mestrados e doutorados, garantindo impacto na prática pedagógica: *“Ampliar y difundir los programas de financiación y apoyo a la formación de maestría y doctorado para los educadores, garantizando que tengan impacto en el mejoramiento de su práctica pedagógica”* (PNDE, 2016-2026, p. 48).

Além disso, o documento reforça a importância de estratégias que valorizem a profissão docente, promovendo uma cultura de reconhecimento. Ações como campanhas de mídia, parcerias estratégicas, programas de reconhecimento e melhorias salariais estão entre as iniciativas propostas: *“Desarrollar estrategias para la generación de una cultura de reconocimiento del valor de la profesión docente (campaña de medios, alianzas, reconocimientos y mejoramiento salarial, entre otros)”* (PNDE, 2016-2026, p. 49).

O plano também enfatiza a necessidade de um financiamento educacional adequado, alinhado aos objetivos nacionais de desenvolvimento. Entre os compromissos está o aumento da participação do gasto educacional no PIB, refletindo o esforço para priorizar a educação no orçamento nacional.

Esse investimento deve ser acompanhado por órgãos de fiscalização cidadã, que garantam transparência e controle na execução dos recursos: *“Conformar veedurías ciudadanas que inspeccionen, vigilen, controlen y verifiquen la ejecución de los recursos de los proyectos realizados garantizando la transparencia en las Inversiones”* (PNDE, 2016-2026, p. 64).

A projeção para 2026 é que o sistema educacional colombiano, além de reduzir desigualdades, promova o desenvolvimento humano integral. O documento reflete a preocupação do país em consolidar a cultura da paz, reforçando a ideia de que a educação é um direito fundamental e uma ferramenta indispensável para a construção de um futuro mais justo e igualitário: *“El desarrollo humano debe ser el espíritu de la educación, para al 2026 cerrar brechas sociales, lograr equidad, consolidar la paz, mejorar la calidad de vida de los colombianos y alcanzar el desarrollo sostenible”* (PNDE, 2016-2026, p. 16).

A **Lei nº 715 de 2001** regulamentou o **Sistema Geral de Participaciones (SGP)**, em conformidade com os artigos 356 e 357 da Constituição da Colômbia, definindo a estrutura para a distribuição dos recursos transferidos pela Nação às entidades territoriais. Esses recursos têm como finalidade primordial o financiamento e a manutenção de serviços públicos essenciais, abrangendo educação, saúde e outras iniciativas estratégicas, como saneamento básico e

abastecimento de água potável. No contexto educacional, a legislação trata de aspectos relacionados à carreira docente, salário e o financiamento da educação pública.

O Artigo 4º da Lei nº 715/2001 estabelece que, após a dedução de 4% destinados a programas específicos, como alimentação escolar e o *Fondo Nacional de Pensiones de las Entidades Territoriales (Fonpet)*, a distribuição dos montantes remanescentes ocorre da seguinte maneira: 58,5% são alocados à educação, garantindo o funcionamento das instituições públicas; 24,5% destinam-se à saúde, viabilizando o financiamento do sistema de segurança social; e 17% integram a participação de propósitos gerais, abrangendo investimentos essenciais em infraestrutura básica, como abastecimento de água potável, saneamento e demais áreas prioritárias para o desenvolvimento das entidades territoriais.

*Distribución Sectorial de los Recursos. El monto total del Sistema General de Participaciones, una vez descontados los recursos a que se refiere el parágrafo 2º del artículo 2º, se distribuirá las participaciones mencionadas en el artículo anterior así: la participación para el sector educativo corresponderá al 58.5%, la participación para el sector salud corresponderá al 24.5 la participación de propósito general corresponderá al 17.0 (Colômbia, Lei nº 715/2001, art. 4º).*

Cabe ressaltar que a remuneração dos professores também é custeada por meio do SGP. Conforme o Artigo 15.1 da Lei nº 715/2001, a parcela destinada à educação cobre os vencimentos e encargos sociais do corpo docente e administrativo das instituições públicas, incluindo previdência e benefícios trabalhistas: "*siguientes actividades: 15.1. Pago del personal docente y administrativo de las instituciones educativas públicas, las contribuciones inherentes a la nómina y sus prestaciones sociale*". Esses recursos são igualmente empregados em infraestrutura, manutenção e outras despesas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

A carreira docente é tratada detalhadamente, estabelecendo diretrizes sobre ingresso, progressão e permanência na profissão. Os Artigos 5.6 e 5.7 determinam que cabe à Nação: "*definir, diseñar y establecer instrumentos y mecanismos para la calidad de la educaciónº Reglamentar los concursos que rigen para la carrera docente*." Esse dispositivo regulamenta a admissão de novos professores por meio de critérios objetivos, como concursos públicos, conferindo maior clareza e uniformidade ao processo.

O Artigo 24, por sua vez, estabelece que: "*en ningún caso se podrá ascender, a partir del grado séptimo en el escalafón, de un grado al siguiente y a ninguno posterior, sin haber cumplido el requisito de permanencia en cada uno de los grados*". Essa cláusula assegura que a progressão na carreira seja baseada em critérios de permanência e cumprimento de requisitos.

No que diz respeito à remuneração, o termo "remuneração" não aparece no texto da lei, mas as diretrizes sobre salários estão claramente definidas. O Artigo 23 dispõe que:

*[...] ningún departamento, distrito o municipio podrá vincular o contratar docentes, directivos docentes, ni empleados administrativos, con recursos diferentes de los del Sistema General de Participaciones, sin contar con los ingresos corrientes de libre destinación necesarios para financiar sus salarios y los demás gastos inherentes a la nómina incluidas las prestaciones sociales* (Colômbia, Lei nº 715/2001, art. 23).

A legislação determina que os salários dos professores sejam pagos exclusivamente com os recursos do SGP, assegurando a correta aplicação dos fundos e garantindo a estabilidade financeira do sistema educacional. Essa diretriz busca garantir que os investimentos destinados à educação sejam utilizados de forma eficiente, refletindo um compromisso com a sustentabilidade do setor.

Nesse contexto, a norma estabelece que apenas os regimes salariais e de benefícios previstos na legislação podem ser aplicados aos docentes. Como dispõe o texto legal:

*A los docentes, directivos docentes y funcionarios administrativos de los planteles educativos que se financien con recursos del Sistema General de Participaciones, sólo se les podrá reconocer el régimen salarial y prestacional establecido por ley o de acuerdo con esta*" (Colômbia, Lei nº 715/2001, art. 38).

Essa medida visa uniformizar os direitos dos profissionais da educação vinculados ao SGP, promovendo um tratamento padronizado e alinhado às diretrizes legais. Além disso, reforça o papel do Estado como garantidor de condições mínimas para o exercício da docência, limitando a autonomia local quando se trata da definição de regimes próprios de remuneração.

A distribuição dos recursos educacionais fundamenta-se em princípios de equidade e eficiência, garantindo que as particularidades de cada região sejam devidamente contempladas. Conforme delineado no artigo 16.1, "*anualmente se determinará la asignación por alumno, de acuerdo con las diferentes tipologías educativas que definirá la Nación, atendiendo los niveles educativos [...] y las zonas urbana y rural*". Essa estratégia permite uma alocação proporcional dos fundos, considerando as características demográficas e territoriais, de modo a reduzir desigualdades no acesso à educação.

Arelado a essa lógica de financiamento, a legislação prevê incentivos específicos para docentes que atuam em condições mais desafiadoras. O artigo 24 estabelece que "*los docentes que laboran en áreas rurales de difícil acceso podrán tener estímulos consistentes en bonificación, capacitación, y tiempo, entre otros*". Ao reconhecer as dificuldades enfrentadas por professores em regiões remotas, esse dispositivo busca criar mecanismos de valorização

profissional, incentivando a permanência desses educadores e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino em tais localidades.

No âmbito da organização da carreira docente, a legislação também confere ao Presidente da República a prerrogativa de instituir um novo regime de carreira para professores e administradores, denominado Estatuto de Profissionalização Docente. Esse estatuto deve ser estruturado conforme diretrizes específicas de valorização profissional e eficiência administrativa. Entre os critérios estabelecidos para sua formulação, destacam-se: "1. *Mejor salario de ingreso a la carrera docente*. 2. *Requisitos de ingreso*. 3. *Escala salarial única nacional y grados de escalafón* [...] 6. *Oportunidades de mejoramiento académico y profesional de los docentes*" (Colômbia, Lei nº 715/2001, art. 111).

Dessa maneira, a Lei nº 715/2001 apresenta um conjunto de normas voltadas para a organização da carreira docente, o financiamento da educação e o salário dos professores, estruturando um sistema que equilibra autonomia territorial e padronização administrativa. O texto evidencia a intenção de fortalecer a gestão dos recursos educacionais por meio de critérios técnicos, garantindo investimentos mais eficientes e compatíveis com as demandas regionais e demográficas.

O Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (Siteal), ao analisar as legislações supracitadas, menciona que a Lei nº 715/2001 previu, em seu artigo 111, a expedição do ***Estatuto de Profesionalización Docente, instituído pelo Decreto nº 1.278/2002***, que se tornou a principal referência normativa para a regulamentação da carreira dos docentes da educação básica na Colômbia. Nesse mapeamento das políticas educacionais, o Siteal identifica o Decreto nº 1.278/2002 como o instrumento vigente que orienta o ingresso, a permanência e a progressão na carreira docente no país.

Embora a análise detalhada do Decreto nº 1.278/2002 seja apresentada no próximo subtópico, cabe destacar que a carreira docente na Colômbia é regulamentada por dois estatutos: o **Decreto nº 2.277/1979** e o Decreto nº 1.278/2002. O Decreto nº 2.277/1979 ainda vigora para os profissionais que nele ingressaram, mas não admite novas entradas e, por isso, tende à extinção à medida que seus docentes se aposentam. Esse caráter transitório explica sua ausência no Siteal, que considera apenas o Decreto nº 1.278/2002 como referência normativa atual.

De acordo com Cárdenas Paredes (2017), a principal diferença entre os dois estatutos está no enfoque adotado. O Decreto nº 2.277 prioriza estabilidade e experiência acumulada como critérios centrais para a progressão na carreira. Em contrapartida, o Decreto nº 1.278 promove um modelo meritocrático, com ênfase na avaliação contínua de competências dos docentes.



Complementando o quadro normativo, é importante destacar o **Decreto nº 1.075/2015**, que compila as normas regulamentares do setor educacional, oferecendo uma visão abrangente das diretrizes para a gestão da educação na Colômbia. Esse decreto reforça a necessidade de formação contínua e avaliação do desempenho, consolidando a visão política do Ministério da Educação na formulação de políticas pautadas na avaliação do desempenho docente.

O documento *Visión Colombia 2050*, por trazer um plano estratégico de longo prazo para o país, também foi inserido no conjunto normativo. Ele visa favorecer o alcance de uma sociedade mais equitativa, resiliente e sustentável. O documento reconhece a educação como um elemento essencial para o desenvolvimento humano e para a mobilidade social, afirmando que:

[...] en 2050 Colombia será un país en el que los ciudadanos, independientemente de su lugar de nacimiento y origen socioeconómico, podrán adquirir las competencias cognitivas, socioemocionales y transversales necesarias para responder adecuadamente a los nuevos desafíos sociales, ambientales, económicos y tecnológicos (Visión Colombia 2050, p. 29).

A partir dessa perspectiva ampliada, a formação docente é destacada como elemento estratégico para alcançar as metas estabelecidas. O papel do professor é redefinido, passando a ser o de mentor e arquiteto de experiências significativas de aprendizado. Segundo o documento:

[...] los maestros contarán con las herramientas tecnológicas y tendrán las habilidades necesarias para actuar como arquitectos del aprendizaje, la creatividad y la innovación. Igualmente, serán mentores que guíen a los estudiantes en el recorrido de construcción de sus conocimientos (Visión Colombia 2050, p. 74).

Na mesma linha, o financiamento da educação é abordado a partir de uma lógica descentralizada, visando reduzir desigualdades regionais. O texto destaca que:

[...] el nuevo modelo de desarrollo territorial profundizará la descentralización y autonomía territorial definidas en la Constitución Política de 1991. Se construirá una relación sinérgica entre dicho arreglo institucional y los proyectos de vida de los individuos (Visión Colombia 2050, p. 153).

Essa abordagem é vista como fundamental para garantir o acesso equitativo a serviços educacionais de qualidade e embora o tema de salários docentes não seja tratado de maneira específica, o documento prevê a consolidação de uma classe média que permitirá melhores condições de vida para diversos setores da sociedade. Afirma-se que: “*Colombia a 2050 consolidará una clase media preparada para vivir en una sociedad más longevas, bajo un*

*estado de bienestar dotado de una sanidad y una educación de calidad”* (Visión Colombia 2050, p. 29).

Dessa forma, o documento estabelece a educação como um dos pilares para a construção de uma Colômbia mais inclusiva e equitativa, destacando o papel dos professores e a necessidade de um financiamento sustentável. O conjunto das normativas e políticas analisadas da Colômbia estabelece uma estrutura de carreira que combina mérito e qualificação. O modelo colombiano busca alinhar a formação continuada e as avaliações de desempenho com o avanço na carreira, incentivando práticas pedagógicas eficazes e a profissionalização contínua dos educadores.

Essa abordagem reflete uma tentativa de assegurar que a qualidade do ensino esteja diretamente associada ao desenvolvimento profissional dos professores. A partir dessa leitura do contexto colombiano, abre-se espaço para um olhar comparativo entre os dois países, buscando compreender em que medida as estruturas jurídicas e normativas de Brasil e Colômbia convergem ou se distanciam na valorização da carreira e da remuneração docente.

### **3.1.3 Estruturas Jurídicas e Normativas da Remuneração Docente no Brasil e na Colômbia**

A análise comparativa entre as estruturas jurídicas e normativas para a remuneração docente no Brasil e na Colômbia revela especificidades que refletem as diferenças administrativas e políticas entre os dois países. Esses fundamentos legais não apenas regulam a carreira docente, mas também estabelecem diretrizes para a valorização e o reconhecimento dos profissionais da educação.

No Brasil, o sistema federativo descentralizado confere autonomia aos 26 estados, ao Distrito Federal e aos 5.570 municípios para elaborar seus próprios Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR). Contudo, essa autonomia deve estar alinhada às diretrizes nacionais estabelecidas na Constituição Federal de 1988 e em legislações complementares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional, e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). O PNE, em sua Meta 18, determina a obrigatoriedade de assegurar planos de carreira para os profissionais da educação básica, enquanto a Meta 17 prevê a valorização desses profissionais, estipulando que o rendimento médio do magistério seja equiparado ao dos demais trabalhadores com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência do plano.

Essas normativas visam a garantia de direitos fundamentais, como a remuneração mínima e a valorização profissional docente. No entanto, a descentralização do sistema educacional brasileiro implica desafios importantes, sobretudo quanto à implementação desigual dessas políticas entre estados e municípios. Tal disparidade gera diferenças significativas na aplicação das diretrizes nacionais, refletindo as desigualdades econômicas e estruturais entre as diversas regiões do país.

Nesse contexto, o Brasil será representado pelo Brasil Amazonense a partir da análise do plano de carreira da rede pública estadual do Amazonas, regulamentado pela Lei Estadual nº 3.951/2013, que constitui o núcleo central da análise. A escolha desse recorte segue o entendimento de Severino (2013), segundo o qual o estudo de caso possibilita a investigação aprofundada de uma realidade particular, capaz de revelar aspectos estruturais representativos de um conjunto mais amplo.

Além de ser analisado individualmente, o Brasil Amazonense será comparado ao cenário nacional com base nos dados do 5º Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE/2023). Essa comparação tem por objetivo evidenciar semelhanças e diferenças entre a realidade regional e o panorama nacional. A abordagem metodológica, ao fundamentar-se na materialidade dos dados, busca contribuir para uma compreensão mais ampla e consistente da aplicação das normativas educacionais no contexto brasileiro.

Por outro lado, a Colômbia adota um modelo unitário e centralizado, que proporciona maior uniformidade nas políticas educacionais. O principal marco regulatório da carreira docente é o Decreto nº 1.278/2002, conhecido como Estatuto de Profissionalização Docente, que organiza os professores em graus e níveis dentro de um sistema de escalas salariais “*escalafón*”. Esse sistema vincula a remuneração à formação acadêmica, ao desempenho profissional e ao tempo de serviço, promovendo uma progressão meritocrática e mais padronizada em âmbito nacional. Embora a centralização favoreça a equidade no tratamento dos docentes, ela pode limitar a adaptação às peculiaridades regionais, especialmente em um país com características tão diversas quanto a Colômbia.

O período de análise compreende os anos de 2006 a 2023, definido a partir da disponibilidade de dados consistentes em ambos os países. Embora o Brasil possua registros desde 1996, optou-se por delimitar o período para assegurar coerência metodológica com as informações da Colômbia, cujos dados consolidados iniciam em 2006. Essa escolha reflete o compromisso em apresentar uma análise equilibrada e comparável entre os dois contextos.

Os dados utilizados na pesquisa foram obtidos a partir de fontes primárias e secundárias. No Brasil, foram consultadas legislações estaduais e federais, além de relatórios nacionais,

como os disponibilizados pelo Paine! de Monitoramento do PNE (2023). Na Colômbia, a coleta de informações incluiu consultas ao site do Siteal, que forneceu as bases normativas da educação, embora não apresentasse valores específicos relacionados diretamente às remunerações docentes. Para obter esses dados, foram realizadas consultas ao Ministério da Educação da Colômbia e a outros órgãos com legislações relevantes.

Também utilizamos ferramentas de busca configuradas para a região desejada, aplicando palavras-chave como "remuneração", "vencimento" e "salário docente", o que possibilitou respostas mais precisas e contextualizadas. A metodologia completa consta na introdução da pesquisa.

Descrevemos, até aqui, os marcos normativos gerais que definem a carreira e a remuneração docente no Brasil, com seu sistema federativo descentralizado, e na Colômbia, marcada por um modelo unitário. A partir desse panorama, a análise se volta agora para os dispositivos legais que estruturam, de forma mais específica, a carreira docente no Brasil Amazonense, tomando esse recorte como estudo de caso representativo. Essa abordagem, contudo, permanece em diálogo com a realidade colombiana, permitindo uma leitura comparativa mais profunda entre os dois sistemas.

### 3.2 FUNDAMENTOS NORMATIVOS DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL AMAZONENSE E NA COLÔMBIA

Vimos que Brasil e Colômbia possuem um robusto conjunto normativo que sustenta o seu sistema educacional nacional. Contudo, a Colômbia, por seguir um modelo unitário descentralizado, possui um decreto que normatiza a carreira docente em território nacional. Já o Brasil, por ter um regime federativo descentralizado, os planos de carreira serão construídos no âmbito de cada rede estadual, no Distrito Federal e nos municípios. Dessa forma, aqui apresentaremos o Plano de Carreira dos docentes da rede estadual do Amazonas, que nesta pesquisa será nomeado Brasil Amazonense.

Ao avançarmos no debate e mergulharmos em águas mais profundas, a tese concentrar-se-á na valorização da remuneração por meio da carreira docente. Considerando os marcos normativos dos dois contextos educacionais, que nas normas seguem recomendações internacionais ao vincular qualidade da educação e valorização docente, a pergunta central que orienta esta subseção é: como os marcos normativos e as políticas públicas de valorização da carreira docente, especialmente em relação à remuneração, são estruturados no Brasil e na Colômbia?

Essa questão norteia a análise apresentada nesta subseção. No quadro abaixo, destacamos a legislação vigente que normatiza a carreira docente no Brasil Amazonense e na Colômbia. Para cada ano, indicamos as leis aplicáveis ao contexto brasileiro e os decretos correspondentes no contexto colombiano. Nos períodos em que não houve reajuste salarial, a legislação com o salário vigente foi mantida.

Quadro 6: Legislações da Política de Remuneração Docente: Um Olhar Comparativo entre Brasil Amazonense e Colômbia (2006-2023)

<b>Brasil Amazonense</b>	<b>Colômbia</b>
Lei Estadual nº 3.951 de 04 de novembro de 2013. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – Seduc com complementações do Estatuto do Magistério do Estado do Amazonas Lei Estadual nº 1.778/1987.	<i>Decreto nº 1.278 de junio de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las facultades extraordinarias conferidas por el artículo 111 de la ley nº 715 de 2001.</i> Para tratar da Jornada de trabalho inclui-se o Decreto nº 1850/2002.
Lei Estadual nº 6.261, de 20 de junho de 2023.	Decreto nº 0887 DE 2023. (Junio 02).
Lei Estadual nº 5.770 de 10 de janeiro de 2022.	Decreto nº 449 De 2022. (Marzo 29).
2021 Sem reajuste salarial.	Decreto nº 965 de 2021. (Agosto 22).
2020 Sem reajuste salarial.	Decreto nº 319 de 2020. (Febrero 27).
Lei Estadual nº 4.836, de 24 de maio de 2019.	Decreto nº 1016 de 2019. (Junio 6).
Lei Estadual nº 4.578, de 4 de abril de 2018.	Decreto nº 316 de 2018. (Febrero 19).
2017 Sem reajuste salarial.	Decreto nº 980 de 2017. (Junio 9).
2016 Sem reajuste salarial.	Decreto nº 120 de 2016. (Enero 26).
2014 Sem reajuste salarial.	Decreto nº 1116 de 2015. (Mayo 26).
2014 Sem reajuste salarial.	Decreto nº 171 de 2014. (Febrero 7).
Lei Estadual nº 3.951 de 04 de novembro de 2013.	Decreto nº 1001 de 2013. (Mayo 21).
2012 Sem reajuste salarial.	Decreto nº 0826 de 2012. (Abril 25).
2011 Sem reajuste salarial.	Decreto nº 1027 de 2011. (Abril 04).
Lei Estadual nº 3566 de 26 de outubro de 2010.	Decreto nº 1367 de 2010. (Abril 26).
2009 Sem reajuste salarial.	Decreto nº 702 de 2009. (Marzo 06).
2008 Sem reajuste salarial.	Decreto nº 624 de 2008. (Febrero 29).
2007 Sem reajuste salarial.	Decreto nº 634 de 2007. (Marzo 02).
2006: Sem reajuste salarial, porém com a vigência da Lei Estadual nº 2.871, de 5 de janeiro de 2004.	Decreto nº 596 de 2006. (Febrero 27).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas leis estaduais e decretos mencionados. Nenhuma dessas normas consta no conjunto normativo do Siteal. A busca desses dados primários constitui a base para a construção das tabelas de vencimentos que serão apresentadas a partir do item 3.2.8. No entanto, iniciamos a apresentação aqui, pois esses dados compõem as análises iniciais.

O Quadro 6 apresenta a comparação entre as legislações que normatizam a carreira docente no Brasil Amazonense e na Colômbia, permitindo examinar, sob a perspectiva da remuneração, as políticas públicas de valorização do magistério.

No Brasil Amazonense, entre 2006 e 2023, foram instituídos três planos de carreira: a Lei Estadual nº 2.871/2004, a Lei Estadual nº 3.566/2010 e a Lei Estadual nº 3.951/2013, atualmente vigente. Embora esse histórico demonstre alterações normativas, a presente análise concentra-se no plano de 2013, por ser o marco legal em vigor na etapa final do recorte temporal

e refletir as condições que estruturam a remuneração docente na atualidade. Essa opção não desconsidera os planos anteriores, mas busca compreender o texto vigente como produto das disputas entre diferentes forças políticas, cujas tensões moldaram tanto avanços quanto limitações na valorização da carreira.

Já na Colômbia, desde 2002, a profissionalização docente é regida pelo Decreto nº 1.278/2002, sem alterações ao longo do período analisado. Essa permanência não implica, necessariamente, estabilidade normativa voltada à valorização da categoria, mas representa a consolidação de um modelo que pode restringir mudanças estruturais na carreira.

A ausência de reformulações deve ser interpretada à luz das disputas políticas e econômicas, considerando que os direitos não se mantêm de forma linear, mas resultam de embates entre diferentes forças sociais. Assim, a manutenção desse estatuto pode tanto indicar resistência a retrocessos quanto evidenciar dificuldades na transformação da estrutura vigente, aspecto que será aprofundado ao longo desta seção.

Outro elemento relevante refere-se à periodicidade dos reajustes salariais. Na Colômbia, observa-se a prática de ajustes anuais nos salários dos professores. No Brasil Amazonense, dos dezoito anos analisados, verificou-se um número reduzido de aumentos, revelando descontinuidade nas políticas de reajuste e potenciais impactos no poder de compra. Embora previsto em lei, cabe ao Governo do Estado no Brasil Amazonense, revisar anualmente o valor do salário com base nos índices de inflação na data-base.

Essa diferença evidencia padrões distintos de gestão da carreira e da remuneração, com implicações diretas para a qualidade de vida dos docentes e a atratividade da profissão. A seguir, será descrita a estrutura da carreira docente no Brasil Amazonense e na Colômbia, com o objetivo de identificar pontos de convergência e divergência.

A gestão de recursos humanos na educação pública desempenha um papel central no fortalecimento da qualidade do ensino em qualquer sociedade. Nesse contexto, a legislação referente aos Planos de Carreira e aos Estatutos dos Profissionais Docentes configura-se como instrumento essencial para a organização, valorização e desenvolvimento da profissão.

A Lei Estadual nº 3.951/2013, no Amazonas, e o Decreto nº 1.278/2002, na Colômbia, representam marcos normativos distintos na estruturação da carreira docente. Essas legislações regulam desde o ingresso e a movimentação na carreira, até aspectos como mobilidade funcional, estrutura remuneratória e incentivos adicionais, refletindo especificidades dos contextos locais e regionais.

Embora ambas tenham como objetivo a profissionalização e valorização docente, diferem quanto ao grau de detalhamento, à centralização das diretrizes e às estratégias adotadas

para enfrentar desafios como as desigualdades regionais e a formação continuada. A comparação entre esses sistemas normativos permite identificar diferentes abordagens na formulação de políticas educacionais, revelando impactos específicos sobre a organização da carreira docente.

Essa análise contribui para compreender como cada modelo responde às particularidades de seu contexto e oferece subsídios para a reflexão crítica sobre caminhos possíveis para o aprimoramento das políticas públicas. Além disso, evidencia desafios estruturais que influenciam a valorização dos professores e a promoção de uma educação pública de qualidade e equitativa.

Nos dois contextos, Brasil Amazonense e Colômbia, os documentos normativos que regulam a carreira docente apresentam a valorização como eixo central das políticas educacionais. Essa valorização é compreendida, oficialmente, como condição para assegurar a qualidade da educação pública.

Ainda assim, ao examinar a materialidade da remuneração, torna-se necessário problematizar se tais compromissos se traduzem em garantias reais à docência. A análise normativa revela que, embora os discursos oficiais mobilizem a valorização como princípio, sua efetivação concreta continua limitada por contradições estruturais ainda não superadas.

Mesmo com o avanço de marcos legais, os baixos salários, a fragmentação das estruturas de carreira e a descontinuidade das políticas apontam para a permanência de lógicas de precarização. Essa constatação sustenta a hipótese central desta pesquisa e prepara o terreno para o aprofundamento conceitual que se seguirá, com a apresentação dos principais termos e regimes que organizam as políticas remuneratórias nos contextos investigados.

### **3.2.1 Conceitos Fundamentais e Glossário-Chave: Regimes de Carreira e Benefícios na Legislação Docente do Brasil Amazonense e da Colômbia**

Os Planos de Carreiras no Brasil Amazonense e Colômbia revelam no campo normativo que embora esses países compartilhem princípios de meritocracia e promoção da qualidade educacional, cada modelo apresenta especificidades que refletem as particularidades socioeconômicas e culturais de seus contextos. No quadro abaixo, apresentamos um glossário com termos centrais utilizados nas legislações referentes à carreira docente no Brasil

Amazonense e na Colômbia, com o objetivo de facilitar a compreensão dos conceitos abordados ao longo deste estudo.

Quadro 7: Glossário de Termos e Benefícios no Brasil Amazonense

<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>	<b>Base Legal</b>
Auxílio Alimentação	Benefício destinado à alimentação dos servidores (valor vigente em maio/2025 R\$ 500,00).	Lei Estadual nº 4042 de 29/05/2014. Alterou o art. 10 §1.º III Tiquete alimentação a partir de 01/01/2015. Decreto Estadual nº 41.778/2020.
Auxílio Localidade	Benefício em valor variável para servidores em zonas rurais ou urbanas: R\$80,00 para zonas urbanas e R\$120,00 para zonas rurais (Lei nº 4.836/2019).	Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 10, § 1º, IV; Lei Estadual nº 4.836/2019, art. 2.
Auxílio Transporte	Benefício para deslocamento, regulamentado por norma específica.	Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 10, § 1º, II.
Cargo	É a designação do conjunto de atribuições, deveres e responsabilidades cometidas a um servidor, identificando-se pelas características de criação por Lei, denominação própria, número certo e pagamento pelos cofres do Estado.	Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 3. I.
Classe	É o conjunto de cargos de igual denominação e com iguais atribuições, deveres e responsabilidades e padrões de vencimentos.	Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 3. III.
Composição da Remuneração	Inclui vencimento e demais vantagens previstas em lei.	Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 10.
Quinquênio	Adicional por tempo de serviço, concedido a cada 5 anos, à razão de 5% por quinquênio, limitado a 7 quinquênios, calculado exclusivamente sobre o vencimento básico do cargo. O adicional exclui qualquer outra vantagem financeira baseada no tempo de serviço.	Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 13; Lei Estadual nº 1.778/1987, arts. 92 e 93.
Remuneração	Somatório do vencimento do cargo com vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, incluindo vantagens pessoais.	Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 3º, XVI.
Salário	A palavra 'salário' não aparece no texto do Plano de Cargos e Carreiras.	Lei Estadual nº 3.951/2013 - Não mencionada
Vencimento	Retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei.	Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 10. 3º, XV.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Lei Estaduais nº 1.778/1987 nº 3.951/2013 e atualizações da Lei Estadual nº 4.836/2019, Decreto Estadual nº 41.778/2020.



Quadro 8: Glossário de Termos e Benefícios no Decreto nº 1.278/2002

Conceito	Tradução	Definição	Nome no contracheque	Base Legal
<i>Asignación Básica Mensual</i>	Vencimento Básico Mensal	Valor base mensal pago aos servidores públicos docentes e diretores docentes, que corresponde ao grau e nível da escala salarial, sem incluir os pagamentos adicionais.	<i>Sueldo Básico</i>	Decreto nº 887/2023, arts. 1, 3, 4, 5
<i>Asignación Adicional</i>	Vencimento Adicional	Pagamento adicional ao valor base mensal, destinado ao docente que atua na pré-escola, desde que vinculado a este nível antes de 23 de fevereiro de 1984 e permaneça no cargo de forma ininterrupta. O benefício é cessado ao mudar de nível educacional	Não apareceu	Decreto nº 887/2023, arts. 3, 6, 7
<i>Auxilio Movilización</i>	Auxílio-Mobilidade	Benefício de difícil acesso equivalente a 15%.	<i>Bonificación por difícil acceso 15%</i>	Const. art. 309; Lei nº 115/2001; Decreto nº 1.278/2002 art. 7; Decreto nº 887/2023 art. 9
Auxílio de Transporte	Auxílio de Transporte	Auxílio concedido para despesas de transporte.	Auxílio de Transporte	Decreto nº 887/2023, art. 15
<i>Escalañón</i>	Estrutura de progressão na carreira docente	Escala de classificação dos docentes e diretores docentes em graus e níveis, regulando a progressão na carreira com base em mérito, desempenho e qualificação.	Não aparece	Decreto nº 1.278/2002, arts. 19, 20, 23, 36
<i>Neto a pagar</i>	Líquido a pagar	É o montante final que um empregado ou servidor público recebe após todas as deduções e descontos aplicáveis ao salário bruto.	<i>Neto a pagar</i>	Não consta.
<i>Prima de Alimentación</i>	Auxílio-Alimentação	Subsídio para despesas alimentares dos servidores.	<i>Subsidio de Alimentacion</i>	Decreto nº 887/2023, art. 16
<i>Reconocimiento adicional de jornada y por jornada única</i>	Reconhecimento por jornada única	Reconhecimento financeiro por trabalho em jornada única.	Não apareceu	Decreto nº 887/2023, art. 12
<i>Reconocimiento adicional por gestion</i>	Reconhecimento adicional por gestão	Reconhecimento financeiro por gestão adicional.	Não apareceu	Decreto nº 887/2023, art. 13
<i>Remuneración</i>	Remuneração	Pagamento pelo serviço prestado pelos servidores docentes.	Não apareceu	Decreto nº 1.278/2002, art. 3, inciso XV

Continua

Glossário de Termos e Benefícios no Decreto nº 1.278/2002 (Conclusão)

Conceito	Tradução	Definição	Nome no contracheque	Base Legal
<i>Reubicación</i>	Reposicionamento salarial	Reajuste dentro da mesma categoria salarial, baseado em critérios como tempo de serviço e avaliações de desempenho, sem alteração do grau no <i>escalafón</i> .	Não apareceu	Não especificado diretamente nos decretos fornecidos.
<i>Salario</i>	Salário	Compensação financeira paga pelo serviço prestado por servidores públicos docentes.	Não apareceu	Decreto nº 887/2023, arts. 1 e 2
<i>Totales</i>	Valor bruto	É o valor total antes de quaisquer deduções, incluindo o salário-base e outros benefícios, como adicionais ou gratificações.	<i>Totales</i>	Não consta.
<i>Valor hora extra</i>	Hora Extra	Pagamento adicional por trabalho extra.	Não apareceu	Decreto nº 887/2023, arts. 2, 10, 17, 18

Fonte: Elaborado pela autora com base na Constituição de 1991, art. 309; Lei nº 115/2001; Decreto 1.278/2002 art. 7; Decreto nº 887/2023 art. 9.

Os dois glossários apresentam conceitos que refletem as particularidades dos regimes de servidores públicos docentes em seus respectivos contextos legais. No Brasil Amazonense, o glossário construído a partir da Lei Estadual nº 3.951/2013, complementada pela Lei Estadual nº 4.042/2014, nº 4.836/2019, pela Lei nº 1.778/1987 e pelo Decreto Estadual nº 41.778/2020, organiza-se em torno de benefícios financeiros e definições claras de termos como auxílio-alimentação, auxílio-transporte e auxílio-localidade, todos voltados para assegurar condições financeiras mínimas aos servidores.

Por exemplo, o auxílio-alimentação, definido no art. 10 da Lei Estadual nº 3.951/2013, alterado pela nº 4.042/2014, permanece desde 2020 limitado ao valor fixo de R\$ 500,00, sem qualquer atualização, o que implica significativa perda do poder de compra dos docentes. Já o auxílio localidade varia entre R\$ 80,00 e R\$ 120,00, conforme a região (urbana ou rural), nos termos do art. 2º da Lei nº 4.836/2019, instituída após a greve dos trabalhadores liderada pelo Sinteam, no governo Amazonino Mendes, em 2018.

Já na Colômbia, o glossário foi construído com base no Decreto nº 1.278/2002, complementado pelo Decreto nº 887/2023 e pela Constituição de 1991. Ao contrário da legislação brasileira, ele não apresenta uma lista específica de definições no início do texto legal, sendo os conceitos extraídos ao longo das normas.

O termo *Escalafón*, por exemplo, destaca-se como um elemento central do sistema colombiano, representando a estrutura de progressão salarial na carreira docente, baseada no mérito, desempenho e qualificação, conforme disposto nos arts. 19, 20 e 23 do Decreto nº

1.278/2002. Os benefícios financeiros, como a *prima de alimentación* e o auxílio mobilidade, também estão presentes, mas remetem a valores proporcionais ou adicionais à remuneração-base, como o benefício de 15% por local de difícil acesso, regulamentado pelo art. 9 do Decreto nº 887/2023.

Comparando ambos, observa-se que a legislação brasileira amazonense apresenta uma especificação detalhada dos termos, incluindo no texto benefícios adicionais transitórios, como auxílios transporte e alimentação, com valores fixos que complementam a remuneração base. Essa estrutura busca garantir clareza e entendimento imediato dos dispositivos legais, tornando o acesso às informações mais direto por parte dos servidores e gestores da educação.

Por outro lado, a legislação colombiana dá ênfase à estrutura de progressão na carreira docente, organizando-a em escalas salariais e classificações, com benefícios financeiros adicionais vinculados a condições específicas de trabalho, acessíveis apenas a determinados grupos.

Diferentemente do modelo brasilamazonense, os conceitos na legislação colombiana aparecem de forma fragmentada ao longo dos textos normativos, sem a apresentação concentrada de um glossário. A construção dessa sistematização conceitual, no âmbito desta pesquisa, demandou a correlação de diferentes dispositivos e a interpretação articulada de seu conteúdo, tarefa especialmente desafiadora por ter sido realizada a partir de um referencial jurídico-educacional que integra tanto o contexto normativo federal brasileiro quanto o do Brasil Amazonense.

Encerrada essa etapa conceitual, avançamos agora para a identificação dos sujeitos da legislação docente em cada sistema. Essa delimitação inicial é fundamental para compreender como as normas incidem sobre os profissionais da educação e em que medida refletem o contexto organizacional e político de cada país, especialmente no que se refere às condições de ingresso, permanência e desenvolvimento na carreira.

### 3.2.1.1 Brasil Amazonense: Definição e Caracterização dos Sujeitos da Legislação

No Brasil Amazonense, a vastidão geográfica se desenha em múltiplas paisagens, onde a urbanidade pulsa nas cidades, o campo floresce nas comunidades rurais e a floresta acolhe povos ribeirinhos e indígenas. Entre rios caudalosos que cortam o território, interligando zonas urbanas a lugares remotos, flui a vida, o trabalho e a educação. Essa diversidade, tão singular, reflete-se na amplitude do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR), que, estruturado em 40 artigos, busca abarcar as múltiplas realidades dessa região.

O plano contempla 20 cargos, distribuídos conforme o nível de formação. No nível superior, encontram-se: 1. Professor, 2. Pedagogo, 3. Bibliotecário, 4. Nutricionista, 5. Contador, 6. Estatístico, 7. Fonoaudiólogo, 8. Assistente Social, 9. Psicólogo, 10. Engenheiro e 11. Técnico de Nível Superior. No nível médio, incluem-se: 12. Assistente Técnico e 13. Assistente Operacional. Já no nível fundamental, integram a estrutura: 14. Auxiliar Administrativo, 15. Auxiliar Operacional, 16. Auxiliar de Biblioteca, 17. Auxiliar de Serviços Gerais, 18. Motorista, 19. Vigia e 20. Merendeiro.

Sob a gestão de Omar Aziz (2011-2014), filiado ao Partido Social Democrático (PSD), o PCCR não apenas organiza os cargos, mas estabelece isonomia entre professores e pedagogos, assegurando-lhes a mesma tabela de vencimentos, além do acesso às mesmas promoções e progressões na carreira. Apesar de trilharem percursos distintos, com atribuições próprias no ambiente escolar, ambos são contemplados pelos mesmos mecanismos de valorização profissional. Embora o foco desta análise recaia sobre o professor, o pedagogo também é incluído, pois compartilha das mesmas condições de progressão e remuneração, refletindo a simetria estrutural que o PCCR lhes conferiu.

Os demais 18 cargos, embora fundamentais para o funcionamento do corpo vivo que é a educação, não serão abordados nesta pesquisa. Seu papel, indispensável ao cotidiano escolar, ultrapassa os limites desta análise, que se volta ao professor e, conseqüentemente, ao pedagogo, já que ambos são tratados de maneira equitativa no PCCR. Enquanto moldam o ensino, forjam também os alicerces do saber. No quadro abaixo, apresenta-se a vinculação de ambos ao serviço de educação, sua classificação no grupo ocupacional do magistério, assim como detalhes sobre o cargo, a qualificação necessária e a natureza do trabalho.

Quadro 9: Descrição dos Cargos de Professor e Pedagogo no Contexto Educacional do Brasil Amazonense

Serviço Educação	
Grupo Ocupacional: Magistério: Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio.	
Cargo: Professor Classe Qualificação Necessária: 1. <sup>a</sup> Doutorado 2. <sup>a</sup> Mestrado 3. <sup>a</sup> Especialização 4. <sup>a</sup> Licenciatura Plena 5. <sup>a</sup> Licenciatura Curta 6. <sup>a</sup> Adicional <sup>13</sup> , 7. <sup>a</sup> Magistério <sup>14</sup>	Cargo: Pedagogo Classe Qualificação Necessária: 1. <sup>a</sup> Doutorado 2. <sup>a</sup> Mestrado 3. <sup>a</sup> Especialização 4. <sup>a</sup> Licenciatura Plena 5. <sup>a</sup> Licenciatura Curta

<sup>13</sup> 2º Grau completo com habilitação para o Magistério e um ano de estudo adicional (Anexo – requisitos de qualificação, linhas de promoção e acesso à escolaridade, Lei Estadual nº 2.377/1996).

<sup>14</sup> O antigo 2º Grau completo com habilitação para o Magistério e/ou complementação pedagógica (Anexo I – requisitos de qualificação, linhas de promoção e acesso à escolaridade, Lei Estadual nº 2.377/1996), em

<p>Natureza do Trabalho: Trabalho profissional qualificado que consiste na efetiva atuação em regência de classe e na realização de um conjunto de atividades didático-pedagógicas.</p> <p>Atividades Típicas: 1. Atuar no nível pré-escolar, educação especial, programa de educação básica e na realização de um conjunto de atividades didático-pedagógicas nos níveis de ensino fundamental e médio. 2. Realizar estudos e pesquisas científicas no âmbito educacional. 3. Prestar assessoramento técnico especializado no âmbito do sistema educacional de Estado. 4. Participar na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento do ensino. 5. Participar na elaboração e execução do plano de trabalho docente. 6. Atuar com zelo e responsabilidade na aprendizagem do aluno. 7. Colaborar diretamente nas atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, com o objetivo de garantir o efetivo desempenho das ações de ensino em prol do desenvolvimento social, da cidadania e do bom conceito de qualidade da educação pública estadual."</p>	<p>Natureza do Trabalho: Trabalho profissional qualificado que consiste no planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação das ações pedagógicas em nível de macro e microsistema educacional.</p> <p>Atividades Típicas: 1. Formular, orientar, acompanhar, fiscalizar e executar propostas pedagógicas, no ensino público estadual. 2. Atuar nas áreas de administração, supervisão e inspeção escolar. 3. Atuar nas áreas de planejamento, orientação e psicopedagogia educacional. 4. Cooperar com as atividades docentes. 5. Participar na elaboração da proposta pedagógica das unidades escolares, com o objetivo de garantir o efetivo desempenho das ações e a qualidade do ensino.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Anexo VI. Descrição dos Cargos, Lei nº 3.951/2013.

A partir do quadro que apresenta os cargos de professor e pedagogo na rede estadual do Brasil Amazonense, nota-se que ambos exercem funções complementares à organização e ao funcionamento do sistema educacional. Como afirma Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Contudo, as atribuições descritas no quadro mostram que a dimensão dialógica apontada por Freire é tensionada por múltiplas responsabilidades e exigências legais. Isso evidencia as contradições entre o ideal formativo e as condições concretas de trabalho, confirmando a necessidade de análise crítica sobre a prática docente e pedagógica.

De acordo com a descrição do PCCR Lei nº 3.951/2013, o professor atua diretamente na sala de aula, com formações que pode variar de licenciatura plena a doutorado, exercendo a docência no ensino fundamental e médio. Suas atribuições incluem a regência de classe, a elaboração de planos de ensino e o envolvimento com a comunidade escolar, promovendo o desenvolvimento de competências e a formação crítica dos estudantes. No Brasil Amazonense, a função de diretor não corresponde a um cargo específico, sendo desempenhada por professores ou pedagogos, por indicação ou por meio de processo seletivo simplificado.

---

conformidade com a LDB, Lei nº 9.394/1996, art. 62. Atualmente, essa modalidade de ensino visa preparar os alunos para o exercício de profissões técnicas equivalentes, sendo denominada Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), conforme a Resolução nº 1/2021, que estabelece as diretrizes da educação profissional.

O pedagogo, por sua vez, é responsável pelo planejamento, organização e supervisão das ações pedagógicas. Sua atuação se estende do nível macro, ao contribuir para a implementação de políticas educacionais, ao nível micro, ao apoiar escolas, docentes e alunos na execução de práticas pedagógicas inclusivas alinhadas às necessidades da comunidade escolar.

Conforme estabelece a Lei Estadual nº 3.951/2013, o ingresso em ambas as funções exige licenciatura plena. Entretanto, permanecem no quadro os profissionais com formação em magistério de nível médio, denominados “quadro permanente em extinção<sup>15</sup>”, cujos cargos serão extintos à medida que vagarem (art. 3º, IX). Essa alteração no requisito de ingresso reflete mobilizações históricas em prol de maior qualificação e valorização do magistério, sem desconsiderar a contribuição dos profissionais que ingressaram sob regras anteriores.

Como ressaltam Lima e Oliveira: "A remuneração dos professores da educação básica no Brasil vem sendo discutida no cenário político a partir da década de 1990, em função do conjunto de legislações instituídas que destacam a importância da valorização dos profissionais" (Lima e Oliveira, 2018, p. 45).

A remuneração adequada não é concessão, mas um direito previsto em legislação e resultado de lutas históricas do magistério. Seu fortalecimento é condição necessária para que professores e pedagogos possam exercer suas funções em meio às contradições entre norma e realidade. No Brasil Amazonense, essa luta ganha contornos simbólicos: como os rios que atravessam a região, a docência conecta territórios, saberes e sujeitos sociais, reafirmando a centralidade do trabalho educativo no tecido da vida coletiva.

No caso colombiano, os sujeitos da legislação docente estão organizados a partir de um único marco normativo nacional, o Decreto nº 1.278 de 2002, que define os critérios de ingresso, progressão e remuneração. A seguir, analisamos como esse estatuto estrutura a carreira docente no país.

### 3.2.1.2 Colômbia: Conceituação e Papel dos Sujeitos da Carreira Docente

O Estatuto da Profissionalização Docente, regulamentado pelo Decreto nº 1.278/2002, é o marco legal que organiza a carreira dos professores e diretores docentes no serviço público educacional estatal da Colômbia. Composto por 69 artigos, o decreto estabelece critérios para

---

<sup>15</sup> Conforme o art. 3º, inciso IX, da Lei Estadual nº 3.951/2013, integram o quadro permanente em extinção os professores e pedagogos com formação em magistério de nível médio ou licenciatura curta, admitidos sob legislações anteriores, cujos cargos serão extintos à medida que vagarem. Ver também Lei Estadual nº 2.377/1996.

o ingresso, a progressão e a estabilidade funcional, além de definir escalas salariais e regulamentar as responsabilidades pedagógicas e diretivas desses profissionais. A avaliação dos docentes baseia-se em critérios objetivos, como formação acadêmica, experiência, desempenho e competências, configurando um sistema que promove o desenvolvimento profissional e a valorização salarial.

A legislação aplica-se exclusivamente a professores e diretores docentes, delimitando seu foco à regulamentação das funções pedagógicas e diretivas no âmbito educacional. Outros trabalhadores que atuam em funções de apoio administrativo ou operacional nas instituições escolares não estão contemplados pelo decreto, dado que suas atividades não estão diretamente relacionadas à docência ou à gestão pedagógica.

Esse estatuto é implementado em um país marcado por significativa diversidade geográfica e cultural. Na Colômbia, comunidades urbanas, rurais, indígenas, afrodescendentes e camponesas habitam florestas, montanhas e vales, frequentemente conectados por rios que ligam zonas urbanas a localidades remotas. Tal contexto destaca os desafios enfrentados pelo sistema educacional e reforça a importância do estatuto como instrumento de organização e valorização da carreira docente, considerando a pluralidade regional.

A seguir, será apresentado o quadro que detalha os sujeitos abrangidos pelo Estatuto da Profissionalização Docente, bem como os níveis, as etapas de atuação no ensino e as descrições dos respectivos cargos.

Quadro 10: Descrição dos Cargos de Docente e Diretor Docente no Contexto Estatal Colombiano

<b>Profissionais da Educação “<i>Profesionales de la Educación</i>”</b>	
A serviço do Estado nos níveis pré-escolar, básico (primário e secundário) ou médio	
<p>Qualificação necessária: Possuir diploma de bacharel ou profissionalizante emitido por instituição de ensino superior devidamente reconhecido pelo Estado ou grau superior normalista, devendo lecionar no nível educativo e na área de conhecimento da sua formação. Aqueles que possuem um diploma de normalista superior emitido por uma escola normal superior reestruturada, expressamente autorizado pelo Ministério da Educação Nacional, poderão lecionar em educação ensino primário ou pré-escolar.</p> <p>Parágrafo. O Governo Nacional determinará os casos e os termos em que, por se tratarem de áreas de difícil acesso, populações especiais ou áreas de formação técnica ou deficiente, podem estar vinculadas provisoriamente ao serviço educativo pessoas sem as habilitações acadêmicas mínimas indicadas neste artigo, mas sem direito de inscrição nas fileiras docentes (Colômbia, Decreto nº 1.278/2002, art. 7).</p>	
Docentes, professores, são pessoas que realizam trabalhos acadêmicos direta e pessoalmente com os alunos dos estabelecimentos de ensino em seu processo de ensino-aprendizagem. Estes também são responsáveis pelas atividades curriculares complementares não letivas da função.	<i>Directivos docentes</i> , são gestores de ensino, diretores de ensino: Aqueles que exercem as atividades de direção, planejamento, coordenação, administração, orientação e programação nas instituições de ensino, esses são responsáveis pelo funcionamento da organização escolar. Os cargos de “directivo docentes” estatais serão: diretor rural de educação

Professor de sala de aula, entendido como administração do processo educativo, preparação de sua tarefa acadêmica, investigação de questões pedagógicas, avaliação, qualificação, planejamento, disciplina e formação de alunos, reuniões de professores, gestão de grupos, treinamento, atividades culturais e esportivas, atenção aos pais e responsáveis, serviço de orientação estudantil e atividades vinculadas a organizações ou instituições do setor que afetam direta ou indiretamente a educação.	infantil e ensino fundamental; reitor de instituição de ensino de educação infantil e ensino fundamental completo e/ou ensino médio; e coordenador. O reitor e o diretor rural têm a responsabilidade de dirigir técnica, pedagogicamente e administrativamente o trabalho do estabelecimento de ensino. É uma função profissional que, com base na formação e experiência específicas, trata de assuntos relacionados com o planejamento, direção, orientação, programação, administração e supervisão da educação dentro de uma instituição, suas relações com o meio ambiente e os pais, e o que isso implica. Responsabilidade direta pelo corpo docente, diretores docentes responsáveis, pessoal administrativo e com relação aos alunos. O coordenador auxilia e colabora com o reitor nas tarefas do seu cargo e nas funções disciplinares dos estudantes ou em funções acadêmicas ou curriculares não letivas.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei nº 1.278/2002 art. 5, 6 e 7.

A partir da descrição dos cargos de professor e diretores de ensino, destacam-se as funções e responsabilidades que estruturam o trabalho dos profissionais da educação na Colômbia, organizando sua atuação de forma clara e sistemática. Os docentes emergem como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, atuando diretamente com os alunos e promovendo sua formação integral. Contudo, sua atuação vai além da sala de aula: são responsáveis pelo planejamento pedagógico, pela avaliação contínua, pelas reuniões escolares e pelo fortalecimento da relação com as famílias e comunidades.

A profissionalidade docente transcende o simples ato de ensinar, pois envolve múltiplos papéis que vão além da transmissão de conhecimento. Os professores desempenham funções que incluem a pesquisa pedagógica, a gestão de grupos e a construção de vínculos entre a escola e a realidade de seus alunos. Nesse contexto, tornam-se os alicerces de um processo educativo que busca formar cidadãos críticos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

Diante dessa complexidade, a formação docente deve contemplar tanto a qualificação técnica quanto as competências humanas necessárias para o exercício da profissão. Como aponta Libâneo (2013, p. 69):

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino-aprendizagem nas escolas [...] esse conjunto de requisitos [...] é denominado profissionalidade.

Esse entendimento reforça a importância de um preparo adequado para que os docentes possam atuar em um ambiente educacional dinâmico e em constante transformação. Além do



professor, outros profissionais desempenham papéis estratégicos no funcionamento das instituições de ensino. Os diretores de ensino, por exemplo, incluem reitores, diretores rurais e coordenadores, que assumem funções de gestão pedagógica, administrativa e disciplinar. Enquanto o reitor lidera a escola técnica e administrativamente, o coordenador atua como apoio essencial na organização acadêmica e disciplinar, além de mediar a articulação entre docentes, estudantes e famílias.

Outro ponto relevante apresentado no quadro é o reconhecimento dos desafios impostos pela diversidade geográfica e cultural da Colômbia. O estatuto permite, em caráter provisório, a vinculação de profissionais sem as qualificações mínimas exigidas para atuar em áreas de difícil acesso ou junto a populações especiais. Essa flexibilidade reflete a busca por soluções adaptadas às realidades locais, mas também levanta questionamentos sobre seus impactos na qualidade da educação e na valorização docente, especialmente no que se refere ao papel da formação como elemento estruturante da carreira.

Por fim, o Quadro 10 nos convida a refletir sobre a profundidade do papel desses profissionais. Docentes e diretores são mais do que peças de uma estrutura administrativa; são agentes de transformação, construtores de pontes entre o conhecimento e a vida, entre o presente e o futuro. No tecido da educação, são eles que costuram, com dedicação e habilidade, as oportunidades que conduzem ao desenvolvimento humano e social.

### 3.2.1.3 Reflexões Iniciais sobre os Sujeitos e a Relação com as Normativas

Ao comparar os sujeitos definidos nas legislações do Brasil Amazonense e da Colômbia, percebe-se que ambos os contextos destacam a centralidade dos docentes, pedagogos e gestores no funcionamento do sistema educacional. No Brasil Amazonense, os profissionais da educação são organizados em níveis de formação que abrangem desde o magistério em nível médio até o doutorado, evidenciando uma pluralidade de qualificações. Essa categorização reflete a realidade local, marcada por desafios geográficos e sociais que exigem flexibilidade na formação e atuação dos profissionais.

Na Colômbia, a legislação adota uma abordagem padronizada e centralizada para a definição dos sujeitos da carreira docente. O Estatuto da Profissionalização Docente estabelece requisitos claros para o ingresso, priorizando a formação superior e a habilitação profissional. Contudo, reconhece também a necessidade de adaptações regionais ao permitir a vinculação provisória de profissionais em áreas de difícil acesso, sem a garantia de inserção na carreira docente.

Ambos os contextos demonstram esforços para atender às especificidades regionais e promover a valorização dos sujeitos da educação. No Brasil Amazonense, as legislações refletem a diversidade de realidades locais e a tentativa de isonomia entre diferentes funções no ambiente escolar, como professores e pedagogos. Por outro lado, na Colômbia, a padronização normativa busca equilibrar a qualidade educacional nacional com as particularidades de regiões remotas.

Essas diferenças ressaltam a influência do modelo federativo no Brasil, que permite variações regionais na organização da carreira, em contraste com o modelo unitário da Colômbia, que centraliza as diretrizes para os sujeitos da legislação docente.

### 3.2.2 Formas de Ingresso na Carreira Docente no Brasil Amazonense e Colômbia

**No Brasil Amazonense**, o ingresso ocorre por concurso público, composto por provas ou provas e títulos, seguido de um estágio probatório de três anos, destinado a avaliar, anualmente, se o servidor atende aos requisitos de aptidão e capacidade necessários para sua confirmação e permanência no cargo para o qual foi nomeado.

Durante esse período, a autoridade competente fica obrigada a pronunciar-se sobre o cumprimento das condições necessárias a ser considerado aprovado, nos termos da Avaliação de Desempenho a ser regulamentado pelo Secretário de Educação<sup>16</sup>. O servidor em Estágio

---

<sup>16</sup> O Estágio probatório é regido pela Lei nº 1.762/1986 em consonância com o Art. 41, da Constituição Federal de 1988. É condição, prioritária, para o alcance da estabilidade do servidor no serviço público estadual no Amazonas. A Comissão de Avaliação do Estágio Probatório (CAEP) é formada no âmbito de cada unidade escolar que possuir em seu quadro servidor em Estágio Probatório, imediatamente quando da sua lotação.

O servidor sujeito a Estágio Probatório, aprovado para regime de 20 ou 40 horas, lotado em dois turnos na mesma ou em duas escolas, será avaliado separadamente, por duas Comissões, uma de cada turno em que estiver lotado, cuja média apurada das duas avaliações, ao final de cada período, deverá gerar uma nova e única avaliação, que será enviada à Comissão Central de Avaliação.

A Comissão Escolar de Avaliação do Estágio Probatório será composta por três membros, sendo: 01 (um), obrigatoriamente, o Gestor da escola; 01 (um) Pedagogo; e 01 (um) Professor, caso algum desses estiver em estágio probatório deverá ser substituído.

1. Há uma Avaliação Geral, subsidiada pelas fichas de acompanhamento mensais, cujo preenchimento das fichas de acompanhamento mensal, de avaliação do servidor sujeito ao Estágio Probatório, é atributo obrigatório e pessoal de cada um dos membros da Comissão Escolar de Avaliação, que deverão ficar arquivadas na escola, essas deverão ser datadas e assinadas pelo respectivo membro da Comissão Escolar, rubricadas pelos demais membros da Comissão e assinada pelo servidor avaliado. A avaliação geral do servidor realizada pela Comissão Escolar será preenchida anualmente, durante o período do Estágio Probatório, com base nas fichas de acompanhamento mensal. Sobre a composição da Avaliação Geral, será objeto de avaliação, a aptidão e capacidade do servidor para o exercício do cargo, com base nos seguintes critérios: I – Assiduidade; II – Disciplina; III – Iniciativa; IV – Produtividade e V – Responsabilidade.

2. Outro critério é a autoavaliação, cujo preenchimento é dever pessoal do servidor interessado e será de sua exclusiva e total responsabilidade.

3. Avaliação da Formação em Serviço: durante o Estágio Probatório, a todo servidor, ano a ano, será aplicado treinamento de Formação em Serviço, oferecido pela Secretaria de Educação (Seduc), de participação compulsória do servidor sujeito a Estágio Probatório, quando ao final de cada treinamento, será atribuída ao servidor, uma nota

Probatório poderá afastar-se do exercício do cargo em caso de férias, nomeação para cargo de provimento em comissão destinado às atribuições de direção, chefia e assessoramento superior ou usufruir licença para tratamento de saúde (Lei Estadual nº 3.951/2013, art.17, parágrafo 1).

**Na Colômbia**, o ingresso dos professores no serviço público também se dá por meio de concurso público estatal. De acordo com o artigo 7º do Decreto nº 1.278/2002, “se requiere poseer título de licenciado o profesional expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado o título de normalista superior”. O concurso determina tanto a inclusão na lista de aprovados quanto a posição ocupada pelo candidato, conforme estabelece o artigo 8º: “su inclusión en el listado de elegibles y se fija su ubicación en el mismo” (Colômbia, Decreto nº 1.278/2002, arts. 7 e 8).

Uma vez nomeados, os candidatos aprovados devem cumprir um período probatório, cuja duração mínima é de quatro meses na escola a que foram designados. Durante esse período, são avaliados quanto ao desempenho profissional. Como previsto no artigo 12 do decreto:

*La persona seleccionada por concurso abierto para un cargo docente o directivo docente será nombrada en período de prueba hasta culminar el correspondiente año escolar en el cual fue nombrado, siempre y cuando haya desempeñado el cargo por lo menos durante cuatro (4) meses [...] calificación satisfactoria en las evaluaciones” adquieren los “derechos de carrera y deberán ser inscritos en el Escalafón Docente” (Colômbia, Decreto nº 1.278/2002, art. 12).*

Ao final do período probatório, os educadores que obtêm avaliação satisfatória são considerados aptos para a carreira, podendo inclusive participar de novos concursos internos. O período probatório, portanto, é um requisito obrigatório que assegura que o ingresso na carreira docente ocorra com base em critérios meritocráticos. Como reforça o artigo 18, “gozarán de los derechos y garantías de la carrera docente los educadores estatales que sean seleccionados mediante concurso, superen satisfactoriamente el período de prueba, y sean inscritos en el Escalafón Docente” (Colômbia, Decreto nº 1.278/2002, art. 18).

Fazendo um paralelo entre as duas carreiras que coexistem na Colômbia o Decreto nº 2.277/1979 e o Decreto nº 1.278/2002, Cárdenas Paredes (2017) destaca que o primeiro se distingue por um processo de ingresso menos rigoroso, baseado apenas na formação

---

resultante da média das notas atribuídas, por critérios de participação, somada ao resultado da avaliação escrita. A avaliação do aproveitamento do servidor, no Treinamento de Formação em Serviço, será de responsabilidade da equipe ou setor executor do treinamento. O resultado da avaliação do Treinamento de Formação em Serviço deverá ser encaminhado pela equipe ou setor executor, à Comissão Central do Estágio Probatório, no prazo de 10 dias úteis, contados da data de encerramento do treinamento. No caso de a Secretaria de Educação (Seduc) não oferecer o Treinamento de Formação em Serviço ou não remeter as notas, no prazo acima informado, prevalecerá como nota do servidor, a média distribuída pela somatória da aula prática, da autoavaliação e da avaliação geral.

educacional. Em contraste, o Decreto nº 1.278/2002, que instituiu o Estatuto de Profissionalização Docente, introduziu critérios mais exigentes para ingresso, permanência e ascensão, como a obrigatoriedade de avaliações contínuas e o período probatório.

Assim, o ingresso na carreira docente na Colômbia é regulado por critérios que refletem mudanças nas políticas educacionais, mudanças essas marcadas por disputas entre diferentes forças políticas, das quais prevalecem a ênfase na meritocracia e na profissionalização dos educadores.

Superado o momento inicial da entrada na profissão, a organização da jornada de trabalho constitui outro elemento central na estruturação da carreira docente. A seguir, analisam-se as regulações e os desafios relacionados à carga horária no Brasil Amazonense e na Colômbia, destacando como esse aspecto impacta a valorização e as condições de exercício da docência.

### **3.2.3 Jornada de Trabalho: Regulações e Desafios no Brasil Amazonense e na Colômbia**

A jornada de trabalho fixada para os docentes no Brasil Amazonense pode ser de 20 ou 40 horas semanais, conforme o concurso público prestado pelo professor, sendo no mínimo um terço desse tempo reservado para atividades pedagógicas extraclasse, como planejamento e avaliação, em conformidade com a Lei Federal nº 11.738/2008. Essa estrutura busca garantir condições para o aprimoramento profissional e a melhoria dos indicadores educacionais.

Apesar dessa organização, o conjunto normativo permite que os docentes acumulem até 60 horas de trabalho semanal. Além disso, embora a jornada contratual permaneça fixa, o tempo de duração da hora-aula pode variar conforme o segmento escolar, Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI), Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) e Ensino Médio (EM)<sup>17</sup>, assim como o modelo de ensino adotado, seja em escolas de tempo regular ou integral. Essas variações impactam diretamente o número de aulas que o professor precisa ministrar para cumprir sua carga horária, influenciando a dinâmica do trabalho docente.

---

<sup>17</sup> Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI), (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (EM) (1º à 3ª série), embora a jornada total de trabalho do professor seja medida em horas relógio, de acordo com a Instrução Normativa 003/2023, art. 21 distribuição de carga horária é de responsabilidade do Diretor da escola, feita diretamente no Sistema Integrado de Lotação de Servidores (SILS), com o acompanhamento do Assessor de Departamento de Gestão de Pessoas (DGP) e obedecendo a quantidade de aulas estabelecida no quadro 16. A hora-aula é o tempo de duração de uma aula, enquanto a hora-relógio é um período de 60 minutos dependendo da etapa de ensino e se a escola é tempo regular ou de tempo integral o tempo de aula pode ser 48min. ou de 60 min.

Na Colômbia, a jornada de trabalho dos docentes e gestores educacionais não é regulamentada pelo Decreto nº 1.278/2002, mas pelo Decreto nº 1.850/2002, que estabelece as diretrizes específicas sobre o tema. Para os docentes da educação pré-escolar e primária, a carga horária deve acompanhar o tempo de permanência dos estudantes na escola, sendo estabelecida em 25 horas semanais para a educação básica primária e 20 horas semanais para a pré-escola. Como determinado no decreto, *“A asignación académica de los docentes de preescolar y de educación básica primaria será igual a la jornada escolar de la institución educativa para los estudiantes de preescolar y de educación básica primaria”* (Colômbia, Decreto nº 1.850/2002, art. 5).

Já os estudantes da educação básica secundária e média devem cumprir uma carga horária de 30 horas semanais. No entanto, embora a legislação estabeleça esse tempo mínimo para os alunos, ela não fixa diretamente o número de horas que os professores devem permanecer em sala de aula. Como a jornada docente não é necessariamente vinculada à carga horária dos estudantes, o tempo efetivo de atuação em sala pode variar conforme o projeto pedagógico da instituição e a organização curricular definida por cada território.

Nesse contexto, o artigo 11 do Decreto nº 1.850/2002 estabelece que os diretores e docentes das instituições educacionais estatais devem dedicar toda a sua jornada de trabalho ao desempenho das funções inerentes aos seus cargos, com uma carga horária mínima de oito horas diárias. Isso equivale a uma jornada semanal de 40 horas (Colômbia, Decreto nº 1.850/2002, art. 11).

Dessas 40 horas, o Artigo 5º determina que *“el tiempo total de la asignación académica semanal de cada docente de educación básica secundaria y educación media, será de veintidós (22) horas efectivas de sesenta (60) minutos”*. Este tempo é destinado ao contato direto com os estudantes em atividades pedagógicas (Colômbia, Decreto nº 1.850/2002, art. 5º). Além dessas 22 horas em sala de aula, as 18 horas restantes são dedicadas às atividades curriculares complementares, conforme descrito no Artigo 9º:

*Jornada laboral de los docentes. Es el tiempo que dedican los docentes al cumplimiento de la asignación académica; a la ejecución de actividades curriculares complementarias tales como la administración del proceso educativo; la preparación de su tarea académica; la evaluación, la calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos; las reuniones de profesores generales o por área; la dirección de grupo y servicio de orientación estudiantil; la atención de la comunidad, en especial de los padres de familia; las actividades formativas, culturales y deportivas contempladas en el proyecto educativo institucional; la realización de otras actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa e indirectamente en la educación; actividades de investigación y actualización pedagógica relacionadas con el proyecto educativo institucional; y actividades de planeación y evaluación institucional* (Colômbia, Decreto nº 1850/2002, art. 9).

A comparação entre os modelos normativos do Brasil Amazonense e da Colômbia evidencia semelhanças e diferenças na organização da jornada docente. Em ambos os países, a carga horária semanal pode ser de 20 ou 40 horas para os docentes em regime integral, sendo dividida entre atividades pedagógicas com os alunos e funções complementares, como planejamento e avaliação.

No Brasil Amazonense, a Lei Federal nº 11.738/2008 determina que no máximo 67% da jornada seja destinada ao trabalho com estudantes, enquanto na Colômbia, para os docentes em jornada de 40 horas, essa proporção é de 55%, conforme o artigo 11 do Decreto nº 1.850/2002. Dessa forma, o modelo colombiano reserva uma parcela maior do tempo (45%) para atividades extraclasse, o que pode indicar maior atenção ao desenvolvimento pedagógico fora da sala de aula.

Outro fator de distinção entre os dois contextos é a variação da quantidade de aulas no Brasil Amazonense, que depende do segmento escolar e do modelo de ensino. Como as aulas podem ter 48 ou 60 minutos, no primeiro caso há um aumento na quantidade de aulas que o professor precisa ministrar para cumprir sua carga horária.

Além disso, no cenário Brasil Amazonense, a Lei Estadual nº 3.951/2013 não trata especificamente da contratação de professores temporários. Contudo, a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, hoje denominada Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (Seduc), realiza Processos Seletivos Simplificados (PSS) para a admissão temporária de docentes que não integram a carreira funcional.

No âmbito dessa mesma legislação, estabelece-se que a carga horária pode ser ampliada para até 60 horas semanais. Deve-se considerar que a busca pelo limite máximo da jornada torna-se, muitas vezes, a única alternativa para a ampliação da remuneração docente. Entretanto, embora essa extensão responda a uma necessidade financeira do trabalhador, ela resulta em uma sobrecarga que compromete tanto a saúde do profissional quanto a qualidade do ensino.

Na Colômbia, a gestão da força de trabalho educacional é conduzida de forma distinta. O artigo 14 do Decreto nº 1.278/2002 regulamenta os encargos, mecanismo que permite a designação temporária de um profissional já vinculado permanentemente ao serviço público para assumir um cargo vacante, seja por ausência temporária ou definitiva do titular. Como previsto na legislação, *“Hay encargo cuando se designa temporalmente a una persona ya vinculada en propiedad al servicio, para asumir otro empleo vacante por falta temporal o, definitiva de su titular, desvinculándose o no de las propias de su cargo”*. Essa norma busca

garantir a continuidade do serviço educacional sem comprometer a estabilidade dos docentes efetivos.

O mesmo decreto também dispõe que, em casos de vacância temporária em cargos diretivos docentes, *“podrán ser provistos por encargo con personal inscrito en carrera, mientras dure la situación administrativa del titular”*. Já para vacâncias definitivas, determina-se que o cargo *“podrá suplirse por encargo mientras se surte el proceso de selección y se provee de manera definitiva”*. Essas medidas garantem a continuidade do serviço educativo, mesmo em situações administrativas complexas, até que os processos de nomeação definitiva sejam concluídos.

A comparação entre os dois modelos evidencia abordagens distintas na organização da jornada docente e na gestão da força de trabalho. No Brasil Amazonense, a possibilidade de ampliação da carga horária e a contratação temporária via PSS revelam uma estratégia de flexibilização, mas que pode levar à precarização do trabalho docente.

Na Colômbia, embora os encargos garantam a continuidade do serviço educacional ao realocar temporariamente docentes efetivos para suprir vacâncias, esse mecanismo também pode gerar instabilidade e sobrecarga de trabalho. Assim, ambos os países adotam soluções que, apesar de atenderem às demandas imediatas do sistema educacional, apresentam desafios para a valorização e as condições de trabalho dos professores.

Na continuidade da análise, outro eixo essencial da carreira docente refere-se aos direitos, deveres e sanções atribuídos aos profissionais da educação. O modo como esses aspectos são normatizados nos dois países afeta diretamente a estabilidade funcional, os limites da atuação docente e a construção de políticas de valorização.

### **3.2.4 Brasil Amazonense e Colômbia: Similaridades e Diferenças nos Direitos e Deveres dos Professores**

Os direitos e deveres dos docentes são fundamentais para o fortalecimento da profissão e para a garantia de um sistema educacional eficiente e justo. No Brasil Amazonense e na Colômbia, as legislações que regulamentam a carreira docente desempenham um papel crucial na definição das responsabilidades, benefícios e penalidades atribuídos aos professores, refletindo as prioridades de cada contexto educacional.

No Brasil Amazonense, a legislação se estrutura a partir da Lei nº 3.951/2013 e do Estatuto do Magistério Público Estadual (Lei nº 1.778/1987), que estabelecem diretrizes sobre benefícios, obrigações e sanções aplicáveis à carreira docente no estado. Na Colômbia, o

Decreto nº 1.278/2002 organiza a profissão docente no serviço público estatal, delimitando padrões de valorização profissional, requisitos éticos e mecanismos disciplinares.

Com base nesses marcos normativos, os subitens seguintes aprofundam a análise sobre como esses dispositivos regulamentam a docência, suas implicações na valorização profissional e suas especificidades em cada contexto.

### 3.2.4.1 Direitos, Obrigações e Penalidades dos Professores no Brasil Amazonense: Um Panorama Legal

A Lei nº 3.951, de 4 de novembro de 2013, não possui um tópico específico que trate exclusivamente de direitos e deveres dos docentes, mas aborda esses aspectos de forma distribuída ao longo de seus artigos. Entre os direitos garantidos, destaca-se a remuneração, conforme o artigo 10, que assegura aos servidores "a percepção do vencimento fixado na forma do caput deste artigo" e "o Auxílio Transporte, na forma de regulamento específico".

Além disso, o artigo 14 define que "o servidor da Seduc que não estiver no exercício do cargo poderá perceber o vencimento, que cessará na data: da exoneração do cargo; da demissão, em qualquer caráter; da posse em outro cargo [...]; da aposentadoria; do falecimento". Esses dispositivos garantem a segurança financeira dos servidores enquanto estiverem no pleno exercício de suas funções.

Outro direito relevante assegurado pela legislação é a estabilidade funcional, garantida após a aprovação no estágio probatório. De acordo com o artigo 18, "aprovado no Estágio Probatório, o servidor adquirirá estabilidade no serviço público após o terceiro ano de efetivo exercício no cargo". Esse dispositivo reforça a segurança no vínculo funcional dos docentes e a valorização de sua permanência no cargo, desde que comprovada sua aptidão para as funções desempenhadas.

O artigo 21, § 3º, menciona a atuação sindical ao garantir a participação de um representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas (Sinteam) na comissão de enquadramento dos servidores no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR). O direito à sindicalização é assegurado pela Constituição Federal de 1988, no Art. 8º, inciso III, que estabelece que "é livre a associação profissional ou sindical" e que "ao sindicato cabe a defesa dos direitos e interesses coletivos ou individuais da categoria".

Todavia, é o Estatuto do Magistério Público do Estado do Amazonas, regulamentado pela Lei nº 1.778/1987, que apresenta disposições claras sobre os direitos, vantagens, deveres



e proibições dos integrantes do magistério estadual. Essa legislação organiza diretrizes fundamentais para garantir a eficiência do sistema educacional.

Um dos aspectos regulados pela lei é a reversão de cargos, definida como “o retorno à atividade, a pedido ou de ofício, do integrante do Grupo Magistério aposentado” (art. 22). Essa medida pode ocorrer quando cessam os motivos da aposentadoria por invalidez, mas está restrita a professores com menos de 60 anos e que apresentem condições físicas e mentais para o exercício do cargo (art. 23).

Além disso, a reversão também pode ser aplicada a um servidor aposentado que tenha sido submetido a um Processo Administrativo Disciplinar (PAD) após a aposentadoria e cuja sentença tenha resultado em demissão. Nessa situação, o servidor é revertido ao cargo apenas para que a demissão seja formalmente efetivada.

A exoneração é tratada como uma forma de vacância do cargo, que pode ser “a pedido do membro do Magistério” ou “de ofício”, nos casos de não cumprimento do estágio probatório ou falta de posse no prazo legal (artigo 45). A transferência é uma forma de movimentação do docente para outro cargo do mesmo nível de vencimento, sendo permitida “a pedido, respeitada a conveniência do serviço; e de ofício, no interesse da administração” (artigo 27). Contudo, não pode ser realizada durante o estágio probatório ou em situações que envolvam penalidades ou processos administrativos (artigo 28).

Quanto à reintegração, ela é descrita como “o reingresso do servidor nos quadros do Magistério, mediante decisão administrativa ou judicial transitada em julgado, com ressarcimento de todos os prejuízos decorrentes do afastamento” (artigo 29). Caso o cargo tenha sido transformado ou extinto, a reintegração será feita em um cargo equivalente ou de remuneração similar.

Um exemplo disso ocorre quando um servidor sofre um Processo Administrativo Disciplinar (PAD) e é demitido. Caso ele entre na justiça ou solicite uma revisão do processo com novas provas que comprovem ter sido injustiçado e ganhe a causa, será reintegrado ao cargo.

O aproveitamento, por sua vez, trata-se do retorno ao serviço de docentes em disponibilidade, que devem ser alocados em cargos compatíveis com suas funções anteriores. “Se, dentro dos prazos legais, o integrante do Grupo Magistério não tomar posse ou não entrar no exercício do cargo em que haja sido aproveitado, será tornado sem efeito o seu aproveitamento e cassada a sua disponibilidade” (artigo 31).

A readaptação é o processo pelo qual o docente passa a exercer um cargo compatível com suas condições físicas ou mentais, sendo assegurado que “não acarretará redução de

vencimento ou vantagens legais” (artigo 32). O exercício do cargo ocorre no local designado pela Secretaria de Educação, e os direitos começam a valer a partir da data de início do exercício. É obrigação do docente manter sua frequência regular, sendo que a ausência injustificada pode levar à perda de vencimentos e até à caracterização de abandono do cargo, conforme disposto nos artigos 37 a 42.

A vacância do cargo ocorre em situações como exoneração, promoção, falecimento, transferência ou aposentadoria (artigo 44). Quanto à remoção, trata-se do deslocamento entre unidades da Secretaria de Educação, podendo ser feita “a pedido, por permuta, ou de ofício” (artigo 56). Entre os direitos garantidos, destaca-se o aperfeiçoamento profissional, descrito como “um direito-dever que se impõe tanto ao integrante do Magistério como à Administração e que visa à melhoria do desempenho profissional e da produtividade do ensino” (artigo 66). Esses cursos e estágios, conforme determinado, devem ser organizados pela Secretaria de Educação e Cultura e realizados, “preferencialmente, no período de recesso escolar” (artigo 67, §2º).

O direito às férias é outra garantia fundamental. A Lei nº 1.778/1987 não estabelece uma diferenciação explícita entre férias de professores e pedagogos, utilizando o termo genérico “membro do magistério”. O artigo 70 determina que o membro do magistério gozará férias anuais de 30 ou 60 dias, dependendo das atividades realizadas no período aquisitivo. Aqueles que estiverem no exercício das “atividades próprias do seu cargo” têm direito a 60 dias de férias, enquanto os afastados dessas funções terão direito a 30 dias.

A legislação trata os membros do magistério como um grupo funcional único no que diz respeito às férias, aplicando as mesmas condições para todos os profissionais, sem prejuízo financeiro. Ademais, o artigo 71 determina que as férias dos professores “deverão ser gozadas fora do período letivo”. A acumulação de períodos de férias é proibida (artigo 72).

Quanto às gratificações, a Lei nº 1.278/1987, no artigo 91, estabelece que os docentes têm direito a uma série de benefícios, incluindo a gratificação de regência de classe e de localidade. No entanto, a Lei nº 3.951/2013 extingue a Gratificação de Regência de Classe, integrando o seu valor ao vencimento do cargo de professor, com extensão aos inativos (artigo 28 e 29).

A assistência e a previdência social são garantidas pelo Estado, que “prestará assistência ao membro do Magistério e à sua família através de instituição própria criada por lei” (artigo 117). A aposentadoria é regulamentada para casos de invalidez, idade ou tempo de serviço, sendo compulsória aos 70 anos e proporcional ao tempo de contribuição, conforme os artigos 132 a 144, parcialmente revogados por legislações posteriores.

No que tange à acumulação de cargos, é permitida a acumulação de dois cargos de professor ou de um cargo técnico com outro de professor, desde que haja compatibilidade de horários. Qualquer acúmulo ilícito implica em apuração e pode levar à exoneração (artigos 145-149). Essa questão possui nuances. Geralmente, se o acúmulo for descoberto e o servidor solicitar a exoneração antes da abertura do Processo Administrativo Disciplinar (PAD), ele demonstra boa-fé e não será punido. No entanto, se não tomar essa iniciativa, um PAD será instaurado, podendo resultar em sua demissão e, em casos mais graves, na abertura de um processo por improbidade administrativa.

No que diz respeito aos deveres, o Estatuto é claro ao determinar que os docentes devem cumprir suas responsabilidades com zelo e ética. O artigo 155 descreve os deveres do magistério, incluindo “ter assiduidade”, “cumprir as ordens dos superiores, salvo se manifestamente ilegais” e “desempenhar com zelo e presteza os trabalhos que lhe forem cometidos”. Além disso, o professor tem a obrigação de “manter e fazer com que seja mantida a disciplina em sala de aula e fora dela” (artigo 155, XIX).

O Estatuto também define proibições para garantir a integridade do magistério. O artigo 156 estabelece que é vedado ao docente “valer-se do cargo para lograr proveito pessoal”, “retirar, modificar ou substituir, sem prévia permissão da autoridade competente, qualquer documento de órgão estadual” e “deixar de comparecer ao serviço sem causa justificada, ou retirar-se do Estabelecimento Escolar no horário de expediente sem prévia autorização superior”. Tais disposições reforçam o compromisso ético dos docentes com suas funções públicas.

As penalidades estão descritas entre os artigos 158 a 172, enquanto o processo disciplinar, incluindo disposições gerais, processo sumário, sindicância, inquérito administrativo e revisão do processo, está detalhado nos artigos 173 a 201. Os servidores públicos têm direitos garantidos pela legislação, incluindo estabilidade após o período probatório, progressões na carreira e direito à remuneração correspondente ao cargo ocupado. Em contrapartida, têm deveres como a observação dos princípios da legalidade, moralidade, eficiência e compromisso com a missão educacional do estado.

Assim, o Estatuto do Magistério Público do Estado do Amazonas estabelece, de forma sistematizada, os direitos, deveres e sanções aplicáveis aos professores da rede pública estadual. Ao exigir responsabilidade funcional e compromisso ético, contribui para a organização institucional da carreira docente e o fortalecimento das normas que regem o exercício profissional.

No que se refere à Colômbia, é igualmente necessário compreender como os dispositivos legais regulam os vínculos, as obrigações e as garantias dos docentes, considerando o modelo unitário adotado no país. A seguir, apresenta-se a estrutura legal que define direitos, deveres e sanções atribuídos aos educadores no contexto colombiano, destacando suas especificidades e implicações na prática docente.

### 3.2.4.2 Direitos, Deveres e Sanções dos Docentes na Colômbia: Estrutura Legal e Aplicação

O Decreto 1.278 de 2002 regula os direitos, deveres, proibições e penalidades aplicáveis aos docentes no serviço público educativo estatal na Colômbia. Em relação aos direitos, o artigo 37 assegura que os docentes têm direito a *“ser estimulados para la superación y eficiencia mediante un sistema de remuneración acorde con su formación académica y desempeño, de acuerdo con lo dispuesto en este decreto”*.

Também é garantido o direito de *“asociarse libremente”* e de *“permanecer en los cargos y funciones mientras su trabajo y conducta sean enteramente satisfactorios y realizados conforme a las normas vigentes”* (Colômbia, Lei nº 1.278/2002, artigo 37). Esses direitos reforçam a valorização profissional e a estabilidade no exercício da função docente, desde que o desempenho e a conduta sejam adequados.

Quanto aos deveres, o artigo 41 estabelece que os educadores têm a obrigação de *“buscar de manera permanente el incremento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados”*. Além disso, devem *“cumplir con el calendario, la jornada escolar y la jornada laboral, de acuerdo con la reglamentación que expida el Gobierno Nacional”*.

É também dever dos docentes *“observar una conducta acorde con la función educativa y con los fines, objetivos, derechos, principios y criterios establecidos en la ley general de educación”* e promover *“una firme vinculación y una cooperación vital entre la escuela y la comunidad”* (Colômbia, Lei nº 1.278/2002, art. 41). Essas disposições destacam o compromisso com a qualidade do ensino e o respeito aos princípios éticos e institucionais.

O decreto também regula as proibições impostas aos docentes. O artigo 42 proíbe, entre outras condutas, *“abandonar o suspender sus labores durante la jornada de trabajo sin justa causa o sin autorización previa de sus superiores”* e *“realizar propaganda o proselitismo político o religioso dentro de los centros educativos o lugares de trabajo”*. Essas proibições visam assegurar padrões éticos e profissionais no desempenho das funções docentes.

O artigo 58 do Decreto nº 1.278/2002 dispõe que *"los docentes y directivos docentes estatales que formen parte de las directivas sindicales tendrán derecho a los permisos sindicales de acuerdo con la ley y los reglamentos al respecto"*.

Dessa forma, a norma garante aos docentes que integram direções sindicais o direito às permissões sindicais, desde que observadas as disposições legais e regulamentares aplicáveis. Essa garantia está em conformidade com o artigo 39 da Constituição Política da Colômbia, que assegura o direito fundamental à associação sindical, destacando que *"los trabajadores y empleadores tienen derecho a constituir sindicatos o asociaciones, sin intervención del Estado"* (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 39).

Sobre as penalidades, o artigo 63 trata das causas de vacância no cargo, como *"por renuncia regularmente aceptada"*, *"por incapacidad continua superior a 6 meses"* e *"por destitución o desvinculación como consecuencia de investigación disciplinaria"*. A exclusão do *escalafón* docente, conforme disposto no artigo 24, pode ocorrer por *"evaluación de desempeño no satisfactoria"* ou por outras *"causales genéricas de retiro del servicio"*.

O artigo 62 regula a suspensão do cargo como medida disciplinar, determinando que *"La suspensión en el cargo puede proceder como medida provisional impuesta por orden de autoridad judicial, por la Procuraduría o a instancias de la oficina de control interno disciplinario o como sanción disciplinaria"*.

No que se refere às férias e licenças, o artigo 61 prevê férias coletivas de *"siete (7) semanas en el año"*, distribuídas em *"cuatro (4) semanas al finalizar el año escolar; dos (2) semanas durante el receso escolar de mitad de año y una (1) en Semana Santa"*. As licenças estão regulamentadas no artigo 59, que dispõe sobre permissões não remuneradas de até *"tres (3) meses por cada año calendario, en forma continua o discontinua, según lo solicite el interesado"*.

O decreto estabelece ainda regras sobre transferência e estabilidade. O artigo 52 define a transferência como *"cuando se provee un cargo docente o directivo docente vacante definitivamente, con un educador en servicio activo que ocupa en propiedad otro con funciones afines y para el cual se exijan los mismos requisitos aunque sean de distintas entidades territoriales"*.

Já o artigo 53 prevê modalidades de transferência, incluindo decisões por *"razones de seguridad debidamente comprobadas"* ou por *"solicitud propia"*. Assim ela pode ocorrer por motivos de segurança devidamente comprovados, isso permite que docentes sejam transferidos para preservar sua integridade ou segurança pessoal, ou ainda por solicitação própria, desde que a transferência atenda aos requisitos do cargo e às funções compatíveis.

A estabilidade na carreira docente, segundo o Decreto nº 1.278/2002, está vinculada ao mérito. O artigo 16 afirma: *“La carrera docente es el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal [...] y considera el mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón”* (art. 16). Esse dispositivo legal indica que o ingresso e a progressão funcional se organizam a partir de critérios meritocráticos, que estruturam formalmente a lógica da carreira no serviço público colombiano, conforme definido na própria norma.

Em relação à reintegração, embora o texto legal não utilize esse termo, há previsão para o retorno ao serviço de docentes que tenham sido destituídos. O artigo 25 estabelece:

*El docente o directivo docente que sea destituido del cargo y excluido del Escalafón Docente por orden judicial o por fallo disciplinario, sólo podrá reingresar al servicio una vez haya transcurrido el tiempo de la inhabilidad impuesto en la respectiva decisión, o en un tiempo no menor a los tres (3) años, contados desde la ejecutoria del acto de destitución, en caso de que no se haya fijado término de inhabilidad, y deberá volver a someterse a concurso de ingreso y a período de prueba antes de volver a ser inscrito en el Escalafón Docente* (Decreto nº 1.278/2002, artigo 25).

A norma estabelece, portanto, condições formais para o reingresso de profissionais excluídos, com exigência de novo concurso e cumprimento de período probatório. Tais exigências indicam o rigor da legislação quanto à readmissão de profissionais no sistema público de ensino.

Quanto à exclusão, o artigo 24 dispõe que: *“La exclusión del Escalafón Docente procederá por una de las siguientes causales: Por las causales genéricas de retiro del servicio. Por evaluación de desempeño no satisfactoria, de acuerdo con lo dispuesto en el presente decreto”*. Isso implica, do ponto de vista normativo, a perda dos direitos vinculados à carreira docente, com base em critérios objetivos previamente definidos.

Já em relação à vacância, o artigo 63 enumera as causas que resultam na perda do cargo, como “por renuncia regularmente aceptada”, “por incapacidad continua superior a 6 meses” e “por destitución o desvinculación como consecuencia de investigación disciplinaria”. A norma explicita as condições que levam ao desligamento do cargo, reforçando os critérios institucionais que regem a permanência no serviço.

Dessa forma, o Decreto nº 1.278/2002 sistematiza os direitos, deveres, sanções e possibilidades de desligamento dos docentes, oferecendo um arcabouço jurídico próprio para a regulação da função pública educacional no país, conforme estabelecido na legislação.

Na próxima subseção, serão analisadas as aproximações e os contrastes entre os dispositivos normativos do Brasil Amazonense e da Colômbia, com o intuito de identificar

pontos de convergência e distinções estruturais nos regimes jurídicos aplicáveis aos profissionais da educação básica.

### 3.2.4.3 Aproximações e Contrastes entre os Direitos e Deveres Docentes no Brasil Amazonense e na Colômbia

Ao comparar os direitos e deveres dos docentes no Brasil Amazonense e na Colômbia, percebe-se que os direitos apresentam aproximações significativas entre os dois contextos, com a estabilidade funcional sendo um ponto central. No Brasil Amazonense, essa estabilidade é alcançada após três anos de estágio probatório, desde que o docente seja aprovado nesse período. Na Colômbia, o vínculo está condicionado ao mérito e ao desempenho satisfatório, evidenciando uma preocupação com a qualidade do serviço público.

Ambos os sistemas reconhecem a importância da remuneração, mas a Colômbia a associa diretamente ao desempenho e à formação acadêmica, enquanto no Brasil Amazonense a legislação busca integrar gratificações ao vencimento básico.

Quanto aos deveres, as duas legislações convergem ao exigir que os docentes mantenham assiduidade, ética e compromisso com a qualidade do ensino. No Brasil Amazonense, há uma ênfase no cumprimento de ordens superiores e na manutenção da disciplina em sala de aula, reforçando a hierarquia e a organização escolar. Por sua vez, a Colômbia enfatiza o aprimoramento contínuo do ensino e a promoção de vínculos entre a escola e a comunidade, evidenciando um enfoque mais colaborativo e voltado para a integração social.

As regras sobre férias e licenças revelam diferenças marcantes. Na Colômbia, os docentes usufruem de sete semanas fixas ao longo do ano, conforme estabelecido no Decreto 1.278/2002. Já no Brasil Amazonense, o período de férias varia entre 30 e 60 dias, dependendo das atividades exercidas, conforme o Estatuto do Magistério (Lei nº 1.778/1987). Quanto às licenças, ambos os países preveem períodos não remunerados: na Colômbia, o limite é de até três meses por ano; no Brasil Amazonense, a licença para tratar de interesses particulares pode durar até dois anos, prorrogável por igual período, revelando abordagens distintas sobre o tema.

No que diz respeito às penalidades, ambos os sistemas regulamentam condutas inadequadas de maneira rigorosa. No Brasil Amazonense, a demissão pode ocorrer por motivos graves, como o abandono de cargo por mais de 30 dias consecutivos ou inassiduidade habitual (falta por mais de 60 dias consecutivos ou não ao longo dos últimos 12 meses).

A destituição existe no Brasil e equivale a uma pena de demissão para cargos comissionados ou de confiança. No entanto, na prática, o que geralmente ocorre é que, antes de serem destituídos, esses servidores são apenas exonerados de ofício ou a pedido.

Na Colômbia, a destituição é prevista como consequência de mau desempenho ou violações éticas, com regulamentação detalhada sobre as causas de vacância e medidas disciplinares.

A mobilidade dos docentes também é tratada de forma distinta. No Brasil Amazonense, a transferência está condicionada à conveniência administrativa e não pode ocorrer durante o estágio probatório. Na Colômbia, além da conveniência administrativa, as transferências podem ser realizadas por motivos de segurança ou a pedido do docente, desde que atendam aos requisitos do cargo.

Em síntese, as legislações do Brasil Amazonense e da Colômbia compartilham princípios fundamentais, como a valorização profissional e a estabilidade funcional, mas apresentam diferenças em sua abordagem. Enquanto o Brasil Amazonense enfatiza a hierarquia administrativa e a segurança funcional, a Colômbia foca no mérito, na integração com a comunidade e na flexibilidade na gestão da carreira docente. Essas diferenças refletem prioridades distintas no fortalecimento dos sistemas educacionais de cada país.

Em síntese, as legislações do Brasil Amazonense e da Colômbia compartilham princípios estruturantes, como a estabilidade funcional e a regulamentação das obrigações profissionais, ainda que adotem abordagens distintas. Enquanto o Brasil Amazonense destaca a hierarquia administrativa e a segurança jurídica no vínculo estatutário, a Colômbia organiza sua legislação com maior ênfase no mérito, na articulação comunitária e na flexibilidade da gestão docente. Essas diferenças expressam prioridades institucionais distintas no desenho e na implementação dos marcos regulatórios da carreira docente em cada país.

Dando sequência à análise, o próximo tópico aborda a movimentação na carreira docente, elemento central para compreender como os sistemas educacionais lidam com o avanço profissional, a valorização por tempo de serviço e os critérios de desempenho no exercício da docência.

### **3.2.5 Movimentação na Carreira Docente: Progressões e Promoções**

A movimentação e o desenvolvimento funcional dentro da carreira docente são essenciais para promover a eficiência administrativa, a equidade regional e a valorização dos



profissionais. Brasil Amazonense e Colômbia apresentam modelos distintos, embora ambos priorizem critérios de tempo, mérito e desempenho.

### 3.2.5.1 Movimentação na Carreira no Brasil Amazonense: Entre Intenções e Realidade

A estrutura de progressão funcional prevista para os docentes da educação básica pública no Brasil Amazonense, regulamentada pela Lei Estadual nº 3.951/2013 e atualizada pela Lei Estadual nº 4.836/2019, caracteriza-se por uma progressão linear que abrange etapas como o ingresso, o estágio probatório, as avaliações periódicas e as promoções e progressões funcionais. No que diz respeito à mobilidade funcional, a carreira compõe um sistema estadual que possibilita transferências entre escolas e instituições, respeitando os limites territoriais do estado. Essas movimentações podem ser solicitadas em períodos específicos, sendo ajustadas por meio de procedimentos administrativos voltados para atender às demandas locais.

Abaixo, organizamos as diferentes formas de evolução previstas no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) do Brasil Amazonense para os docentes da educação básica pública. O quadro apresenta a descrição dos requisitos para solicitação, as penalidades e consequências negativas, os efeitos positivos, o compromisso do governo descrito na legislação e, na última coluna, a base legal que sustenta cada apontamento.

Quadro 11: Progressões e Promoções: Requisitos e Impactos na Carreira docente no Brasil Amazonense

<b>Tipo de Evolução Profissional</b>	<b>Requisitos</b>	<b>Efeitos Positivos</b>	<b>Obrigações Legais do Governo</b>	<b>Base Legal</b>
Progressão Horizontal	Interstício mínimo de 3 anos na mesma referência; assiduidade; regras da Lei nº 1.778/1987.	Melhoria salarial dentro da mesma classe; reconhecimento da assiduidade e do tempo de serviço.	Garantir a progressão sem necessidade de vagas, conforme regulamentação da Seduc.	Art. 24, I, da Lei nº 3.951/2013, alterado pela Lei nº 4.836/2019, art. 3.
Promoção Vertical	Titulação acadêmica: Especialista (12%), Mestre (50%), Doutor (55%); ato administrativo ou concessão automática, conforme regulamentação.	Avanço para uma classe superior com ganhos salariais proporcionais à titulação apresentada.	Analisar e conceder automaticamente ou via ato administrativo em até 60 dias, conforme previsto na lei.	Art. 24, II, da Lei nº 3.951/2013, alterado pela Lei nº 4.836/2019, art. 3.
Progressão Diagonal	Interstício mínimo de 4 anos na mesma referência; avaliação de desempenho com resultado positivo.	Acesso a tabelas de vencimento mais altas com base no desempenho; estímulo à qualificação contínua.	Realizar avaliações periódicas para garantir o acesso às tabelas de vencimento mais altas.	Art. 24, III, da Lei nº 3.951/2013,

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei Estadual nº 3.951/2013 e atualizações da Lei Estadual nº 4.836/2019.

Conforme apresentado no Quadro 11, o PCCR define três formas de evolução funcional para os docentes da rede estadual do Brasil Amazonense: progressão horizontal, promoção vertical e progressão diagonal. A legislação que institui o PCCR não estabelece valores ou percentuais para as progressões horizontal e diagonal, enquanto a promoção vertical possui critérios remuneratórios claramente definidos, que serão tratados de forma minuciosa em seção posterior. Essas modalidades estão previstas na legislação com base em critérios que articulam desempenho profissional, formação acadêmica e tempo de serviço.

Contudo, a efetivação dessas diretrizes na realidade cotidiana envolve mediações administrativas, estruturais e políticas que interferem diretamente na regularidade e na aplicabilidade dos mecanismos estabelecidos. A seguir, cada uma dessas formas será analisada de forma individualizada, iniciando-se pela progressão horizontal.

#### *3.2.5.1.1 Progressão Horizontal: Perspectivas e Limites*

A progressão horizontal é um mecanismo que permite ao docente avançar dentro da mesma classe de sua carreira, percorrendo oito níveis, da referência A até a H. Esse avanço reflete o reconhecimento pelo tempo de serviço e pela dedicação do profissional à educação pública. De acordo com os cálculos realizados a partir da tabela de vencimentos, tanto das em vigor quanto das de períodos anteriores, o acréscimo remuneratório entre uma referência e a seguinte, como de A para B, de B para C, até de G para H, corresponde, em média, a aproximadamente 2% sobre o vencimento-base, percentual arredondado que demonstra a natureza gradual dessa forma de evolução funcional.

Para que a progressão horizontal seja concedida, o servidor deve cumprir um interstício mínimo de três anos na referência atual, demonstrando regularidade no desempenho e cumprimento das atribuições do cargo. Regulamentada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (Seduc), essa progressão não está condicionada à existência de vagas, sendo, portanto, um direito inerente ao desenvolvimento funcional do docente.

Conforme disposto no PCCR, a concessão da progressão horizontal depende de dois requisitos principais: a obtenção de uma Avaliação de Desempenho positiva e o cumprimento do período mínimo de três anos na mesma referência. O art. 24 da Lei Estadual nº 3.951/2013, atualizado pelo art. 3º, § 7º da Lei Estadual nº 4.836/2019, determina que a progressão deve ocorrer automaticamente ao docente que atender a essas condições.

A Avaliação de Desempenho tem como objetivo analisar o desempenho funcional e a contribuição do servidor, considerando critérios como assiduidade, comprometimento e qualidade no exercício de suas funções.

#### Como obter a Avaliação de Desempenho Positiva?

Para obter a Avaliação de Desempenho Positiva, o docente deve participar do processo avaliativo organizado pela Seduc ou pelo setor de Recursos Humanos responsável. O primeiro passo é acompanhar os cronogramas de avaliação publicados pela Seduc, que deveriam ser realizados periodicamente. É essencial que o docente esteja atento aos comunicados oficiais ou ao portal do órgão para evitar perder prazos importantes.

Os critérios de avaliação incluem assiduidade, pontualidade, cumprimento das atribuições, resultados educacionais e comprometimento. Cada um desses itens é analisado com base em indicadores, como frequência ao trabalho, participação em reuniões pedagógicas, execução de projetos pedagógicos e impacto no aprendizado dos alunos. O regulamento do processo avaliativo, quando disponível, é publicado em edital, detalhando os parâmetros observados.

A avaliação é conduzida pela chefia imediata, geralmente baseada em relatórios e observações sobre o desempenho do docente. Em alguns casos, pode ser solicitado ao professor que realize uma autoavaliação, descrevendo suas atividades e contribuições. É fundamental manter o histórico funcional atualizado, com registros de frequência, planejamentos de aula e participações em formações ou capacitações.

Por fim, o docente deve buscar orientações da chefia imediata para identificar pontos que possam ser aprimorados e garantir que o resultado da avaliação seja registrado formalmente no histórico funcional. Esse registro será imprescindível para solicitar a progressão horizontal.

Na prática, a progressão horizontal deveria atuar como um instrumento de valorização dos profissionais da educação, reconhecendo sua experiência e dedicação, além de incentivar a permanência na carreira pública. Contudo, o governo tem negligenciado a legislação. Apesar da greve dos professores realizada em maio de 2023, na qual as progressões horizontais foram uma das principais pautas de reivindicação, e do compromisso firmado para a realização de um estudo orçamentário com vistas ao pagamento dessas progressões, sua implementação permanece irregular desde 2018, de acordo com informações do Sinteam.

Essa situação compromete o direito dos docentes e desconsidera os critérios estabelecidos legalmente. A concessão arbitrária da progressão horizontal, sem seguir os procedimentos normativos, contribui para a desmotivação e o sentimento de injustiça entre os profissionais da educação. Mesmo aqueles que atendem aos requisitos previstos em lei nem

sempre conseguem acessar, de forma transparente, os mecanismos de avanço funcional. Na continuidade da análise, passa-se à promoção vertical, modalidade prevista no PCCR que articula o avanço funcional à titulação acadêmica dos profissionais da educação.

#### *3.2.5.1.2 Promoção Vertical: Desafios e Realidade no Brasil Amazonense*

A promoção vertical, regulamentada inicialmente pela Lei nº 3.951/2013, constitui mecanismo de valorização profissional voltado ao incentivo à qualificação continuada dos docentes da rede estadual do Brasil Amazonense. Nos termos do art. 15, os servidores do Grupo Ocupacional de Profissional de Nível Superior, em efetivo exercício, têm direito à gratificação de curso, desde que possuam a titulação exigida para sua área de atuação.

Essa gratificação incide sobre o vencimento-base, de forma não cumulativa, nos percentuais originais de 25% para Especialização, 30% para Mestrado e 35% para Doutorado. O art. 24 da mesma lei reafirma a promoção vertical como uma das três formas de evolução funcional, remetendo expressamente aos percentuais definidos no art. 15.

Posteriormente, a Lei nº 4.836/2019 alterou o art. 24 da Lei nº 3.951/2013, mantendo a estrutura e as condições para a concessão da gratificação, mas modificando os percentuais: 12% para Especialização, 50% para Mestrado e 55% para Doutorado. Embora as bases normativas estejam claramente estabelecidas, a efetivação dessa política ainda enfrenta entraves, como a morosidade administrativa e a demora no reconhecimento formal das titulações, o que limita seu potencial como instrumento de valorização docente.

A solicitação e o acompanhamento do processo devem ser realizados no mesmo setor de Recursos Humanos (RH) ou no DGP da Seduc. No entanto, para a promoção vertical, é necessário preencher os documentos específicos para a promoção e que comprovem a evolução acadêmica, como diplomas ou certificados de pós-graduação lato sensu, mestrado ou doutorado, além de demais exigências previstas pela regulamentação.

A promoção vertical deveria ser concedida por meio de ato administrativo ou de forma automática no prazo máximo de 60 (sessenta) dias, conforme regulamentação da Seduc e nos termos da Lei nº 3.951/2013, artigo 24, atualizada pela Lei nº 4.836/2019, artigo 3º, inciso II. Prevista como instrumento de valorização profissional, essa política tem por objetivo incentivar o aprimoramento acadêmico dos docentes e impactar positivamente tanto a trajetória de carreira quanto a qualidade da educação ofertada.

Contudo, apesar dessa previsão legal, não há posicionamento ou justificativa formal por parte do governo estadual para o reiterado descumprimento dos prazos e critérios estabelecidos. Na prática, a ausência de cumprimento sistemático fragiliza a efetividade da promoção vertical e distancia sua aplicação do propósito original.

O processo, que deveria ocorrer de forma ágil e desburocratizada, frequentemente se prolonga em razão de entraves administrativos e da ineficiência dos mecanismos de implementação. Essa morosidade impõe desafios significativos aos docentes, que, para garantir o direito ao enquadramento e ao consequente reajuste remuneratório, recorrem ao Poder Judiciário.

Entretanto, mesmo quando a promoção é concedida judicialmente, há casos em que o pagamento retroativo dos valores devidos não é realizado, configurando grave violação dos direitos dos profissionais da educação. Diante dessa realidade, a judicialização tem se consolidado como recurso para assegurar a aplicação da norma, já que o cumprimento da legislação por parte do governo estadual nem sempre ocorre nos termos estabelecidos.

Desde 2017, decisões publicadas no Diário Oficial do Estado do Amazonas, na seção do Poder Executivo, confirmam essa situação. Diversos julgados do Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas e do Juizado Especial da Fazenda Pública reconheceram o direito dos docentes por meio de ações ou mandados de segurança, determinando que o governo estadual efetivasse os enquadramentos funcionais e procedesse aos pagamentos devidos. Essas determinações, muitas vezes, forçaram a edição de decretos para o cumprimento de direitos reconhecidos judicialmente.

A análise dos contracheques revelou a dificuldade enfrentada pelos docentes para progredir aos níveis adequados da carreira. Esse processo é ilustrado no quadro abaixo, que apresenta o número de decretos expedidos, o ano da concessão, a numeração dos decretos, bem como a situação do enquadramento funcional dos professores antes e após a decisão judicial.

Quadro 12. Reenquadramentos Concedidos por Decisão Judicial ao Longo dos Anos (2017 a 31 de janeiro de 2025)

<b>Ordem numérica dos Decretos</b>	<b>Ano</b>	<b>Decretos</b>	<b>Situação anterior e atual</b>
1	2017	Nº 37.632 de 10/02/2017	PF20.LPL-IV para PF20.MSC-II
2		Nº 38.519 de 21/12/2017	PF40-ESPIII para PF40-MSC-II
3	2020	Nº 42.729 de 09/09/2020	PF40.LPL-IV para PF40.ESP-III
4		Nº 42.814 de 30/09/2020	PF20.LPL-IV para PF20.ESP-III
5		Nº 49.927 de 27/10/2020	PF40-ESPIII para PF40-MSC-II

Continua

Reenquadramentos Concedidos por Decisão Judicial ao Longo dos Anos (2017 a 31 de janeiro de 2025)

<b>Ordem numérica dos Decretos</b>	<b>Ano</b>	<b>Decretos</b>	<b>Situação anterior e atual</b>
6	2020	Nº 42.953 de 03/11/2020	PF40.LPL-IV para PF40.ESP-III
7	2021	Nº 43.591 de 18/03/2021	PF40.ESP-III para PF40.MSC-II
8		Nº 43.855 de 13/05/2021	PF40.MSC-II para PF40.DTR-I
9		Nº 44.059 de 21/06/2021	PF40.LPL-IV para PF40.ESP-III
10		Nº 44.502 de 02/09/2021	PF20.LPL-IV para PF20.MSC-II
11		Nº 44.717 de 25/10/2021	PF20.ESP-III para PF20.DTR-I
12		Nº 44.737 de 27/10/2021	PF20.LPL-IV para PF20.ESP-III
13		Nº 44.849 de 17/11/2021	PF20.MAG-VII para PF20.ESP-III
14		Nº 44.957 de 03/12/2021	PF40.LPL-IV para PF40.ESP-III
15	2022	Nº 45.221 de 21/02/2022	PF20.LPL-IV para PF20.MSC-II
16		Nº 45.274 de 08/03/2022	PF40.LPL-IV para PF40.ESP-III
17		Nº 45.276 de 10/03/2022	PF40.LPL-IV para PF40.ESP-III
18		Nº 45.309 de 16/03/2022	ED.LPL-IV para ED.ESP-III
19		Nº 45.320 de 18/03/2022	PF20.LPL-IV para PF20.MSC-II
20		Nº 45.437 de 11/04/2022	PF40.LPL-IV para PF40.ESP-III
21		Nº 45.568 de 09/05/2022	PF40.LPL-IV para PF40.ESP-III
22		Nº 45.947 de 30/06/2022	PF40.LPL-IV para PF40.MSC-II
23		Nº 46.021 de 14/07/2022	PF40.MSC-II para PF40.DTR-I
24		Nº 46.020 de 14/07/2022	PF40.LPL-IV para PF40.ESP-III
25		Nº 46.072 de 25/07/2022	PF40-ESP-III para PF40-MSC-II
26		Nº 46.126 de 04/08/2022	PF40.ESP-III para PF40.MSC-II
27		Nº 46.280 de 08/09/2022	PF40.LPL-IV para PF40.MSC-II
28		Nº 46.291 de 12/09/2022	PF20.LPL-IV para PF20.MSC-II
29		Nº 46.326 de 19/09/2022	PF20.LPL-IV para PF20.MSC-II
30		Nº 46.410 de 30/09/2022	PF40.ESP-III para PF40.MSC-II
31	2022	Nº 46.466 de 14/10/2022	PF40.LPL-IV para PF40.MSC-II
32		Nº 46.467 de 17/10/2022	PF40.LPL-IV para PF40.MSC-II
33		Nº 46.516 de 27/10/2022	PF40.LPL-IV para PF40.MSC-II
34		Nº 46.752 de 02/12/2022	PF20.LPL-IV para PF20.ESP-III
35	2023	Nº 46.886 de 24/01/2023	PF40.ESP-III para PF40.MSC-II
36		Nº 46.921 de 03/02/2023	PF40.ESP-III para PF40.MSC-II
37		Nº 47.044 de 17/02/2023	PD40.LPL-IV para PD40.MSC-II
38		Nº 47.070 de 27/02/2023	PF20.ESP-III para PF20.MSC-II
39		Nº 47.140 de 14/03/2023	PF20-ESP-III para PF20-MSC-II
40		Nº 47.367 de 05/05/2023	PF40.LPL-IV para PF40.ESP-III
41		Nº 47.469 de 23/05/2023	PF40.DTR-I Referência A para B
42	2024	Nº 49.004 de 19/02/2024	PF20.LPL-IV para PF20.MSC-II
43		Nº 49.267 de 08/04/2024	PF40.ESP-III para PF40.MSC-II
44		Nº 49.314 de 17/04/2024	PF20.LPL-IV para PF20.ESP-III
45		Nº 49.401 de 03/05/2024	PF20.ESP-III para PF20.MSC-II

Continua

## Reenquadramentos Concedidos por Decisão Judicial ao Longo dos Anos (2017 a 31 de janeiro de 2025)

Ordem numérica dos Decretos	Ano	Decretos	Situação anterior e atual
46	2024	Nº 49.402 de 06/05/2024	PF20.LPL -IV para PF20.LPL -IV
47		Nº 49.422 de 08/05/2024	PF20.ESP-III para PF20.MSC-II
48		Nº 49.481 de 17/05/2024	PF20.LPL-IV para PF20.MSC-II
49		Nº 49.561 de 24/05/2024	PF20.E SP-III para PF20.MSC-II
50		Nº 49.608 de 04/06/2024	PF20.ESP-III para PF20.MSC-II
51		Nº 49.621 de 10/06/2024	PF20.ESP-III para PF20.MSC-II
52		Nº 49.656 de 14/06/2024	PF20.LPL-IV para PF20.MSC-II
53		Nº 49.885 de 22/07/2024	PF40.ESP-III para PF40.MSC-II
54		Nº 49.886 de 22/07/2024	PD20.ESP-III para PD20.MSC-II
55		Nº 49.888 de 22/07/2024	PF40.LPL. Ref. A para MSCII. Ref. B
56		Nº 50.055 de 19/08/2024	PF20.ESP-III para PF20.MSC-II
			PF40.ESP-III para PF40.MSC-II
			PF20.ESP-III para PF20.MSC-II
			PF20.LPL-IV para PF20.MSC-II
57		Nº 50.108 de 26/08/2024	PF20.ESP-III para PF20.MSC-II
58		Nº 50.235 de 13/09/2024	PF40.LPL Ref. A para DTR Ref. B
59		Nº 50.492 de 17/10/2024	PF20.LPL-IV para PF20.ESP-III
60		Nº 50.554 de 30/10/2024	PF20.ESP-III para PF20.MSC-II
			PF40.LPL-IV para PF40.MSC-II
61		Nº 50.585 de 01/11/2024	PF20.ESP-III para PF20.MSC-II
62		Nº 50.597 de 05/11/2024	PF40.MSC-II para PF40.DTR-I
63		Nº 50.628 de 13/11/2024	PF40.ESP-III para PF40.MSC-II
64		Nº 50.629 de 13/11/2024	PF20.ESP-III para PF20.MSC-II
65		Nº 50.630 de 13/11/2025	PF40.ESP-III para PF40.MSC-II
66		Nº 50.672 de 19/11/2024	PF20.ESP-III para PF20.MSC-II
67		Nº 50.691 de 22/11/2024	PF40.LPL-IV para PF40.MSC-II
68		Nº 50.701 de 25/11/2024	PF20.ESP-III para PF20.MSC-II
69		Nº 50.808 de 05/12/2024	PF20.ESP-III para PF20.MSC-II
70		Nº 50.834 de 06/12/2024	PF40.LPL-IV para PF40.MSC-II
71		Nº 50.835 de 06/12/2024	PF20.LPL-IV para PF20.MSC-II
72		Nº 50.880 de 13/12/2024	PD20.MSC-II para PD20.DTR-I
73		Nº 50.939 de 20/12/2024	PF20.LPL-IV para PF20.MSC-II
74		Nº 50.942 de 20/12/2024	PF20.ESP-III para PF20.MSC-II
75		Nº 50.965 de 26/12/2024	PF40-ESPIII para PF40-MSC-II
76		Nº 50.995 de 03/01/2025	PF-20-ESPIII Referência B para E
77	2025	Nº 50.999 de 06/01/2025	PF20.ESP-III para PF20.MSC-I
78		Nº 51.000 de 06/01/2025	PF20.LPL-IV para PF20.ESP-III
79		Nº 51.001 de 06/01/2025	PF40.MSC-II para PF40.DTR-I
80		Nº 51.002 de 07/01/2025	PF20-ESPIII para PF20-MSC-II
81		Nº 51.003 de 08/01/2025	PF20.MSC-II para PF20.DTR-I

Continua

Reenquadramentos Concedidos por Decisão Judicial ao Longo dos Anos (2017 a 31 de janeiro de 2025)

Ordem numérica dos Decretos	Ano	Decretos	Situação anterior e atual
82	2025	Nº 51.004 de 08/01/2025	PF40.ESP-III para PF40.MSC-II
83		Nº 51.083 DE 29/01/2025	PF20.MSC-II para PF20.DTR-I
84		Nº 51.113 de 31/01/2025	PF40.ESP-III para PF40.MSC-II
Total			84 Decretos

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas publicações no Diário Oficial do Estado do Amazonas sobre decretos de reenquadramento das promoções verticais e progressões horizontais, emitidos pelo governo em decorrência da judicialização de ações docentes, organizados por ano.

A busca foi realizada no site do Diário Oficial do Estado do Amazonas, utilizando as expressões "promoção vertical", "progressão horizontal" e "Secretaria de Estado de Educação". Como data inicial, estabeleceu-se 1º de janeiro de 2013, enquanto a data final foi deixada em aberto para abranger publicações até o presente momento.

Optou-se por uma busca não exata, com o intuito de maximizar os resultados obtidos. Essa estratégia se justifica pelo risco de exclusão involuntária de informações relevantes devido às limitações da ferramenta de pesquisa, que pode não capturar determinados registros caso os termos pesquisados não estejam dispostos de maneira idêntica ao banco de dados. Embora essa abordagem amplie o volume de resultados, exigindo um refinamento posterior, ela proporciona maior confiabilidade na identificação dos documentos pertinentes.

Outro aspecto a ser considerado é a dualidade entre o princípio da transparência e a proteção de dados pessoais. De um lado, a transparência administrativa é essencial para garantir o acesso público às informações relacionadas às progressões e promoções docentes. De outro, a divulgação dos dados coletados deve respeitar a Lei nº 13.709/2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), a fim de resguardar a privacidade dos docentes envolvidos. Diante disso, optou-se por não identificar informações diretas que possam comprometer a integridade dos profissionais.

Ainda assim, a análise de dados públicos permitiu identificar tendências relevantes no campo da valorização docente, particularmente no que diz respeito às vias de acesso aos direitos funcionais. As publicações no Diário Oficial do Estado do Amazonas revelam um aumento significativo na judicialização de processos relacionados ao reenquadramento de professores, especialmente a partir de 2017.

Esse movimento reforça a importância do Poder Judiciário como instância de efetivação de direitos funcionais diante de lacunas ou morosidades administrativas. Os dados evidenciam uma escalada expressiva nas decisões judiciais favoráveis: dois casos em 2017; ausência de



registros em 2018 e 2019; quatro em 2020; oito em 2021; vinte em 2022; sete em 2023; trinta e cinco em 2024; e oito novos reenquadramentos até o final de janeiro de 2025.

No total, 84 decretos foram emitidos pelo governo do estado em decorrência da judicialização de ações docentes relacionadas à promoção vertical e progressão horizontal. A análise individual desses decretos revela que os processos foram movidos por professores de diferentes jornadas, incluindo cargos de 20 e 40 horas semanais. Há também registros de docentes com acúmulo legal de cargos, totalizando até 60 horas semanais. Tais dados reforçam a centralidade do Judiciário na garantia de direitos funcionais e expõem a fragilidade dos mecanismos administrativos de valorização profissional no magistério público.

Quando o reenquadramento é concedido, o direito é garantido em ambos os cargos, desde que o período probatório tenha sido cumprido e, no caso da evolução vertical, de acordo com o ano de ingresso no cargo. Outra observação a ser destacada é o Decreto nº 50.055, de 19 de agosto de 2024, que abrange uma ação coletiva de três professores: um com jornada de 20 horas, outro de 40 horas e um terceiro que acumula dois cargos de 20 horas. Todos foram reenquadrados na respectiva faixa acadêmica à qual tinham direito.

Não se pretende, neste estudo, aprofundar a análise individual de cada decreto, pois esse não é o foco da pesquisa. No entanto, a apresentação desses dados demonstra, de forma inequívoca, que o governo não vem cumprindo espontaneamente as normas que regulamentam a progressão e promoção docente.

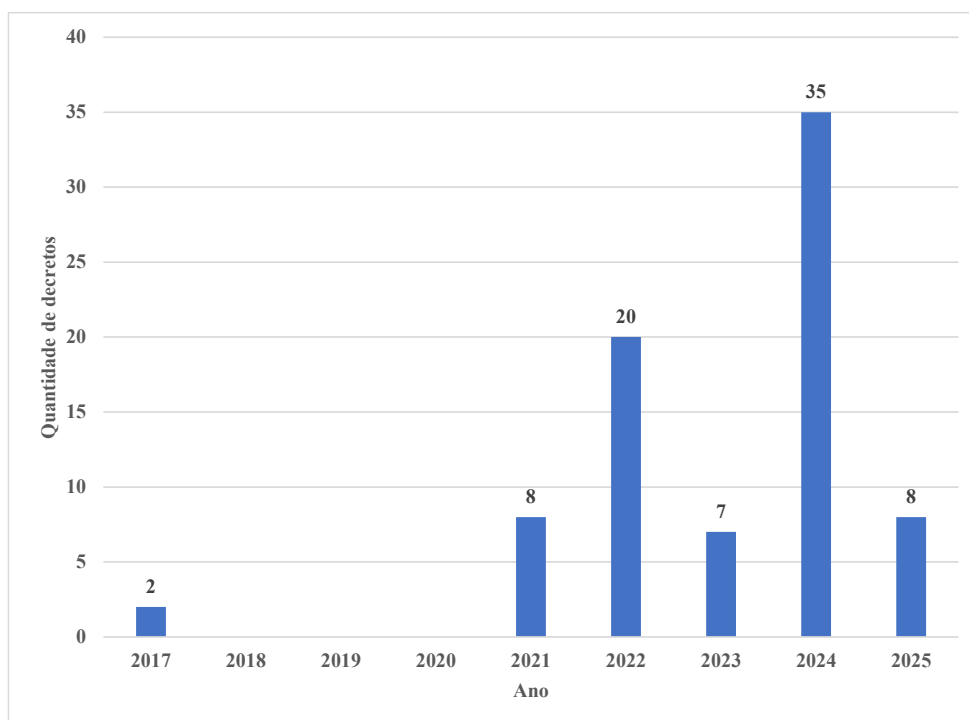
Embora não se tenha um levantamento exato do número total de ações judiciais impetradas, é possível afirmar que cada um dos decretos analisados decorre de decisões favoráveis aos docentes. A maioria dos casos está relacionada exclusivamente à promoção vertical (cerca de 80), enquanto dois combinam a promoção vertical com a progressão horizontal, e outros dois tratam exclusivamente da progressão horizontal.

No contexto administrativo, quando um servidor solicita a progressão horizontal, ele pode ser convocado para tomar ciência de que tem direito ao benefício, porém sua concessão ocorrerá em momento oportuno, mediante ato governamental. Esse documento é importante para compor o processo, caso o docente opte por recorrer à justiça para assegurar sua progressão.

A frequência com que os docentes recorrem ao Judiciário para garantir sua progressão e promoção tem aumentado, como mostra o gráfico abaixo, reflexo de um padrão sistemático de descumprimento das políticas de valorização profissional. Esse cenário obriga os servidores a buscarem, por via judicial, o que já lhes é assegurado em lei, impactando diretamente sua

trajetória profissional. Vale ressaltar que os dados de 2025 referem-se apenas aos meses de janeiro e início de fevereiro.

Gráfico 1. Crescimento dos decretos por judicialização nas promoções verticais e progressões horizontais ano a ano (2017-2023)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas publicações no Diário Oficial do Estado do Amazonas sobre decretos de reenquadramento das promoções verticais e progressões horizontais, emitidos pelo governo em decorrência da judicialização de ações docentes, organizados por ano.

O aumento do número de decisões judiciais que garantem a progressão dos professores evidencia uma falha estrutural na implementação da legislação. O não cumprimento espontâneo dos dispositivos legais por parte do governo impõe um ônus adicional aos docentes, que enfrentam processos morosos e desgastantes para assegurar seus direitos.

A judicialização da carreira docente, portanto, não apenas compromete a valorização profissional, mas também afeta a qualidade da educação pública. A incerteza quanto à progressão funcional pode prejudicar a motivação e a permanência desses profissionais na rede de ensino, comprometendo a gestão educacional e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes.

Em 2022, o sindicato dos professores Sinteam recorreu à justiça para exigir tanto as progressões horizontais quanto as verticais; entretanto, somente as progressões por titularidade foram efetivamente concedidas judicialmente no pós-greve de 2023. Desde a greve de maio de 2023 não houve mais o pagamento desse benefício.

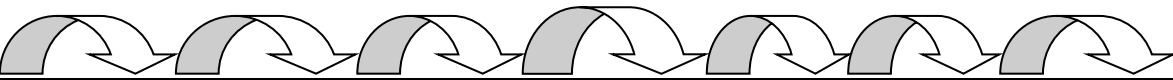
Agora que compreendemos as formas de movimentação na carreira, progressão horizontal (por tempo de serviço) e promoção vertical (por títulos), apresentaremos a estrutura das tabelas de vencimento conforme descrito na legislação. Embora fosse possível representá-las sem inserir valores, optamos por apresentar sua forma exata, conforme estabelecido na Lei Estadual nº 6.261/2023, por essa ser uma representação real e a mais atual da nossa série histórica.

No Anexo II, constam os vencimentos da carreira do magistério referentes aos cargos de professor e pedagogo, considerando jornadas de 20 ou 40 horas semanais. Embora cada cargo possua suas especificidades funcionais, os vencimentos básicos atribuídos a ambos são idênticos.

Assim, opta-se por apresentar apenas a tabela correspondente ao cargo de professor, sendo que, no caso do pedagogo, a única diferença estaria no código de identificação funcional. Como exemplo, um professor com jornada de 40 horas e licenciatura plena é identificado como PF40-LPL-IV, enquanto um pedagogo nas mesmas condições seria representado pelo código PD40-LPL-IV, alterando-se apenas a letra "F" (de professor) para "D" (de pedagogo). Essa padronização facilita a leitura dos dados e evita repetições desnecessárias na apresentação dos quadros de vencimento.

Outro ponto importante refere-se à jornada de trabalho semanal. Os cálculos do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) são definidos com base em uma carga horária de 40 horas semanais. Para os profissionais com jornada de 20 horas, os valores correspondem, proporcionalmente, à metade do valor estipulado para 40 horas. No Quadro abaixo, apresenta-se o Anexo II com os vencimentos da carreira do magistério, considerando a jornada semanal de 40 horas.

Quadro 13. Vencimento Carreira do Magistério – Professor 40 horas (Valores em Reais) - 2023



CARREIRA			REFERÊNCIA							
Cargo	Classe	Código	A	B	C	D	E	F	G	H
Professor 40h	Doutorado	PF40-DTR-I	13.356,34	13.623,47	13.895,94	14.173,86	14.457,33	14.746,47	15.041,42	15.342,24
	Mestrado	PF40-MSD-II	8.616,99	8.789,33	8.965,12	9.144,42	9.327,30	9.513,85	9.704,13	9.898,23
	Especialista	PF40-ESP-III	5.744,64	5.859,56	5.976,74	6.096,28	6.218,21	6.342,57	6.469,44	6.598,81
	Lic. Plena	PF40-LPL-IV	5.129,16	5.231,75	5.336,39	5.443,08	5.551,97	5.663,01	5.776,28	5.891,80

Fonte: Elaborado de acordo com o anexo II da tabela de vencimentos da Lei Estadual nº 6261/2023.

Ao avaliar a progressão horizontal, evidencia-se que o percentual de aumento salarial entre as referências na tabela de vencimentos segue um padrão linear e constante para todas as classes do magistério. A cada progressão de uma referência para a seguinte, observa-se um reajuste de 2% sobre o valor anterior. Esse padrão se mantém uniforme tanto para professores com Doutorado, Mestrado e Especialização quanto para aqueles com Licenciatura Plena.

Essa estrutura indica que a progressão salarial ocorre de maneira estável e previsível, sem variações abruptas entre as referências. O aumento percentual fixo garante que todos os professores, independentemente da titulação, tenham um crescimento salarial proporcional ao seu vencimento-base.

Embora o percentual seja o mesmo para todas as classes, o aumento absoluto do salário cresce à medida que o professor avança nas referências. Isso ocorre porque o reajuste de 2% é aplicado sobre um valor que já foi reajustado anteriormente. Por exemplo, um professor com Licenciatura Plena, ao passar da referência A para a B, tem um acréscimo de R\$ 102,59 (2% sobre R\$ 5.129,16), enquanto na transição da referência G para a H, o aumento já será de R\$ 115,52 (2% sobre R\$ 5.776,28). Essa diferença ocorre porque, conforme o vencimento cresce, o percentual de aumento, embora fixo, resulta em valores absolutos progressivamente maiores.

No que se refere à promoção vertical, a legislação estabelece percentuais diferenciados de aumento: 12% para a transição de Licenciatura Plena para Especialista, 50% de Especialista para Mestrado e 55% de Mestrado para Doutorado (Lei nº 3.951/2013, art. 24, com redação dada pela Lei nº 4.836/2019). Embora esses percentuais indiquem uma valorização progressiva e estimulem a continuidade da formação acadêmica, sua aplicação nem sempre ocorre no prazo e na forma prevista em lei, o que compromete a efetividade do mecanismo como instrumento de valorização docente.

Além disso, a estrutura de vencimentos revela que os maiores aumentos ocorrem nas transições para níveis acadêmicos mais altos, especialmente no ingresso ao Mestrado e ao Doutorado. Esse modelo reforça a ideia de que a política salarial está alinhada ao estímulo à especialização e à pesquisa na área educacional.

Dessa forma, a estrutura de vencimentos do magistério no Brasil Amazonense, ao menos no campo normativo, proporciona previsibilidade na progressão salarial, ao estabelecer incentivos claros para a qualificação profissional. O impacto financeiro torna-se cada vez mais significativo à medida que o professor avança na carreira acadêmica, consolidando um modelo que premia a formação e a especialização. No próximo tópico, analisaremos a proposta da terceira forma de progressão na carreira: a progressão diagonal.

### 3.2.5.1.3 *Progressão Diagonal: Impactos e Dificuldades de Implementação*

A Progressão Diagonal representa uma inovação no sistema educacional brasileiro ao combinar critérios de tempo de serviço e desempenho. Esse mecanismo permite que o docente avance dentro da mesma classe e referência, desde que obtenha avaliações de desempenho positivas. A modalidade prevê até quatro progressões, cada uma vinculada a uma nova tabela de vencimentos, sem cumulatividade entre si (Progressão Diagonal I, II, III e IV).

Para que o docente possa progredir, a legislação exige um intervalo mínimo de três anos entre cada progressão (Lei Estadual nº 4.836/2019, art. 3º, § 7º), além da obtenção de um resultado positivo na Avaliação de Desempenho. Esse tipo de progressão ocorre de forma independente da Progressão Horizontal, que se baseia exclusivamente no tempo de serviço, e da Promoção Vertical, condicionada à obtenção de um nível acadêmico superior.

De acordo com a legislação, a Avaliação de Desempenho para a Progressão Diagonal deve seguir critérios de qualidade no exercício profissional, conforme regulamento específico, e incluir a aferição de conhecimentos na área curricular, com foco na docência e nos saberes pedagógicos. Nesse sentido, a Lei Estadual nº 3.951/2013 dispõe:

A avaliação de desempenho para efeito de Progressão Diagonal far-se-á segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, conforme disposto em regulamento específico e mediante aferição de conhecimentos na área curricular, relativa à docência e seus conhecimentos pedagógicos (Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 25).

Apesar do potencial dessa modalidade, na prática, o governo estadual realizou apenas uma avaliação de desempenho com base no Decreto nº 34.635/2014. As demais tabelas de Progressão Diagonal (II, III e IV) permanecem apenas como previsões legais, sem aplicação efetiva, o que inviabiliza o acesso dos docentes a esse benefício. Além disso, muitos profissionais que ingressaram na carreira mais recentemente sequer tiveram oportunidade de participar da primeira avaliação. Segundo dados oficiais, 3.419 docentes encontram-se enquadrados nessa forma de evolução<sup>18</sup>.

Para compreender o alcance e as possibilidades dessa modalidade, é necessário observar o conjunto da proposta de evolução diagonal, evidenciado nos vencimentos da carreira do magistério para os cargos de professor com jornada de 40 horas semanais. Serão analisados quatro quadros das tabelas de vencimentos, que seguem a mesma lógica e consideram uma,

---

<sup>18</sup> Informações obtidas por meio do Serviço de Informação ao Cidadão (SIC), Protocolo nº 801/2021, solicitado em 29/06/2021 e prorrogado em 30/06/2021 por Erick Diego Nogueira de Souza, em razão da necessidade de instrução por parte de vários departamentos e gerências da SEDUC-AM. Fonte: <https://acessoainformacao.am.gov.br/index/>.

duas, três e quatro avaliações de desempenho. Nos quadros abaixo, apresentam-se os dados referentes à carreira docente. Nas colunas de 1 a 3, constam o cargo, a classe e o código, de acordo com cada tipo de formação; já nas colunas de 4 a 11, registram-se as referências de A a H, com o devido enquadramento em cada linha.

Quadro 14. Progressão Diagonal I – Com Uma Avaliação de Desempenho Positiva na Carreira do Magistério – Professor 40 horas (Valores em Reais)

CARREIRA			REFERÊNCIA							
Cargo	Classe	Código	A	B	C	D	E	F	G	H
Professor 40h	Doutorado	PF40-DTR-I	NA	13.964,05	14.243,33	14.528,19	14.818,77	15.115,13	15.417,45	15.725,79
	Mestrado	PF40-MSC-II	NA	9.009,05	9.189,23	9.373,04	9.560,51	9.751,71	9.946,76	10.145,67
	Especialista	PF40-ESP-III	NA	6.006,03	6.126,18	6.248,70	6.373,65	6.501,14	6.631,16	6.763,78
	Licenciatura Plena	PF40-LPL-IV	NA	5.362,55	5.469,80	5.579,19	5.690,78	5.804,60	5.920,68	6.039,08

Fonte: Elaborado com base no Anexo II da Tabela de Vencimentos da **Lei Estadual nº 6.261/2023**. (Obs.: "NA" significa "não atende", pois o professor, por estar em período probatório, não pode evoluir na carreira nesse período. A progressão só é possível após três anos, desde que o período probatório seja concluído e seu nome publicado em Diário Oficial.)

Quadro 15. Progressão Diagonal II – Com Duas Avaliações de Desempenho Positiva na Carreira do Magistério – Professor 40 horas (Valores em Reais)

CARREIRA			REFERÊNCIA							
Cargo	Classe	Código	A	B	C	D	E	F	G	H
Professor 40h	Doutorado	PF40-DTR-I	NA	14.508,99	14.799,18	15.095,16	15.397,05	15.705,00	16.019,10	16.339,48
	Mestrado	PF40-MSC-II	NA	9.360,63	9.547,86	9.738,81	9.933,59	10.132,26	10.334,90	10.541,61
	Especialista	PF40-ESP-III	NA	6.240,43	6.365,24	6.492,55	6.622,40	6.754,84	6.889,92	7.027,73
	Licenciatura Plena	PF40-LPL-IV	NA	5.571,82	5.683,24	5.796,90	5.912,85	6.031,11	6.151,72	6.274,78

Fonte: Elaborado com base no Anexo II da Tabela de Vencimentos da **Lei Estadual nº 6.261/2023**. (Obs.: "NA" significa "não atende", pois o professor, por estar em período probatório, não pode evoluir na carreira nesse período. A progressão só é possível após três anos, desde que o período probatório seja concluído e seu nome publicado em Diário Oficial.)



Quadro 16. Progressão Diagonal III – Com Três Avaliações de Desempenho Positiva na Carreira do Magistério – Professor 40 horas (Valores em Reais)

CARREIRA			REFERÊNCIA							
Cargo	Classe	Código	A	B	C	D	E	F	G	H
Professor 40h	Doutorado	PF40-DTR-I	NA	15.326,40	15.632,92	15.945,57	16.264,49	16.589,80	16.921,57	17.260,03
	Mestrado	PF40-MSC-II	NA	9.887,99	10.085,75	10.287,48	10.493,22	10.703,09	10.917,14	11.135,50
	Especialista	PF40-ESP-III	NA	6.592,00	6.723,83	6.858,31	6.995,48	7.135,40	7.278,11	7.423,67
	Licenciatura Plena	PF40-LPL-IV	NA	5.885,71	6.003,43	6.123,49	6.245,96	6.370,90	6.498,31	6.628,27

Fonte: Elaborado com base no Anexo II da Tabela de Vencimentos da **Lei Estadual nº 6.261/2023**. (Obs.: "NA" significa "não atende", pois o professor, por estar em período probatório, não pode evoluir na carreira nesse período. A progressão só é possível após três anos, desde que o período probatório seja concluído e seu nome publicado em Diário Oficial.)

Quadro 17. Progressão Diagonal IV – Com Quatro Avaliações de Desempenho Positiva na Carreira do Magistério – Professor 40 horas (Valores em Reais)

CARREIRA			REFERÊNCIA							
Cargo	Classe	Código	A	B	C	D	E	F	G	H
Professor 40h	Doutorado	PF40-DTR-I	NA	16.348,14	16.675,11	17.008,62	17.348,81	17.695,77	18.049,69	18.410,67
	Mestrado	PF40-MSC-II	NA	10.547,19	10.758,14	10.973,30	11.192,77	11.416,63	11.644,97	11.877,87
	Especialista	PF40-ESP-III	NA	7.031,48	7.172,10	7.315,55	7.461,86	7.611,08	7.763,31	7.918,57
	Licenciatura Plena	PF40-LPL-IV	NA	6.278,08	6.403,67	6.531,73	6.662,36	6.795,62	6.931,54	7.070,16

Fonte: Elaborado com base no Anexo II da Tabela de Vencimentos da **Lei Estadual nº 6.261/2023**. (Obs.: "NA" significa "não atende", pois o professor, por estar em período probatório, não pode evoluir na carreira nesse período. A progressão só é possível após três anos, desde que o período probatório seja concluído e seu nome publicado em Diário Oficial.)

A progressão diagonal no magistério público do Brasil Amazonense segue um modelo estruturado em avaliações de desempenho, que influenciam diretamente o vencimento dos professores ao longo da carreira. A cada avaliação positiva, o docente avança em um nível de progressão, acumulando ganhos proporcionais ao número de avaliações recebidas. Contudo, essas evoluções não são cumulativas entre si, o que significa que cada novo reajuste é calculado sobre a referência imediatamente anterior, e não sobre um valor acumulado.

Para entender melhor o impacto dessas progressões na remuneração, tomamos como referência o Quadro Base 14, que representa a situação sem avaliação de desempenho. Como o professor precisa cumprir o estágio probatório na Referência A, pressupõe-se que, ao final desse período, ele receba sua progressão para a Referência B. Dessa forma, a análise dos aumentos percentuais leva em consideração a comparação sempre entre o vencimento da Referência B na tabela-base e seu correspondente nas tabelas com avaliações de desempenho positivas.

Com uma avaliação positiva, o professor recebe um aumento médio de 2,5% em todas as referências e titulações. Esse primeiro acréscimo representa um reconhecimento inicial pelo desempenho docente. Quando o professor atinge duas avaliações positivas, o crescimento acumulado chega a 6,5% sobre o quadro-base. Com três avaliações positivas, esse percentual sobe para 12,5%, e ao atingir quatro avaliações positivas, o vencimento do professor apresenta um crescimento total de 20% em relação ao valor inicial.

Essa estrutura de progressão salarial demonstra a intenção legislativa de promover um modelo de reconhecimento docente baseado no mérito e na permanência na rede pública. No entanto, a falta de implementação da progressão diagonal desde 2014 evidencia a ausência de prioridade dos sucessivos governos na valorização da carreira do magistério, deixando essa modalidade apenas no papel.

A legislação estadual estabelece que, ao cumprir os três anos do estágio probatório, o professor tenha direito à progressão na carreira. Assim, mesmo que não tenha avançado horizontalmente para a Referência B por tempo de serviço, ele pode obter uma progressão baseada na avaliação de desempenho, passando diretamente para a Referência B com uma avaliação positiva. Isso significa que a evolução salarial pode ocorrer tanto por tempo de serviço quanto por mérito profissional, sendo possível a combinação dessas modalidades ao longo da carreira.

Para exemplificar o impacto dessas regras, tomemos como referência um professor com Licenciatura Plena, que representa a maioria dos docentes na rede estadual. Considerando a evolução da Referência B ao longo das avaliações positivas, o salário inicial sem avaliação é

de R\$ 5.231,75. Após a primeira avaliação positiva, ele passa a receber R\$ 5.362,55, um aumento de 2,5%.

Com duas avaliações positivas, seu salário cresce para R\$ 5.571,82, totalizando um aumento de 6,5%. Com três avaliações, o vencimento chega a R\$ 5.885,71, um crescimento de 12,5%. Após quatro avaliações, o professor passa a receber R\$ 6.278,08, acumulando um aumento de 20% sobre o salário inicial.

O modelo aplicado evidencia que, embora os percentuais de reajuste sejam semelhantes para todas as titulações, a progressão se intensifica ao longo do tempo. Como cada percentual é aplicado sobre o novo vencimento ajustado, o crescimento se torna progressivo, garantindo um impacto financeiro mais expressivo conforme o professor avança na carreira.

Se considerarmos um professor que obtenha as quatro avaliações positivas, seu vencimento final será 20% maior do que o valor original da referência, proporcionando maior estabilidade financeira e incentivando a permanência no magistério. Além disso, aqueles que investem na qualificação acadêmica por meio de títulos de Especialista, Mestrado ou Doutorado podem alcançar percentuais ainda mais significativos, consolidando um modelo que valoriza a capacitação e a permanência na rede pública de ensino.

A legislação prevê percentuais diferenciados para essas titulações, garantindo que a formação continuada se reflita diretamente na remuneração dos docentes. Dessa forma, o sistema de progressão salarial permitiria um crescimento gradual e previsível da remuneração docente, alinhado ao tempo de serviço e ao desempenho profissional.

Se devidamente aplicado, esse modelo garantiria que um professor com Licenciatura Plena pudesse sentir o impacto de quase 20% de valorização salarial ao longo de sua trajetória, apenas com base na progressão por mérito. No entanto, a ausência da implementação prática dessa progressão diagonal desde 2014 deixa clara a falta de comprometimento dos governos estaduais na valorização docente.

A inoperância desse mecanismo não apenas compromete a remuneração dos professores, mas também desestimula a busca pelo aprimoramento profissional. Isso reforça a necessidade urgente de revisões e cobranças para que a legislação seja de fato aplicada em benefício dos educadores. Entre os aspectos que influenciam diretamente a efetividade das progressões, destaca-se o tempo mínimo exigido para que os docentes possam acessar os diferentes níveis da carreira, elemento que será detalhado a seguir.

#### *3.2.5.1.4 Tempo Mínimo para as Progressões na Carreira do Magistério no Brasil Amazonense*

A carreira do magistério público estadual no Brasil Amazonense segue critérios específicos para evolução salarial e profissional. As formas de progressão são organizadas em duas modalidades principais: progressão horizontal, baseada no tempo de serviço, e progressão diagonal, que depende de avaliações de desempenho positivas. Cada uma dessas progressões exige um período mínimo para que o professor avance na carreira, sendo fundamental compreender os prazos e critérios estabelecidos pela legislação vigente.

Na progressão horizontal, o professor avança de uma referência salarial para a próxima dentro da mesma classe, exclusivamente com base no tempo de serviço. No Brasil Amazonense, ao ingressar na carreira, o docente inicia na Referência A e deve cumprir um período obrigatório de três anos de estágio probatório antes de poder progredir para a Referência B.

Após esse período inicial, o avanço para as referências subsequentes ocorre a cada três anos, conforme estabelecido pela legislação estadual. Como existem oito referências no total (A a H), o professor precisa percorrer todas elas até alcançar o último nível da tabela salarial. Dessa forma, o tempo mínimo necessário para concluir toda a progressão horizontal é calculado considerando os três anos de estágio probatório e mais três anos para cada uma das sete mudanças de referência:

$$3 \text{ (anos de estágio probatório)} + 3 \times (8-1) = 24 \text{ anos}$$

Portanto, um professor, ao percorrer a progressão horizontal, levará o mínimo de 24 anos para alcançar a Referência H, que representa o patamar máximo dentro dessa modalidade de evolução.

Outra possibilidade de evolução salarial ocorre por meio da progressão diagonal, que permite ao professor mudar para uma nova tabela de vencimentos dentro da mesma referência salarial, a partir da obtenção de avaliações de desempenho positivas. Originalmente, a legislação previa um interstício de quatro anos para cada avaliação, mas essa regra foi modificada pela Lei Estadual nº 4.836/2019, que alterou o §7º do art. 24 da Lei Estadual nº 3.951/2013. Com essa alteração, o interstício mínimo passou a ser de três anos para cada nova avaliação positiva.

Dessa forma, um professor que inicia na Referência A precisa cumprir três anos de estágio probatório e, em seguida, obter quatro avaliações positivas para alcançar o topo da progressão diagonal. Como cada avaliação requer três anos de interstício, o tempo total mínimo necessário para completar essa progressão é determinado pelo seguinte cálculo:

$$3 \text{ (anos de estágio probatório)} + 3 \times 4 = 15 \text{ anos}$$

Com base na legislação do PCCR, um professor que trilhasse a progressão diagonal, cumprindo os requisitos legais, 3 anos de estágio probatório, estando apto e o governo disponibilizasse o acesso à Progressão Diagonal com I avaliação positiva, cumprido o interstício de 3 anos, repetisse o processo para obtenção da avaliação II, III e IV, poderia atingir o maior vencimento possível dentro dessa modalidade em 15 anos, o que representaria uma evolução significativamente mais rápida do que a progressão horizontal, que exige 24 anos para ser concluída. Todavia, como essa progressão não tem sido efetivamente implementada, permanece apenas no plano teórico, uma expectativa que, até o momento, não se concretizou na realidade da carreira docente.

A análise comparativa entre essas duas formas de progressão revela que a progressão diagonal permite uma ascensão profissional em um prazo nove anos menor do que a progressão horizontal. No entanto, enquanto a progressão horizontal deveria ocorrer automaticamente após o cumprimento do interstício, a progressão diagonal depende da oferta governamental e da obtenção de avaliações de desempenho positivas pelo professor. Esse fator impõe uma condição adicional para o avanço na carreira, tornando a progressão diagonal um processo que exige critérios objetivos para sua efetivação.

Ambas as modalidades têm sido negligenciadas pelo governo, apesar de serem fundamentais para a valorização dos professores. Elas refletem a necessidade de políticas salariais que incentivem tanto o tempo de serviço quanto o mérito profissional dos docentes. A aplicação eficiente desses mecanismos é essencial para garantir uma estrutura de progressão justa e motivadora, contribuindo para a permanência dos professores na rede pública de ensino. A seguir, discute-se como as responsabilidades governamentais, especialmente no contexto da Meta 15 do Plano Nacional de Educação, impactam diretamente a efetivação das políticas de valorização profissional no Brasil Amazonense.

#### *3.2.5.1.5 Responsabilidades Governamentais e Reflexos na Carreira Docente no Brasil Amazonense: A Meta 15 e os Desafios da Valorização Profissional*

De acordo com o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR), o governo tem o compromisso de garantir que a progressão horizontal ocorra sem a necessidade de disponibilidade de vagas, além de realizar avaliações periódicas que assegurem o acesso à progressão diagonal. A legislação também determina que os pedidos de promoção vertical

sejam analisados no prazo máximo de 60 dias, permitindo que os professores possam progredir na carreira de forma estruturada e previsível.

Esses mecanismos foram criados para assegurar o cumprimento da legislação e promover o desenvolvimento profissional dos servidores, favorecendo tanto o aprimoramento pedagógico quanto a permanência na carreira docente. No entanto, a análise das políticas de valorização do magistério no Brasil Amazonense revela que, na prática, a implementação dessas progressões tem sido limitada.

Considerando que o Estado reflete uma dinâmica de forças sociais em constante disputa, torna-se evidente que as políticas públicas de valorização docente não são neutras, mas resultado das interações entre diferentes grupos. Esse contexto reforça a importância da participação ativa da sociedade civil e dos profissionais da educação na formulação e fiscalização dessas políticas, garantindo que os direitos dos docentes sejam efetivamente respeitados.

A valorização dos professores e a garantia de uma remuneração adequada são demandas que exigem mobilização contínua. As dificuldades na concessão das progressões e promoções previstas na legislação, especialmente no que se refere à progressão diagonal, realizada apenas uma vez, evidenciam a necessidade de medidas concretas para assegurar que os docentes do Brasil Amazonense tenham pleno acesso aos benefícios garantidos por lei.

Quando aplicada de forma eficaz, essa estrutura não apenas valoriza o trabalho dos profissionais da educação, mas também incentiva a melhoria contínua da qualidade do ensino no estado. A efetivação correta das progressões representa um elemento fundamental na construção de uma política educacional sólida, capaz de garantir a permanência e a motivação dos docentes na rede pública de ensino.

Nesse contexto, a organização do sistema de movimentação na carreira desempenha um papel central na valorização profissional, ao estabelecer critérios que combinam tempo de serviço, formação acadêmica e desempenho docente. De natureza multidimensional, essa estrutura deveria contemplar tanto o aprimoramento acadêmico quanto o reconhecimento do desempenho profissional dos docentes.

No entanto, é fundamental que o governo assegure a aplicação integral dessas medidas para materializar uma educação de qualidade que reconheça e valorize os professores do Brasil Amazonense. Todavia, as promoções, previstas como parte desse modelo, ainda não se concretizaram de forma efetiva, comprometendo seus objetivos.

Diante desses desafios na valorização e progressão docente, é necessário analisar como políticas nacionais influenciam a realidade local. No Brasil Amazonense, a implementação

dessas medidas não se limita às comunidades ribeirinhas, mas se estende a diversas regiões do estado, incluindo áreas urbanas e rurais. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei Federal nº 13.005/2014 e prorrogado pela Lei Federal nº 14.934/2024 até dezembro de 2025, definiu metas estratégicas para a formação e valorização dos profissionais da educação. Entre essas metas, destaca-se a Meta 15, Formação de Professores da Educação Básica, que busca garantir uma política nacional de formação docente e fortalecer a qualificação dos profissionais da educação.

Com base no 5º Ciclo de Monitoramento do Paineiro de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), lançado em 27 de junho de 2024 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Meta 15 visava garantir, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a implementação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação dentro do primeiro ano de vigência do plano.

Essa política está fundamentada nos incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei Federal nº 9.394/1996 e tem como objetivo central assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

O quadro a seguir apresenta a proporção de docentes com formação superior adequada à área de conhecimento em que atuam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio, entre 2013 e 2023. Os dados estão segmentados em três níveis de análise: Brasil, Região Norte e Brasil Amazonense.

A primeira coluna apresenta três regiões e considera dados das zonas urbana e rural, comparando a proporção de docentes cuja formação superior está adequada à área de conhecimento selecionada no Brasil, na Região Norte e no Brasil Amazonense. O Brasil abrange todas as redes de ensino (federal, estadual e municipal), tanto públicas quanto privadas. A Região Norte compreende os sete estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. O Brasil Amazonense, que tem destaque nesta pesquisa, refere-se especificamente ao estado do Amazonas.

As colunas 2 a 12 representam o período de análise de 2013 a 2023, contendo os percentuais de alcance da meta por região em cada ano.

Quadro 18. Evolução da Formação Docente na Educação Básica - Meta 15 do PNE (2013-2023) (Valores em Percentuais)

<b>Indicador 15 B - Ensino Fundamental Anos Iniciais – EFAI</b>											
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Brasil	54	56,6	57,5	59	60,6	63,1	66,1	69,5	71,2	73,8	74,9
Região Norte	51,2	53,5	54,4	56,6	58,9	61,6	67,7	70,9	71,9	75,3	76,2
Brasil Amazonense	60,9	62,2	63,6	66,4	67,6	68,5	69,9	72,2	70	71,2	72,1
<b>15C - Ensino Fundamental Anos Finais – EFAF</b>											
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Brasil	48	49,5	48,9	50,9	49,9	51,7	53,2	56,7	58,5	59,9	60,4
Região Norte	35,1	36,2	35,8	37,3	38,4	39,9	42,9	44,2	45,5	47,4	47,7
Brasil Amazonense	31	33,3	32,9	35,9	35,7	35,4	35,5	35	35,4	36,2	37
<b>15D – Ensino Médio</b>											
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Brasil	57,8	59,5	58,9	60,4	61	61,9	63,3	65,2	66,6	67,6	68,2
Região Norte	63	64,1	57,7	58,1	61,9	63	64,7	67,3	63,2	66,2	66,3
Brasil Amazonense	68,4	68,7	64,6	66,9	71,3	69	70,6	68,9	51,4	58	57,2

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do 5º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, Direde/Inep com base no Indicador de Adequação da Formação Docente/Inep (2013-2023).

Observa-se a evolução percentual da Meta 15 ao longo do período de 2013 a 2023. A organização dos dados permite uma visualização precisa do alcance das metas em cada ano. Cada linha representa os registros das regiões analisadas, possibilitando uma comparação detalhada do progresso e das lacunas ainda existentes.

A Meta 15 possui quatro indicadores. O Indicador 15A trata do percentual de docentes da educação infantil cuja formação superior está adequada à área de conhecimento em que lecionam. No entanto, essa etapa não será abordada, pois o foco desta análise está voltado para os docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI), Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) e Ensino Médio (EM). Dessa forma, a análise evidencia um crescimento contínuo, mesmo que modesto, dos três indicadores considerados (15B, 15C e 15D) ao longo do período

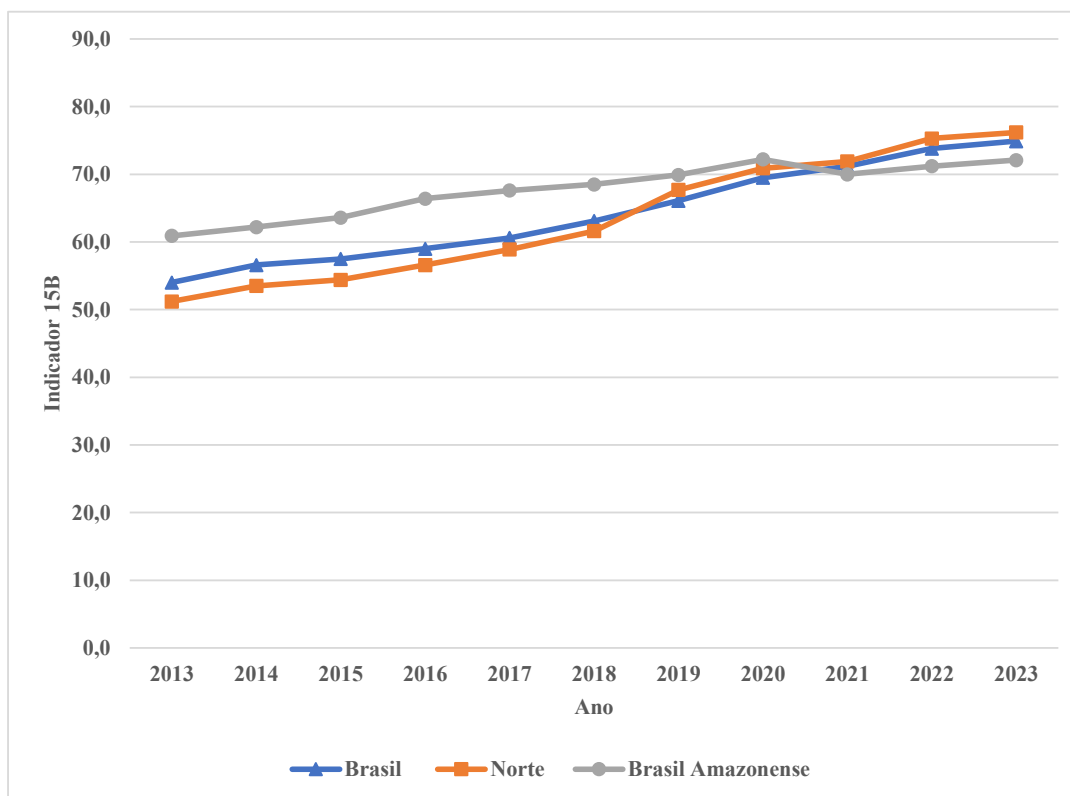


analisado. Todos apresentaram um aumento progressivo na proporção de docentes com formação superior adequada.

Entretanto, observa-se que o ritmo de crescimento varia entre os indicadores, refletindo dinâmicas distintas na formação docente para cada etapa de ensino. No Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI), o Indicador 15B demonstrou uma evolução estável e consistente ao longo dos anos, sinalizando avanços contínuos na qualificação dos professores para essa fase, conforme ilustrado no Gráfico 2.

Entre 2013 e 2023, o Brasil Amazonense apresentou evolução de 60,9% para 72,1% de professores dos anos iniciais com formação superior adequada, um crescimento de 11,2 pontos percentuais. Esse avanço, embora significativo, foi inferior ao registrado na Região Norte (de 51,2% para 76,2%), ainda ligeiramente abaixo da média nacional (de 54% para 74,9%). Assim, observa-se que, apesar da melhoria contínua, o estado não acompanhou o mesmo ritmo da região em seu conjunto. Essa diferença evidencia que a implementação da Meta 15 do PNE, embora tenha contribuído para ampliar a qualificação docente, ainda enfrenta limites no Brasil Amazonense, especialmente para garantir equidade no acesso à formação adequada.

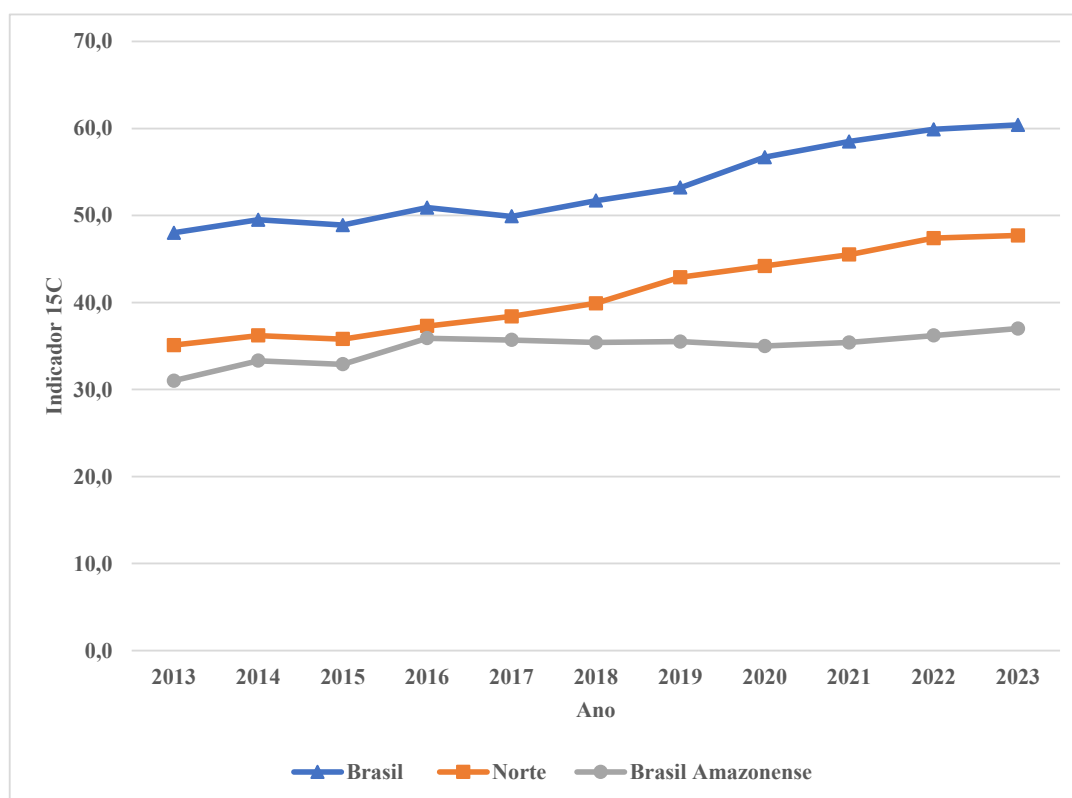
Gráfico 2. Evolução do Indicador 15B – Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI) em percentuais



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do 5º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, Dired/Inep com base no Indicador de Adequação da Formação Docente/Inep (2013-2023).

No Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF), o Indicador 15C apresentou um crescimento moderado, porém com uma taxa de avanço menos acelerada em relação ao EFAI. Esse comportamento revela a persistência de desafios na consolidação da formação docente para essa etapa, indicando a necessidade de políticas mais eficazes para assegurar a qualificação adequada dos professores, como evidenciado no Gráfico 3.

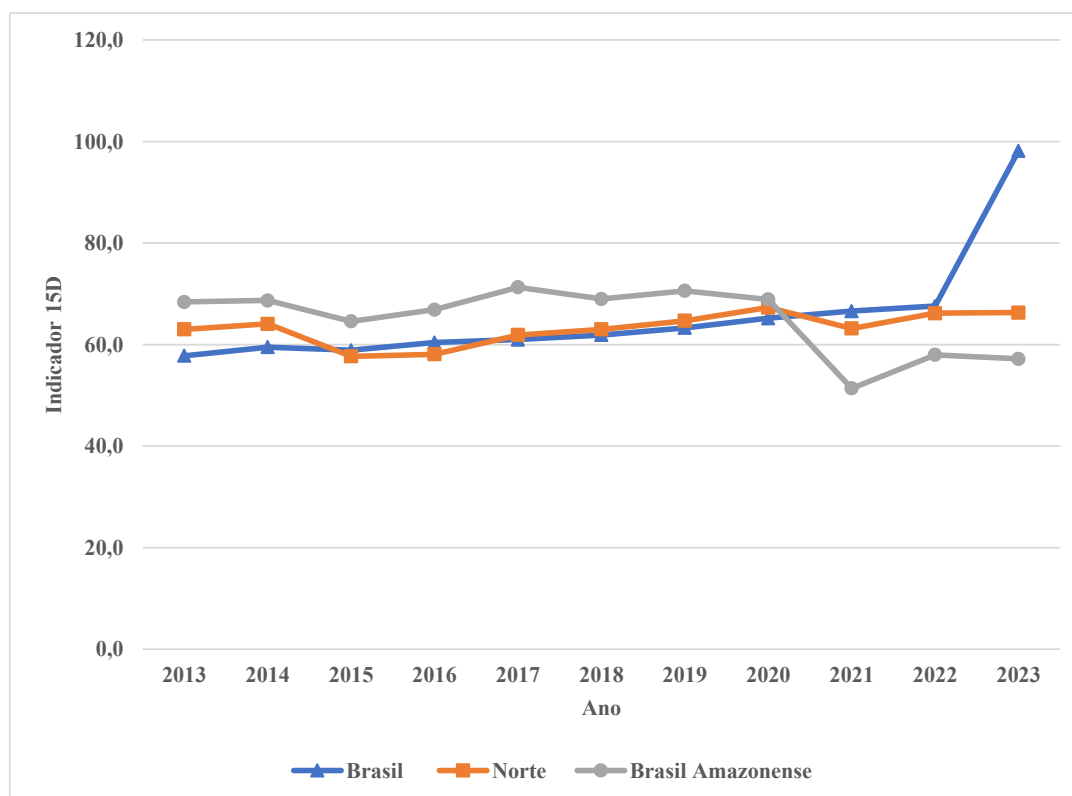
Gráfico 3. Evolução do Indicador 15C – Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) em percentuais



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do 5º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, Diret/Inep com base no Indicador de Adequação da Formação Docente/Inep (2013-2023).

No Ensino Médio, o Indicador 15D revelou maior oscilação ao longo do período analisado, evidenciando dificuldades na regularização da formação docente. Esse padrão pode estar associado a fragilidades estruturais na formação inicial e na valorização profissional, especialmente nas regiões Norte e Brasil Amazonense, comprometendo a oferta de professores qualificados para essa etapa, conforme demonstrado no Gráfico 4.

Gráfico 4. Evolução do Indicador 15D – Ensino Médio (EM) em percentuais



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do 5º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, Dired/Inep com base no Indicador de Adequação da Formação Docente/Inep (2013-2023).

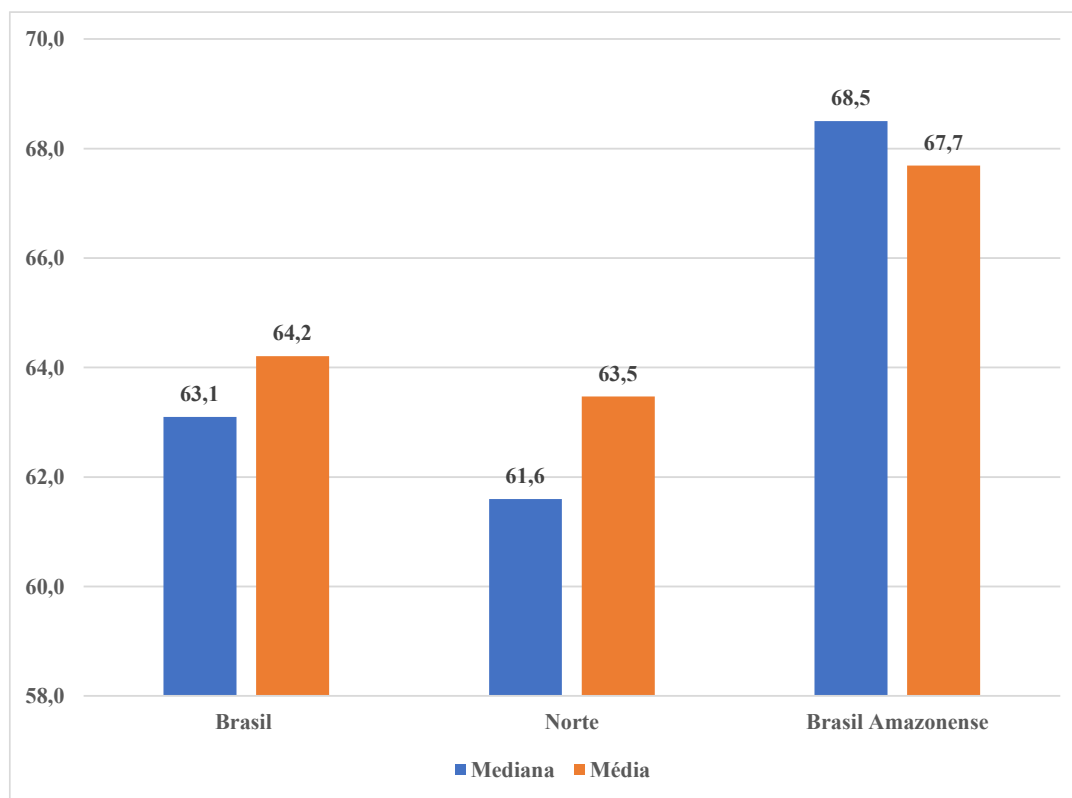
Além disso, para compreender melhor esses padrões, é essencial considerar não apenas a média aritmética, mas também a mediana. A média desempenha um papel essencial na análise dos dados, pois resume um conjunto de informações em um único valor representativo. Isso facilita a interpretação dos resultados e permite observar tendências ao longo do tempo.

No entanto, a média, por si só, pode ocultar variações importantes. Por essa razão, também calculamos a mediana, um indicador robusto que avalia a distribuição dos valores ao longo do período analisado. A mediana reduz o impacto de valores extremos que poderiam distorcer a interpretação dos dados, oferecendo uma visão mais fiel da realidade educacional.

Considerando esses aspectos, passamos agora à análise comparativa por etapa de ensino. No Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI), a média nacional alcança 64,21%, enquanto a mediana é de 63,1%, valores próximos que indicam uma distribuição equilibrada ao longo dos anos.

A região Norte apresenta uma média de 63,47% e uma mediana de 61,6%, sugerindo uma leve variação nos dados, mas sem grandes discrepâncias. O Brasil Amazonense, por sua vez, possui a maior média (67,69%) e, ainda, a maior mediana (68,5%), confirmando sua posição mais favorável na comparação regional e nacional.

Gráfico 5. Média e Mediana do Indicador 15B – Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI) em percentuais

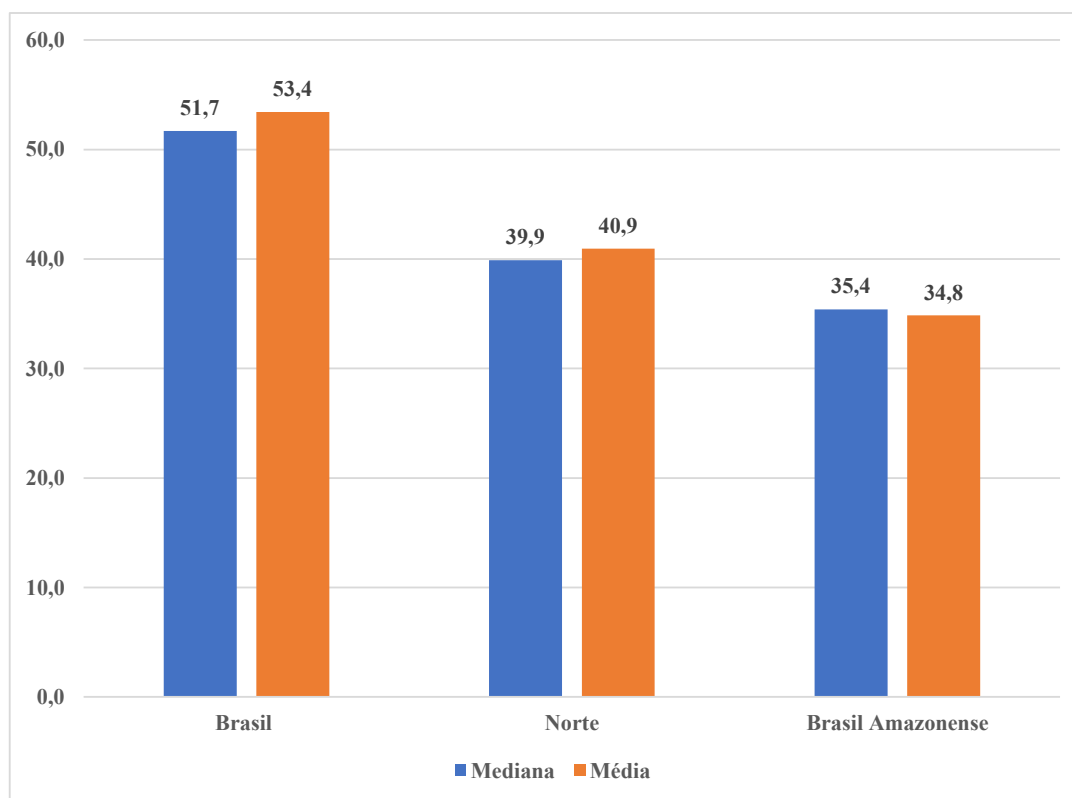


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do 5º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, Dired/Inep com base no Indicador de Adequação da Formação Docente/Inep (2013-2023).

Já no Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF), observa-se um decréscimo expressivo nos três contextos. A média nacional reduz-se para 53,42%, enquanto a mediana fica em 51,7%, indicando que os valores tendem a se concentrar abaixo da média. Esses resultados apontam para um crescimento mais lento ao longo do período.

Na região Norte, a média de 40,95% e a mediana de 39,9% evidenciam dificuldades ainda mais acentuadas na adequação da formação docente. No Brasil Amazonense, com uma média de 34,85% e uma mediana de 35,4%, registra-se o pior desempenho entre os três recortes analisados. Esse cenário reforça a necessidade de intervenções mais direcionadas para essa etapa de ensino.

Gráfico 6. Média e Mediana do Indicador 15C – Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) em percentuais

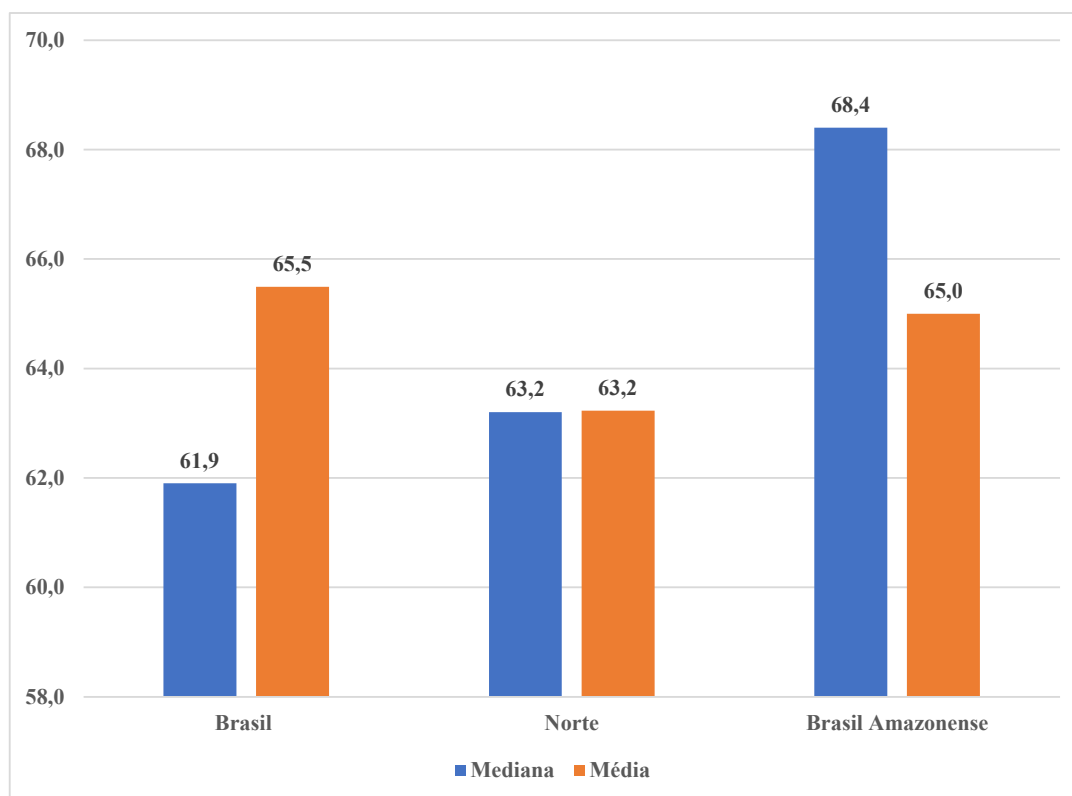


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do 5º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, Direde/Inep com base no Indicador de Adequação da Formação Docente/Inep (2013-2023).

Por outro lado, no Ensino Médio há uma recuperação na adequação da formação docente. A média nacional sobe para 62,76%, com uma mediana de 61,9%, indicando uma distribuição equilibrada dos dados.

A Região Norte apresenta uma média de 63,23% e uma mediana de 63,2%, demonstrando pouca variação ao longo do tempo. O Brasil Amazonense, por sua vez, mantém-se em um patamar elevado, com uma média de 65% e a maior mediana entre todas as categorias analisadas (68,4%). Esse resultado indica uma tendência de predominância de valores mais altos nessa etapa de ensino, apesar das oscilações observadas.

Gráfico 7. Média e Mediana do Indicador 15D – Ensino Médio (EM) em percentuais



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do 5º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, Dired/Inep com base no Indicador de Adequação da Formação Docente/Inep (2013-2023).

Diante desses resultados, é possível observar que o Brasil Amazonense supera a média da Região Norte em todas as etapas analisadas, especialmente no EFAI e no EM. No entanto, a acentuada queda observada no EFAF evidencia um gargalo crítico, indicando a necessidade de políticas educacionais mais eficazes para melhorar a formação docente específica dessa etapa.

Além disso, a discrepância entre a média e a mediana em algumas situações reforça a importância de analisar a distribuição dos dados ao longo do tempo, evitando interpretações equivocadas baseadas exclusivamente em valores médios. Esse aspecto é particularmente relevante na Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), que busca garantir que todos os professores da educação básica possuam formação adequada à sua área de atuação.

No entanto, a insuficiência de professores com formação superior adequada no Ensino Fundamental Anos Finais demonstra um desafio persistente para o cumprimento dessa meta. Os dados indicam que, embora haja avanços, a desigualdade regional na distribuição de profissionais qualificados compromete a efetivação de uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

Em 2024, o governo federal implementou o Programa Escola das Adolescências<sup>19</sup>, voltado ao fortalecimento do ensino nos anos finais. A iniciativa incluiu webinários, formações online e encontros presenciais articulados pela Secretaria Estadual de Educação. Foram distribuídos guias técnicos e materiais pedagógicos para orientar coordenadores, gestores, pedagogos e professores na execução das atividades.

O Relatório da Semana da Escuta das Adolescências, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Brasil Amazonense<sup>20</sup> (Seduc/AM, 2024), detalha a adesão do estado ao programa, mobilizando 145.823 estudantes da rede estadual e municipal. Esse engajamento reflete o compromisso das equipes escolares na reconstrução das aprendizagens dos alunos.

O Ministério da Educação (MEC) disponibilizou relatórios detalhados da Semana da Escuta, permitindo que cada escola analise seus resultados e adote medidas para aprimorar o ensino. Os dados podem ser acessados no portal oficial. Guias específicos foram elaborados para apoiar diretores e professores na aplicação das políticas educacionais e no monitoramento das atividades planejadas.

Como todo poder social, o poder da educação e do educador existe, primeiramente, em estado potencial, só se tornando atual à medida que se realiza concretamente. A análise do poder da escola em termos potenciais exige, antes de tudo, considerar a natureza dos objetivos que ela pretende realizar: só tendo conhecimento da intenção ou do interesse de quem detém o poder é possível constatar se seu poder está de fato sendo exercido (Paro, 2010, p. 51).

Apesar dos esforços recentes, os desafios estruturais do ensino fundamental permanecem evidentes. Os índices de formação docente no Brasil Amazonense (35%), na região Norte (39%) e no Brasil (51%) constataam uma desigualdade histórica na distribuição de profissionais qualificados. Esses resultados, evidenciados no quinto painel de monitoramento da educação, demonstram que, embora o Brasil apresente uma média superior, a formação docente ainda não é uma realidade plenamente consolidada.

A Região Norte enfrenta desafios mais acentuados, resultado de décadas de negligência estrutural e dificuldades logísticas que impactam o acesso e a permanência dos profissionais na carreira docente. Assim, as ações implementadas pelo governo são necessárias, mas insuficientes se não acompanhadas de investimentos duradouros e estruturais que assegurem a

---

<sup>19</sup> Materiais de apoio. Ministério da Educação (MEC), 10/04/2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-das-adolescencias/documentos>. Acesso em 30 jan. 2025.

<sup>20</sup> Escolas da rede pública participam de “Dia D da Semana de Escuta das Adolescências”. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (Seduc-AM), 23/09/2024. Disponível em: [www.seduc.am.gov.br](http://www.seduc.am.gov.br). Acesso em 30 jan. 2025.

equidade educacional entre as regiões, especialmente no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores, eixo central da Meta 16 do Plano Nacional de Educação.

### 3.2.5.1.6 Obrigações Governamentais e Reflexos na Formação Docente no Brasil Amazonense: A Meta 16 do PNE em Perspectiva

No contexto das políticas públicas voltadas à valorização da carreira docente, a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece a formação, em nível de pós-graduação, de pelo menos 50% dos professores da educação básica, além de garantir formação continuada para todos os profissionais da educação. Contudo, mais do que uma diretriz nacional, a aplicação dessa meta em cada unidade federativa revela desafios e compromissos distintos, especialmente no Brasil Amazonense, onde as condições estruturais e administrativas impactam diretamente a qualificação dos docentes da rede pública estadual.

A seguir, apresentamos o quadro com os dados analisados, detalhando a evolução do percentual de professores com formação em pós-graduação na educação básica, tanto em nível nacional quanto no Brasil Amazonense. O quadro está estruturado da seguinte maneira: a primeira coluna indica os anos analisados (2013 a 2023); as colunas subsequentes correspondem ao total de professores da educação básica no Brasil, seguido do número absoluto e percentual de docentes com pós-graduação; e dados similares estão apresentados para o Brasil Amazonense (total) e para a Rede Estadual do Brasil Amazonense.

Quadro 19. Percentual de Professores da Educação Básica com Pós-Graduação – Meta 16A do PNE (2013-2023)

Ano	Brasil			Brasil Amazonense Total			Brasil Amazonense Rede Estadual		
	Total em milhões	Pós Grad. (N)	Pós Grad. (%)	Total	Pós Grad. (N)	Pós Grad. (%)	Total	Pós Grad. (N)	Pós Grad. (%)
2013	2.183.858	658.621	30,20%	41.586	7.266	17,5%	15.229	3821	25,1%
2014	2.229.269	700.527	31,40%	42.456	7.752	18,3%	15.214	3978	26,1%
2015	2.234.077	734.024	32,80%	43.892	8.902	20,3%	15.878	4748	29,9%
2016	2.242.680	776.898	34,70%	44.583	10.139	22,7%	16.200	5129	31,7%
2017	2.244.128	812.949	36,20%	45.293	11.136	24,6%	15964	5365	33,6%
2018	2.276.423	845.891	37,10%	45.770	11.752	25,7%	15930	5537	34,8%
2019	2.259.309	933.810	41,30%	45.875	12.805	27,9%	16074	5767	35,9%
2020	2.228.969	966.767	43,30%	46.209	13.336	28,9%	15162	5447	35,9%
2021	2.230.891	997.699	44,80%	47.995	14.721	30,7%	17222	6472	37,6%
2022	2.368.180	1.121.867	47,40%	49.681	17.151	34,5%	17270	6939	40,2%
2023	2.416.802	1.162.857	48,00%	51.416	18.536	36,1%	17936	7508	41,9%

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base no Censo da Educação básica/Inep, o dado estadual não contempla a rede federal, municipal ou privada de ensino (2013-2023).

Legenda - (N): Número absoluto; %: Percentual de professores em relação ao total de cada grupo.



A análise revela um crescimento significativo na qualificação docente ao longo dos anos, embora de forma desigual. No Brasil, a proporção de professores com pós-graduação aumentou de 30,2% em 2013 para 48% em 2023. No Brasil Amazonense Total, os números passaram de 17,5% para 36,1%, demonstrando avanços, mas também um distanciamento da meta prevista. Dentro da rede estadual do Brasil Amazonense, observa-se uma melhoria mais acelerada, com o percentual de professores com pós-graduação subindo de 25,1% para 41,9% no mesmo período. Apesar desse crescimento, o índice permanece abaixo do esperado, o que suscita questionamentos sobre a efetividade das ações governamentais e a existência de incentivos adequados para a capacitação contínua dos docentes.

A segunda dimensão da Meta 16 é avaliada pelo Indicador 16B, que verifica o percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada. Segundo o Censo Escolar de 2023, o Brasil possui aproximadamente 2,2 milhões de professores na educação básica. Para atingir a Meta 16, seria necessário que pelo menos 1,1 milhão desses professores participassem de ações de formação continuada.

O quadro a seguir apresenta os dados históricos de 2013 a 2023, detalhando o total de professores, o número absoluto de docentes que participaram de cursos de formação continuada e o percentual correspondente para Brasil, Brasil Amazonense Total e Brasil Amazonense Rede Estadual.

Quadro 20. Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada – Meta 16B do PNE (2014-2023)

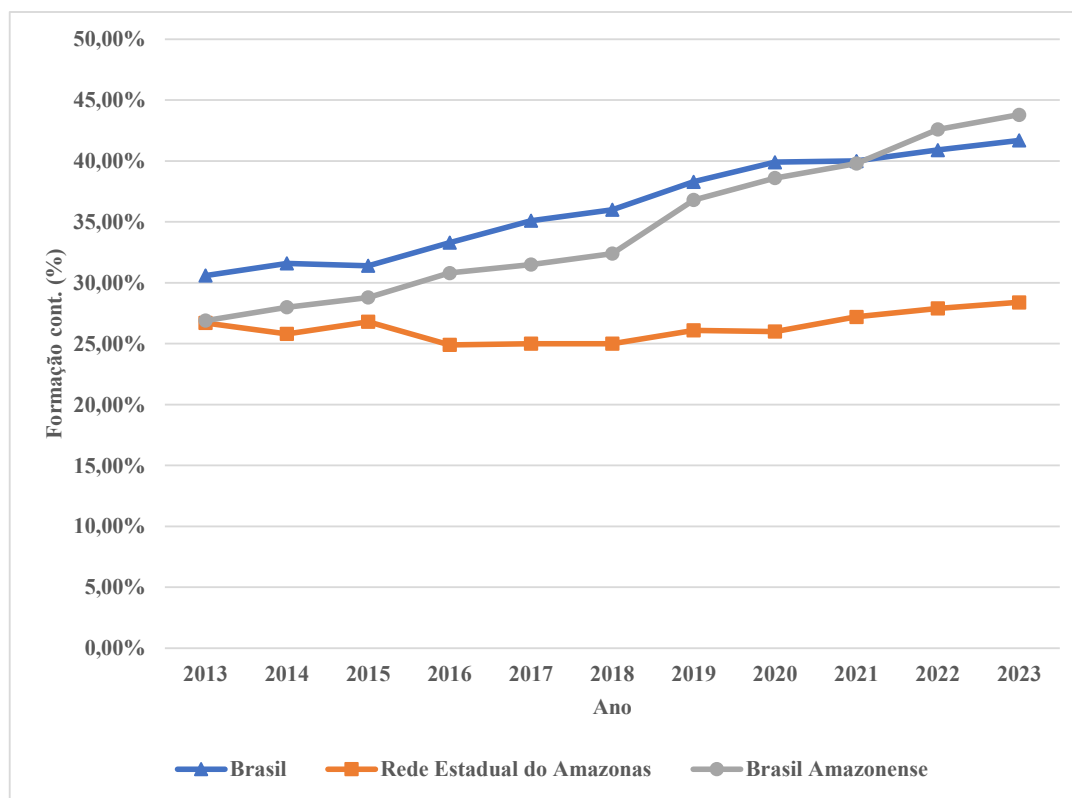
Ano	Brasil			Brasil Amazonense Total			Brasil Amazonense Rede Estadual de Ensino		
	Total em milhões	Formação Continuada (N)	Formação Continuada %	Total	Formação Continuada (N)	Formação Continuada %	Total	Formação Continuada (N)	Formação Continuada %
2013	2.183.858	667.277	30,60%	194.027	52.276	26,9%	15.229	4.061	26,7%
2014	2.229.269	704.570	31,60%	195.562	54.720	28,0%	15.214	3.927	25,8%
2015	2.234.077	701.782	31,40%	198.861	61.330	28,8%	15.878	4.251	26,8%
2016	2.242.680	747.061	33,30%	199.031	63.168	30,8%	16.200	4.036	24,9%
2017	2.244.128	787.042	35,10%	200.629	65.482	31,5%	15.964	3.998	25,0%
2018	2.276.423	820.646	36,00%	202.140	73.505	32,4%	15.930	3.979	25,0%
2019	2.259.309	865.840	38,30%	199.685	76.023	36,8%	16074	4.191	26,1%
2020	2.228.969	890.258	39,90%	197.196	78.217	38,6%	15162	3.935	26,0%
2021	2.230.891	893.015	40,00%	196.608	88.150	39,8%	17222	4.668	27,2%
2022	2.368.180	969.478	40,90%	206.822	92.025	42,6%	17270	4.821	27,9%
2023	2.416.802	1.008.397	41,70%	209.902	92.025	43,8%	17936	5.091	28,4%

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base no Censo da Educação básica/Inep, o dado estadual não contempla a rede federal, municipal ou privada de ensino (2013-2023).

Legenda - (N): Número absoluto; %: Percentual de professores em relação ao total de cada grupo.

O Gráfico 8 apresenta a evolução percentual de um indicador entre 2013 e 2023, comparando Brasil, Brasil Amazonense e Brasil Amazonense – Rede Estadual.

Gráfico 8. Evolução da participação de docentes em cursos de formação continuada – em percentuais



Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base no Censo da Educação básica/Inep (2013-2023).

A análise desses dados permite observar que, embora tenha havido crescimento no percentual de docentes que realizaram formação continuada, a evolução não ocorre de maneira uniforme entre os diferentes contextos analisados. No Brasil, a participação dos professores em cursos de formação continuada aumentou de 30,55% em 2013 para 41,72% em 2023. Esse avanço é considerável, mas ainda distante de atingir a totalidade dos docentes.

No Brasil Amazonense Total, esse percentual subiu de 26,90% para 43,80%, um crescimento significativo, superando inclusive a média nacional. Já na rede estadual do Brasil Amazonense, a variação foi de 26,70% em 2013 para 28,40% em 2023. Esse crescimento tímido indica que persistem desafios na adesão dos docentes da rede estadual às oportunidades de formação continuada.

De acordo com informações disponibilizadas pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Brasil Amazonense (Seduc/AM), o Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (Cepan) concentra-se na oferta de cursos de atualização, oficinas e programas de

formação, incluindo o uso de ferramentas digitais e recursos tecnológicos no processo educativo, com o objetivo de modernizar as práticas pedagógicas. Também promove a articulação de parcerias com universidades, como a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), voltadas principalmente para programas de mestrado.

No entanto, a maioria das formações oferecidas pelo Cepan não gera impacto direto na remuneração docente, pois segundo a legislação vigente, apenas a conclusão de títulos como especialização, mestrado ou doutorado assegura evolução salarial, sendo essa progressão contabilizada uma única vez para cada nível de titulação. Assim, a obtenção de um segundo título no mesmo nível, como duas especializações ou dois mestrados, não resulta em novo acréscimo salarial. Essa realidade, marcada por restrições quanto ao retorno financeiro das formações, tende a influenciar a adesão dos docentes e, por consequência, reflete-se nos índices de participação e avanço da formação continuada.

Um exame mais aprofundado revela diferenças significativas na taxa média de crescimento anual entre os diferentes contextos. No Brasil, a taxa média foi de 1,12% ao ano, enquanto no Brasil Amazonense Total foi de 1,69% ao ano, indicando que a formação continuada avançou mais rapidamente na região do que na média nacional. No entanto, a Rede Estadual do Brasil Amazonense apresentou um crescimento médio de apenas 0,17% ao ano, evidenciando dificuldades estruturais e administrativas que impediram um avanço mais expressivo.

A diferença entre os índices evidencia que, apesar dos esforços, o Brasil Amazonense ainda enfrenta entraves estruturais e administrativos no fortalecimento da formação continuada dos professores. Enquanto o Brasil avançou em políticas voltadas para qualificação docente, o Brasil Amazonense tem progredido, mas em um ritmo diferenciado.

A disparidade reforça a necessidade de investimentos estratégicos na oferta de cursos e incentivos para a participação dos docentes na formação continuada, especialmente no âmbito da rede estadual. Dessa forma, a análise dos dados demonstra que, embora tenha havido melhorias, ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir que todos os professores da rede pública tenham acesso a oportunidades de capacitação adequadas.

No entanto, para compreender plenamente os desafios e as possibilidades da valorização docente, é necessário observar não apenas as iniciativas de formação, mas também os fluxos administrativos e estruturais que sustentam o sistema educacional. Se até aqui caminhamos pelas margens do rio, contemplando a paisagem mais ampla da educação pública, agora iniciamos um mergulho mais profundo, em direção às correntes que movimentam essa

estrutura, onde as obrigações governamentais se entrelaçam com os caminhos da formação docente.

Ao adentrarmos essas águas, voltamo-nos para o que pode ser compreendido como um corpo vivo: a folha de pagamento da Seduc/AM. É por meio dela que se revelam os vínculos formais, os perfis formativos e as presenças institucionais dos profissionais da educação. Esse organismo administrativo, por vezes fragmentado, carrega em sua composição sinais de harmonia e, ainda, de disfunção. É a partir desse olhar, específico e delimitado, que buscamos compreender, em consonância com a Meta 16 do Plano Nacional de Educação, como se distribuem os professores e pedagogos no Brasil Amazonense, qual sua formação, seus vínculos e como esses elementos refletem, de forma direta ou silenciosa, a política de valorização docente.

No Quadro 21, a partir de dados extraídos do Portal da Transparência do Governo do Estado do Brasil Amazonense, pesquisamos a remuneração dos servidores. Entre os diversos órgãos do governo, selecionamos a Secretaria de Estado de Educação (Seduc). O portal disponibiliza informações desde 2014 até o presente, organizadas pelos 12 meses do ano. Para garantir consistência metodológica, optamos por utilizar dados referentes ao mês de outubro de cada ano, disponíveis nos formatos PDF e CSV.

Nos arquivos em PDF, a pesquisa foi conduzida por meio de palavras-chave, o que restringiu a obtenção de informações essencialmente a vínculos empregatícios e algumas formações acadêmicas. Isso ocorre porque os dados só podem ser localizados por termos simples. Já nos arquivos em planilha, foram aplicadas fórmulas específicas nas células, permitindo uma busca detalhada de todas as informações, inclusive as mais complexas, como cargos e tipos de vínculos. Ao final, comparações entre as planilhas e os PDFs foram realizadas para garantir maior precisão na pesquisa.

No processo de identificação do total de professores e pedagogos e suas respectivas formações na planilha original disponibilizada pelo governo, foram utilizadas fórmulas que localizam palavras específicas. Para o total de pedagogos, empregou-se o termo “prof” ou “peda”, enquanto as formações foram identificadas pelos códigos “LPL”, “ESP”, “MSC” e “DTR”, conforme descrito no PCCR.

A soma das quantidades de professores e pedagogos por formação, quando comparada ao total, revelou discrepâncias. Essas diferenças foram atribuídas principalmente a erros de digitação na fonte, como a grafia incorreta do código “MSC” para mestrado, registrado erroneamente como “MES”. Além dessas inconsistências, verificou-se que a soma do número de professores por formação não corresponde ao total de professores estatutários. Isso ocorre

porque a pesquisa não considerou os docentes pertencentes a cargos em extinção (magistério, adicional e licenciatura curta), assim como vários professores estatutários cuja carga horária e nível de formação não foram especificados nos documentos, sendo registrados apenas como "professor". A ausência dessas informações compromete a precisão dos dados e dificulta uma análise mais detalhada da formação dos docentes.

Outra questão relevante diz respeito ao cargo de pedagogo com licenciatura curta, que, apesar de fazer parte do quadro de cargos em extinção, ainda se fazia presente em determinados anos. Isso indica que, mesmo após a reformulação do plano de cargos e carreiras, alguns vínculos permaneceram ativos, o que reforça a necessidade de um mapeamento mais criterioso desses profissionais. Além disso, essa categoria, assim como os professores cujas informações estavam ausentes ou incompletas, foi agrupada na planilha sob a classificação “Outros”, uma solução que, embora organize os dados, também pode mascarar nuances importantes sobre a trajetória desses profissionais no serviço público.

Para os anos de 2014, 2015 e 2016, o portal disponibiliza exclusivamente documentos em PDF, o que impõe limitações à análise dos dados. Em função disso, os números referentes à formação acadêmica foram aproximados. A organização das informações seguiu uma estrutura em blocos temáticos, nomeados na primeira coluna. O primeiro bloco apresenta os diferentes vínculos empregatícios dos servidores da Seduc. A partir dessa categorização, estruturamos o segundo bloco, que discrimina os cargos analisados, incluindo o total de professores, professores estatutários (efetivos), professores temporários e pedagogos.

Na sequência, organizamos os blocos conforme a titulação acadêmica, diferenciando professores e pedagogos. Esses dados possibilitam comparações com a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE). Por fim, no último bloco, constam os valores totais das remunerações bruta e líquida dos servidores, que serão apresentados tanto em valores nominais quanto corrigidos pelo IPCA-IBGE para o ano de 2023.

As colunas subsequentes do quadro referem-se à evolução dos dados entre os anos de 2014 e 2023, preservando a correspondência com os critérios estabelecidos na primeira coluna. Cada linha do quadro registra as informações organizadas conforme esses parâmetros, permitindo uma análise comparativa ao longo do período investigado.

Quadro 21. Panorama da Folha de Funcionários da Seduc/AM: Vínculos, Formação, a Meta 16 do PNE e Total Gasto

<b>VINCULOS</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
Estatutário	27.275	26.446	27.843	27.328	26.326	25.586	27.806	28.097	28.162	27.492
Serviço Temporário	8.919	8.135	5.330	6.103	6.808	6.650	3.127	4.626	5.570	5.842
Cargo Comissionado Sem Vínculo	152	129	122	126	142	141	165	161	162	160
Disponibilizado Outas Esferas	0	0	0	0	0	2	4	5	5	9
C.L.T	0	0	0	0	0	0	9	9	7	7
Conselho	0	5	13	7	28	8	8	0	7	0
Grupo de Trab.	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>36.346</b>	<b>34.715</b>	<b>33.308</b>	<b>33.564</b>	<b>33.306</b>	<b>32.387</b>	<b>31.119</b>	<b>32.898</b>	<b>33.913</b>	<b>33.510</b>
<b>Cargos</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
Total de Prof.	27.216	26.155	25.299	24.910	24.843	24.165	22.940	24.191	25.009	24.611
Prof. Estatutários	18.723	18.026	19.971	18.807	18.035	17.515	19.813	19.565	19.439	18.769
Prof. Temporários	8.493	8.129	5.328	6.103	6.808	6.650	3.127	4.626	5.570	5.842
Pedagogos	844	642	604	1.067	1.053	1.070	1.164	1.167	1.224	1.196
<b>Formação Prof.</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
Doutores	20	14	12	12	34	72	69	65	93	150
Mestres	163	159	155	148	440	739	717	698	898	1.279
Especialistas	4.484	4.201	3.804	3.451	6.069	6.861	6.465	6.231	7.409	8.563
Licenciatura Plena	10.693	10.441	13.192	12.588	9.080	7.532	10.391	10.504	9.053	6.938
Outros	3.363	3.211	2.808	2.608	2.412	2.311	2.171	2.067	1.986	1.839
<b>Formação Pedag.</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
Doutores	1	1	1	1	1	4	5	5	8	15
Mestres	22	20	18	16	52	61	56	57	88	106
Especialistas	376	354	337	311	379	376	366	353	541	638
Lic. Plena	265	260	248	738	620	628	736	751	586	436
Outros	180	7	0	1	1	1	1	1	1	1
<b>Orçamento</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
Valor Total Bruto	71.610.146,59	73.939.305,67	74.659.347,82	73.076.705,03	100.850.646,93	115.217.241,91	111.640.255,23	123.034.924,16	138.253.490,47	150.823.599,62
Valor Total Líquido	49.684.900,83	52.613.275,52	57.801.906,68	65.065.905,21	89.823.234,60	101.600.383,65	96.781.679,31	106.269.228,09	118.092.221,14	128.186.526,28
Bruto IPCA	120.510.681,97	113.642.102,76	105.782.269,11	100.977.376,40	133.321.832,27	148.030.743,71	147.585.403,13	139.024.641,33	145.771.272,87	151.185.576,26
Líquido IPCA	83.613.308,56	80.864.747,23	81.897.538,97	89.908.054,81	118.743.890,91	130.535.847,79	127.942.766,94	120.080.061,99	124.513.698,23	128.494.173,94

Fonte: Elaborado pela autora a partir da relação de funcionários e remuneração dos servidores, nos meses de outubro de 2014 a 2023, disponibilizada no Portal Transparência do Estado do Amazonas, referenciado nesta pesquisa como (Brasil Amazonense).

Os registros da folha de pagamento da Seduc/AM evidenciam a existência de diferentes vínculos funcionais ao longo dos anos, refletindo as dinâmicas de contratação e a estrutura do quadro de servidores. Entre os principais grupos identificados, destacam-se os servidores estatutários, os trabalhadores em regime temporário e os ocupantes de cargos comissionados sem vínculo efetivo.

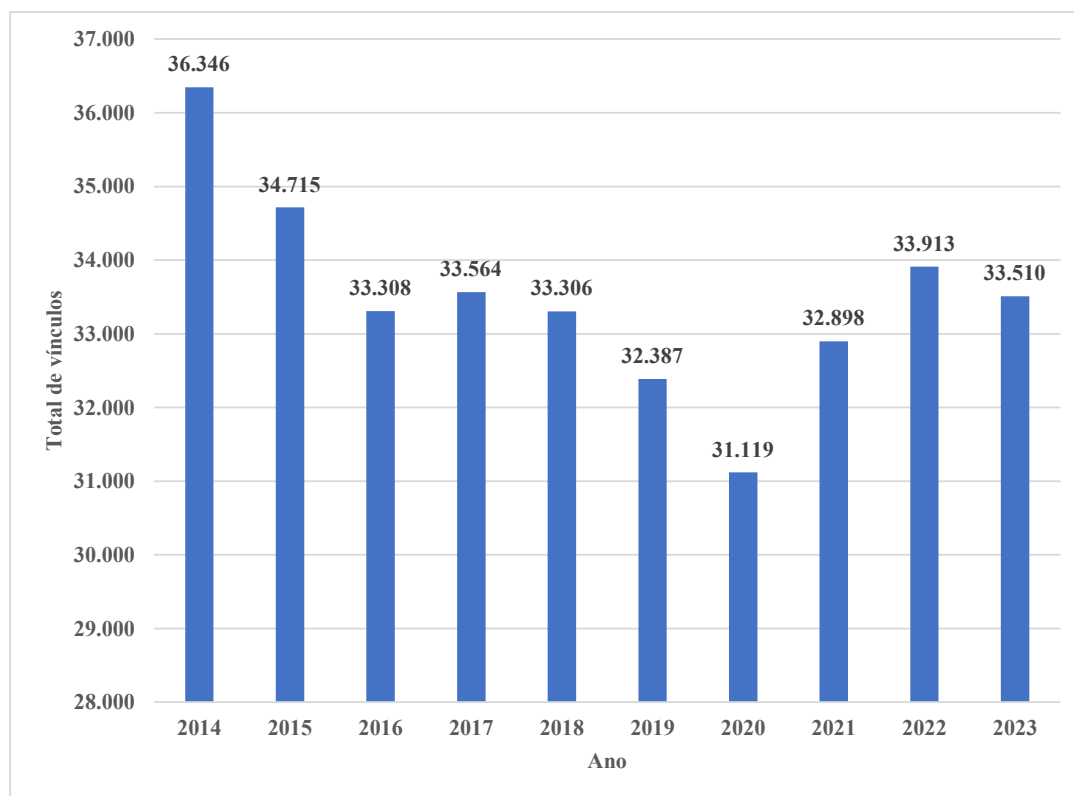
Além dessas categorias, há grupos específicos que, embora representem um quantitativo reduzido, integram o total de vínculos registrados. Um exemplo é a categoria "Disponibilizados Outras Esferas", cuja inserção ocorre a partir de 2018, com dois funcionários, e se expande para nove em 2023. O vínculo empregatício sob regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) aparece nos anos de 2020 e 2021 com nove servidores, reduzindo-se para sete em 2022 e 2023.

Outro vínculo registrado é o "Conselho", que corresponde aos servidores lotados no Conselho Estadual de Educação. Esse vínculo está presente na folha de pagamento entre 2015 e 2022, variando de cinco servidores no primeiro ano para sete no último, com exceção de 2021, quando não houve registros. O maior contingente desse grupo foi observado em 2018, quando 28 funcionários estavam vinculados a essa categoria.

Adicionalmente, identifica-se a presença do vínculo "Grupo de Trabalho", restrito ao ano de 2018, com dois servidores registrados. O Gráfico 9 ilustra a evolução dos diferentes vínculos funcionais, permitindo visualizar as oscilações no quadro de pessoal da Seduc/AM ao longo do período analisado.



Gráfico 9. Número Total Vínculos Seduc/AM (2014-2023)



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados organizados no quadro 22, a partir do Portal Transparência do Governo do Estado do Amazonas (Brasil Amazonense).

O gráfico evidencia a variação no total de vínculos funcionais da Seduc/AM entre 2014 e 2023, destacando períodos de redução e recuperação. Em 2014, registra-se o maior número de vínculos, acima de 36.000, seguido por uma queda em 2015 e estabilização entre 2016 e 2018, na faixa de 33.000 servidores.

A partir de 2019, observa-se um declínio mais acentuado, atingindo o menor patamar em 2020, possivelmente devido a políticas de contenção de gastos ou impactos da pandemia. Nos anos seguintes, ocorre uma recuperação gradual, culminando em 2022, com um novo pico acima de 33.000, seguido por leve retração em 2023. Essas oscilações refletem dinâmicas de contratação, exonerações e ajustes administrativos no período analisado.

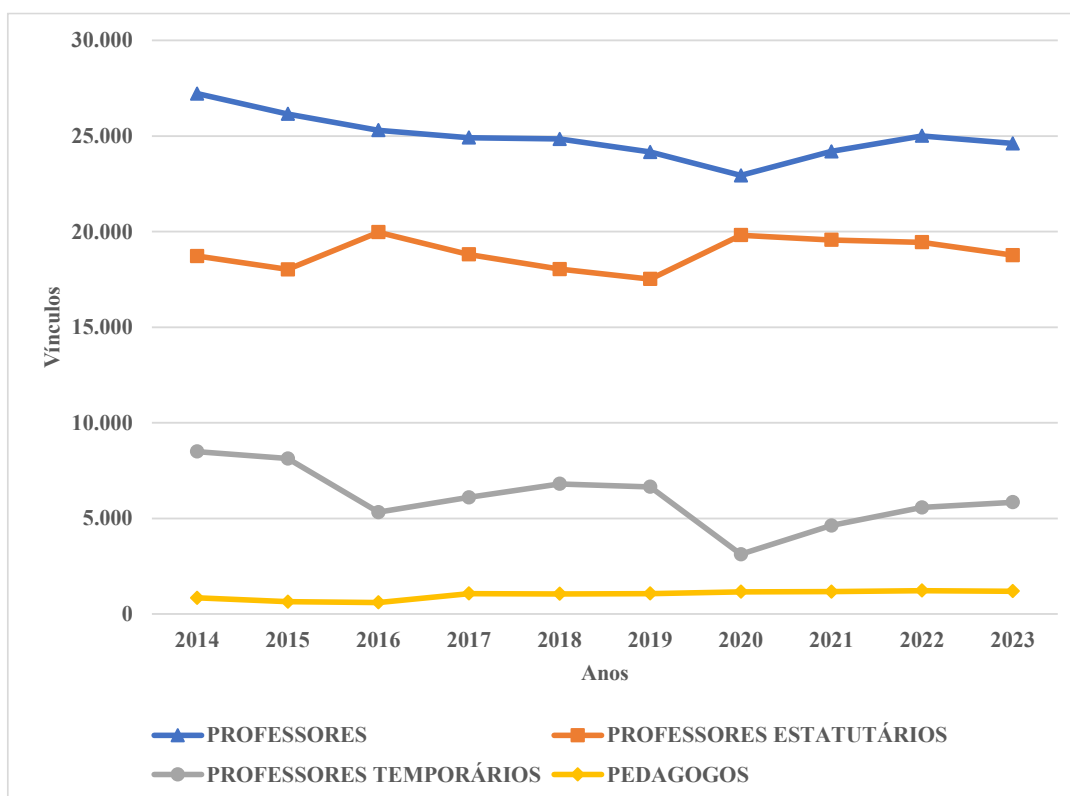
Os servidores estatutários representam a maior parcela da força de trabalho, mantendo números relativamente estáveis ao longo dos anos, variando entre 27.275 em 2014 e 27.492 em 2023. No entanto, observa-se uma leve queda entre 2018 e 2019, seguida por uma recuperação nos anos seguintes. Esse padrão de variação pode refletir movimentos de ingresso e aposentadoria no quadro permanente da educação.

Por outro lado, os servidores temporários apresentam flutuações mais significativas, reduzindo drasticamente entre 2015 (8.135 servidores) e 2016 (5.330 servidores), refletindo

mudanças nas políticas de contratação. Em 2020, o número de temporários caiu para 3.127, possivelmente impactado por ajustes administrativos ou crises econômicas, mas voltou a crescer gradativamente até 2023, com 5.842 servidores.

Após uma análise preliminar do conjunto de vínculos da Seduc, que abrange tanto o corpo pedagógico quanto o administrativo da Secretaria, procede-se a um recorte mais específico, direcionando a observação exclusivamente para os cargos docentes. Nesse contexto, serão examinados os professores, com destaque para os estatutários, os temporários e os pedagogos. O comportamento numérico desses profissionais ao longo do período de 2014 a 2023 é apresentado no Gráfico 10, permitindo uma visão detalhada de suas variações ao longo dos anos.

Gráfico 10. Evolução do Número de Professores e Pedagogos na Seduc/AM (2014-2023)



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados organizados no quadro 21, a partir do Portal Transparência do Governo do Estado do Amazonas (Brasil Amazonense).

Observa-se uma redução gradual no total de professores ao longo dos anos, com um declínio mais acentuado até 2020, seguido por uma leve recuperação. Os professores estatutários, que compõem a maior parte do quadro, apresentam oscilações moderadas, mantendo-se relativamente estáveis entre 18.000 e 20.000 servidores. Já os professores

temporários demonstram maior variação, com queda significativa entre 2014 e 2016, leve recuperação posterior e nova redução em 2020, seguida de aumento a partir de 2021.

Os pedagogos, por sua vez, mantêm-se em números reduzidos e estáveis ao longo do período. De modo abrangente, as variações observadas refletem ajustes na gestão de pessoal, influenciados talvez por fatores como restrições orçamentárias, aposentadorias e mudanças nas políticas educacionais, especialmente na contratação de professores temporários.

Dando sequência à análise, a formação docente constitui um aspecto central na valorização da carreira e no aprimoramento da qualidade do ensino. Sob essa perspectiva, examinaremos a Meta 16 do PNE, com base no indicador 16A, para verificar seu alcance no âmbito da Seduc-AM. Esse indicador mensura o percentual de professores da educação básica com formação em pós-graduação lato sensu e stricto sensu. A análise será complementada por uma comparação entre os números absolutos de professores e pedagogos com licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado, abrangendo tanto o corpo docente quanto os profissionais da área pedagógica da rede estadual do Brasil Amazonense.

Esse exame possibilitará identificar, in loco, avanços e desafios na qualificação docente entre 2014 e 2023, bem como lacunas que ainda precisam ser superadas para garantir que a formação continuada alcance efetivamente todos os educadores da rede pública estadual.

A partir dos dados do Quadro 21, observa-se que a licenciatura plena, formação predominante entre os professores, registrou um crescimento expressivo de 26,35% em 2016, seguido por uma queda em 2017 e uma redução de 27,87% em 2018. Ao analisarmos a trajetória dos especialistas no período de 2014 a 2016, verifica-se uma tendência de queda contínua, com variações de -6,31%, -9,45% e -9,28%, respectivamente. Além disso, o número de mestres e doutores não apresenta crescimento expressivo, impossibilitando inferir um avanço significativo na progressão da carreira docente.

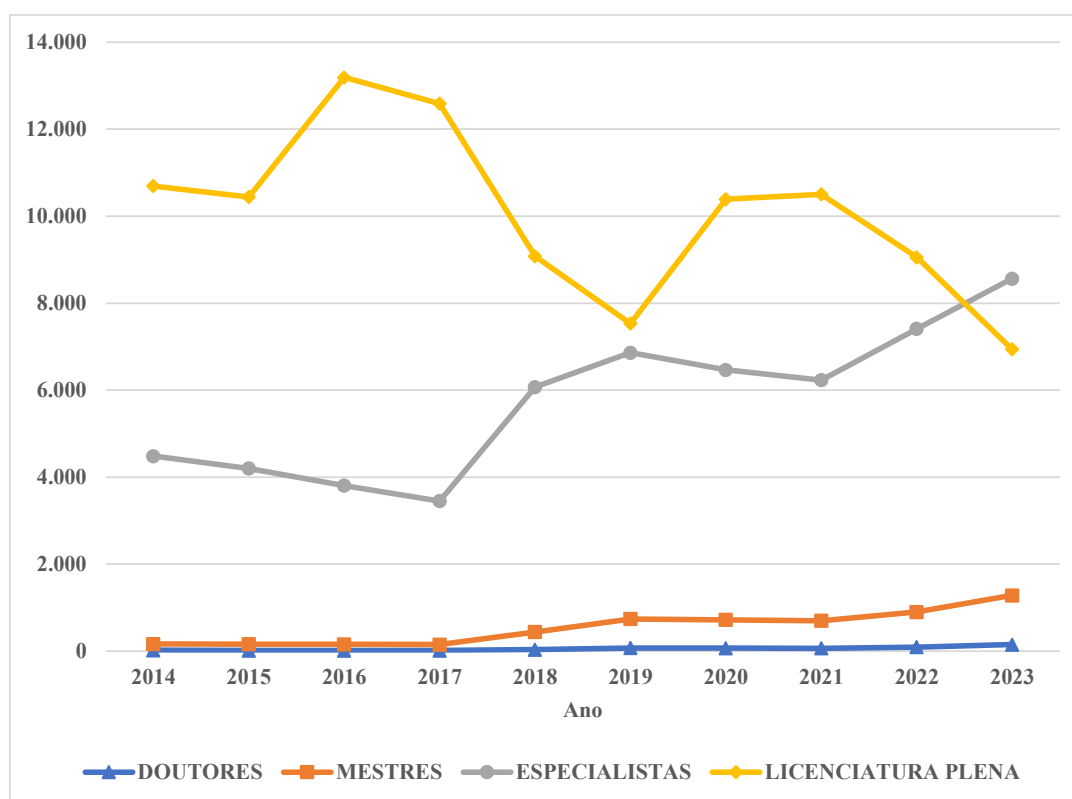
Todavia, essa queda acentuada no número de licenciados em 2018 decorreu, sobretudo, da promoção vertical de muitos docentes. Entre 2017 e 2018 registrou-se um aumento de 75,86% no número de especialistas, 197,30% no número de mestres e 183,33% no número de doutores. Esse crescimento coincide com o ano da greve dos trabalhadores da educação, o que pode ter impulsionado a valorização profissional por meio da progressão na carreira. O processo manteve-se em 2019, com uma nova queda de -17% no número de licenciados, enquanto os especialistas cresceram 13%, os mestres 67,95% e os doutores 111,76%.

Nos anos de 2020 e 2021, o número de licenciados voltou a crescer 37,96% e 1,09%, respectivamente, também impulsionado pela chamada do concurso público de 2018. Entretanto, em 2022 e 2023, houve uma nova retração de 13,81% e 23,36%. Para os especialistas, a

tendência foi inversa, apresentando queda em 2020 e 2021 (-5,77% e -3,62%), seguida por crescimento em 2022 e 2023 (18,91% e 15,58%). O mesmo comportamento foi observado entre os mestres, com redução em 2020 (2,98%) e 2021 (2,65%), seguida por expansão em 2022 (28,65%) e 2023 (42,42%).

Os doutores seguiram a mesma trajetória, apresentando queda de 4,17% em 2020 e 5,80% em 2021, seguida por um crescimento expressivo de 43,08% em 2022 e 61,29% em 2023. No Gráfico 11, é possível visualizar o comportamento do número de professores com licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado na Seduc/AM.

Gráfico 11. Formação Docente na Seduc/AM: Licenciados, Especialistas, Mestres e Doutores (2014-2023)



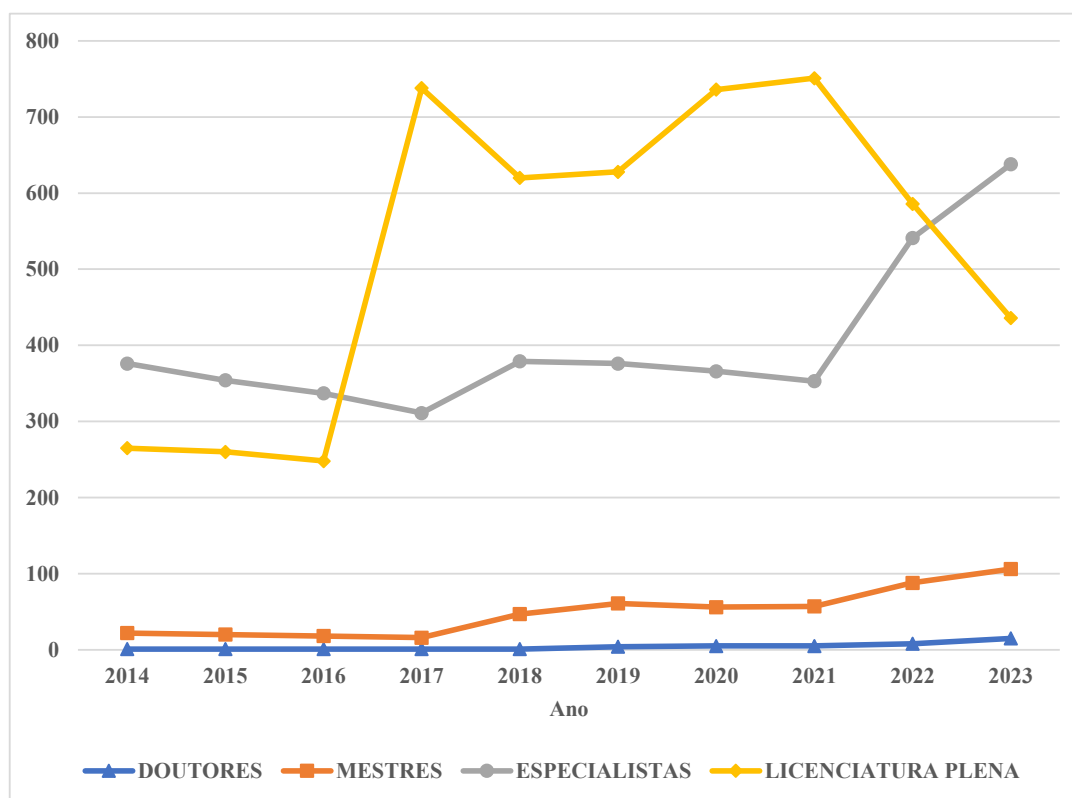
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados organizados no quadro 21, a partir do Portal Transparência do Governo do Estado do Amazonas (Brasil Amazonense).

Os dados do gráfico evidenciam um avanço expressivo na especialização e no número de mestres, enquanto a licenciatura plena apresenta oscilações e o número de doutores permanece reduzido. Essas variações demonstram progressos na qualificação docente, mas também revelam desafios na ampliação do acesso à pós-graduação, especialmente nos níveis mais altos. Isso pode impactar tanto o cumprimento da Meta 16 do PNE quanto a efetividade da política de valorização da carreira docente prevista na Meta 17.

No Gráfico 12 será analisada a variação da formação dos pedagogos, considerando as categorias Licenciatura Plena, Especialização, Mestrado e Doutorado. A categoria "outros" não será incluída na análise, devido à comparação por nível de formação com a Meta 16, indicador 1A do PNE. No entanto, cabe ressaltar que, em 2014, foi identificada uma discrepância significativa: aproximadamente 178 pedagogos não tinham sua formação especificada na fonte, constando apenas a jornada PF-20 ou PF-40.

Essa inconsistência está relacionada ao fato de que esses docentes ingressaram por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), e apenas cinco foram identificados na folha de pagamento de 2015. Na folha de 2014 e 2015 foram registrados dois pedagogos com Licenciatura Curta. Em 2016, não há explicação para o desaparecimento desses registros e, de 2017 a 2023, apenas um profissional com essa formação foi identificado.

Gráfico 12. Evolução Formação dos Pedagogos na Seduc/AM: Licenciatura, Especialização, Mestrado e Doutorado (2014-2023)

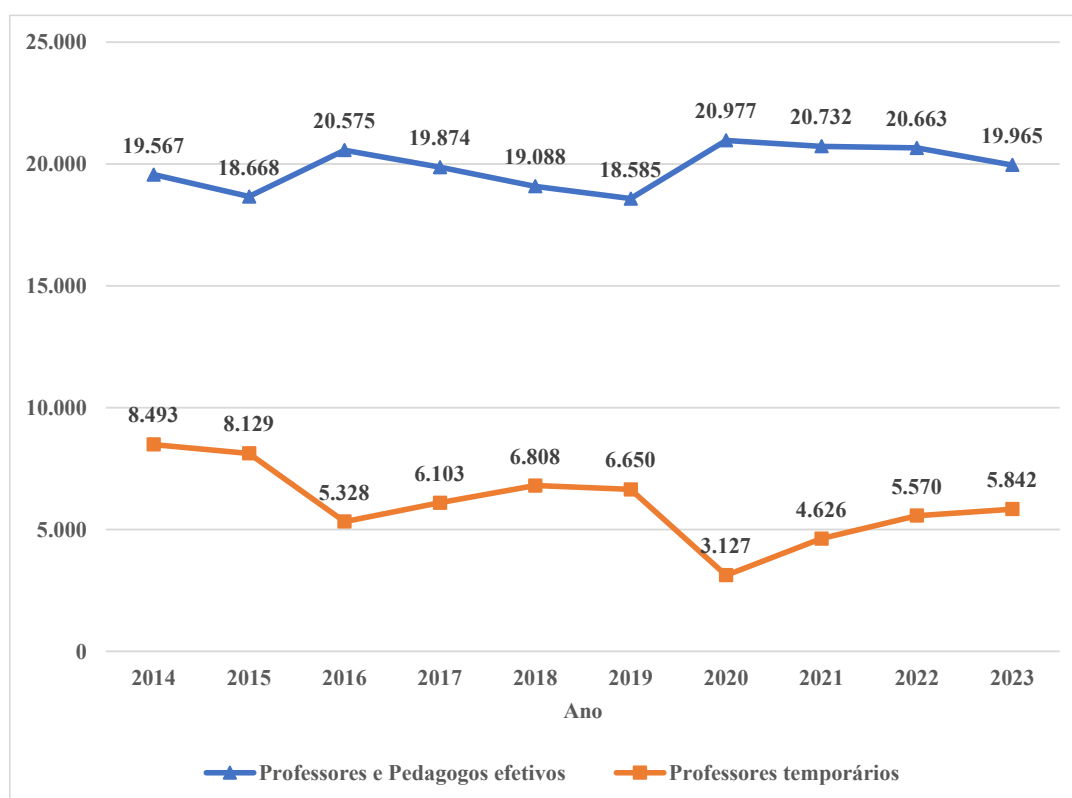


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados organizados no quadro 21, a partir do Portal Transparência do Governo do Estado do Amazonas (Brasil Amazonense).

A Meta 16, indicador 16A, estabelece formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, com pós-graduação lato ou stricto sensu. De acordo com o PNE, o Brasil Amazonense saiu de 25,01% em 2013 para 41,9% em

2023. Ao somarmos todos os professores e pedagogos, verifica-se que, em 2014, a Seduc/AM contava com 28.060 docentes, dos quais 5.066 possuíam especialização, mestrado ou doutorado, representando 18,05% do total. Já em 2023, o número total de professores foi reduzido para 25.807 e desses 10.751 possuíam pós-graduação, elevando o percentual para 41,66% da rede estadual, resultado bem próximo do dado no Painel de Monitoramento do PNE.

Gráfico 13. Evolução da Precarização Docente na Seduc/AM: Variação dos Professores Temporários e Efetivos (2014-2023)



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados organizados no quadro 21, a partir do Portal Transparência do Governo do Estado do Amazonas (Brasil Amazonense).

A análise da precarização docente na Seduc/AM revela oscilações no total de professores e na contratação de temporários. Conforme Santos (2016, p. 8), a administração pública tem adotado a contratação temporária como estratégia de contenção de despesas, reduzindo os custos com a folha de pagamento em vez de ampliar o quadro de docentes efetivos. Essa prática compromete a estabilidade profissional e restringe o acesso a progressões e benefícios salariais.

Ainda segundo Santos (2016, p. 117-118), a racionalização dos gastos na folha de pagamento evidencia uma gestão que prioriza a flexibilidade administrativa, mas em detrimento da valorização docente. A crescente dependência de contratos temporários limita as

oportunidades de qualificação e formação continuada, impactando diretamente o cumprimento da Meta 16 do PNE e a efetividade das políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Dessa forma, a análise dos dados reforça que a priorização de vínculos precários representa um desafio estrutural para a educação pública, exigindo medidas que incentivem a estabilidade e a qualificação docente.

O último bloco de dados desta análise refere-se ao Total Gasto com as remunerações dos profissionais da educação da Seduc/AM, no mês de outubro de cada ano, evidenciando a evolução dos valores bruto e líquido da folha de pagamento. Essa avaliação permite dimensionar com maior precisão o montante financeiro aplicado na força de trabalho da Seduc/AM e compreender tanto a distribuição dos recursos quanto as mudanças nas políticas de contratação ao longo dos anos.

As tendências observadas indicam que embora o número de servidores estatutários tenha se mantido relativamente estável, os contratos temporários apresentaram grandes oscilações, refletindo a dinâmica da gestão administrativa. O aumento no quantitativo de mestres e especialistas, ainda que abaixo do previsto pela Meta 16, Indicador A, sinaliza avanços na qualificação docente.

No entanto, a presença de doutores permanece incipiente, evidenciando um acesso bastante restrito ao mais alto grau na progressão vertical. Esse cenário revela que, entre professores e pedagogos, apenas 0,64% alcançaram essa titulação, indicando barreiras estruturais para a ampliação da qualificação *stricto sensu* na rede estadual. Esse dado reforça a necessidade de políticas mais efetivas de incentivo à formação continuada, garantindo que um número maior de docentes tenha condições de avançar na carreira.

Os dados evidenciam um crescimento quase contínuo nos valores nominais destinados à remuneração dos servidores ao longo dos anos. O montante bruto passou de R\$ 71,6 milhões em 2014 para R\$ 150,8 milhões em 2023, o que, à primeira vista, poderia ser interpretado como um crescimento expressivo, mais que dobrando o valor inicial. No entanto, quando ajustados pelo IPCA-IBGE, os números revelam um cenário diferente: o aumento real foi de R\$ 120,5 milhões para aproximadamente R\$ 151,2 milhões em 2023, demonstrando que parte desse crescimento foi impactada pelo processo inflacionário.

Da mesma forma, o valor líquido nominal acompanhou essa tendência, passando de R\$ 49,7 milhões em 2014 para por volta de R\$ 128,2 milhões em 2023. Contudo, ao considerar os valores corrigidos, observa-se que esse montante foi de R\$ 83,6 milhões para R\$ 128,5 milhões, reforçando a importância de analisar a remuneração dos servidores a partir de uma perspectiva realista e ajustada à inflação.

Esse crescimento reflete, em parte, a expansão da força de trabalho e os reajustes salariais, mas também evidencia a necessidade de um compromisso governamental mais sólido com a valorização dos profissionais da educação. Considerando que a inflação reduz o poder de compra dos salários ao longo do tempo, torna-se essencial que os reajustes salariais acompanhem não apenas os índices inflacionários, mas também garantam ganhos reais, promovendo a dignidade profissional e a permanência dos docentes no sistema educacional.

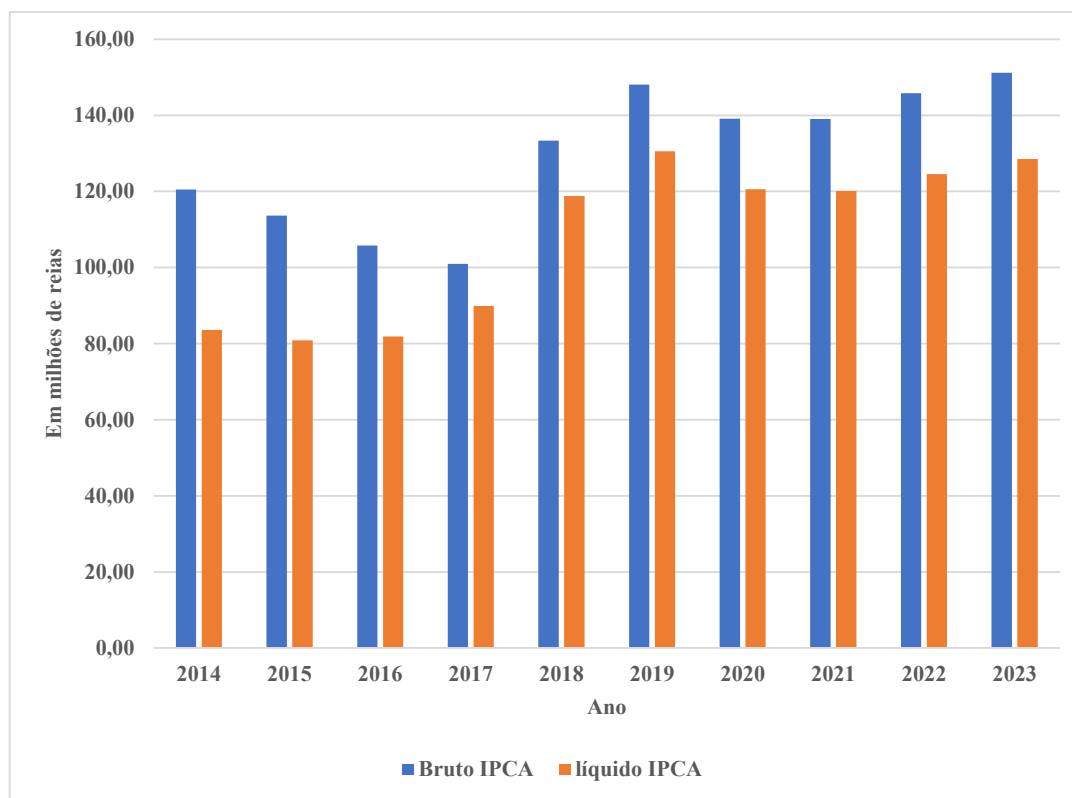
Ao analisar as variações percentuais, observa-se que o maior crescimento ocorreu entre 2017 e 2018, quando o valor bruto nominal aumentou aproximadamente 38%, enquanto, em valores atualizados, esse crescimento representou cerca de 32%, sinalizando uma ampliação no investimento destinado à folha de pagamento dos servidores da Seduc/AM.

Nos anos subsequentes, o crescimento se manteve, embora em taxas menores, indicando que a ampliação dos recursos destinados aos servidores da educação continuou sendo uma prioridade governamental, ainda que em ritmo menos acelerado. O único período de leve retração foi entre 2016 e 2017, quando o valor bruto nominal apresentou uma redução de aproximadamente 2,12%, e, em valores atualizados, a queda foi de 4,54%.

A seguir, no Gráfico 14, são apresentados os valores investidos na remuneração dos servidores da Seduc/AM, atualizados pelo IPCA-IBGE, permitindo uma interpretação mais precisa do comportamento dos investimentos na folha de pagamento ao longo do tempo.



Gráfico 14. Evolução da Folha de Pagamento da Seduc/AM (Bruto e Líquido IPCA) outubro de 2014 a 2023



Fonte: Elaborado pela autora a partir da relação de funcionários e remuneração dos servidores, nos meses de outubro de 2014 a 2023, disponibilizada no Portal Transparência do Estado do Amazonas (Brasil Amazonense).

Os dados apresentados no gráfico evidenciam uma tendência de crescimento no montante investido na remuneração dos servidores ao longo dos anos. O valor bruto da folha de pagamento evoluiu de R\$ 120,5 milhões em 2014 para R\$ 151,1 milhões em 2023, enquanto o valor líquido passou de R\$ 83,6 milhões para R\$ 128,4 milhões no mesmo período.

A racionalização dos investimentos na folha de pagamento, conforme discutido por Santos (2016, p. 8), reflete uma estratégia governamental voltada à contenção de despesas, frequentemente em detrimento da valorização docente. O autor destaca que a priorização de vínculos precários permite ao estado flexibilizar a administração dos recursos, mas gera impactos negativos na estabilidade dos profissionais e na qualidade da educação.

Além disso, Santos (2016, p. 117) aponta que essa estratégia compromete não apenas a estabilidade profissional, mas também a qualificação dos docentes. A alta rotatividade e a ausência de incentivos para progressões salariais dificultam o acesso à formação continuada, limitando as possibilidades de ascensão na carreira. Conforme Santos (2016, p. 118), a administração pública utiliza estratégias que reduzem os investimentos na valorização docente, priorizando contratos temporários para atender à demanda da rede estadual sem ampliar significativamente os gastos com pessoal.

Ao comparar os valores nominais com os valores corrigidos pelo IPCA-IBGE, observa-se que o poder de compra dos servidores não acompanhou integralmente o crescimento da folha de pagamento. Esse fenômeno reforça a necessidade de políticas que garantam não apenas a ampliação dos investimentos, mas também a valorização efetiva dos profissionais da educação, alinhando-se às diretrizes da Meta 16 do PNE.

Dessa forma, os dados analisados oferecem um panorama revelador sobre como o Estado brasileiro, no contexto do Brasil Amazonense, tem materializado, ou negligenciado, os compromissos assumidos na Meta 16 do PNE. A valorização dos profissionais da educação, ao depender diretamente da forma como se estruturam os vínculos, os investimentos e os incentivos à formação, não pode ser dissociada das escolhas administrativas que compõem esse cenário. Encerramos, assim, este percurso analítico com a compreensão de que os reflexos da política educacional se evidenciam concretamente na folha de pagamento, expressão viva das obrigações governamentais diante do direito à educação com qualidade.

No entanto, é fundamental que o governo assegure a aplicação integral dessas medidas para materializar uma educação de qualidade que reconheça e valorize os professores do Brasil Amazonense. Todavia, as promoções, previstas como parte desse modelo, ainda não se concretizaram de forma efetiva, comprometendo seus objetivos.

Na sequência, ao deslocar o foco para a realidade colombiana, busca-se compreender como estão estruturados os mecanismos de mobilidade funcional e territorial naquele país. A análise das normas vigentes e de sua aplicação prática revela particularidades institucionais que dialogam, em diferentes níveis, com o modelo brasileiro.

### 3.2.5.2 Mobilidade Funcional e Territorial na Colômbia: Normas e Aplicação

Na Colômbia, a estrutura da carreira docente é regulamentada nacionalmente pelo Decreto nº 1.278/2002, conhecido como Estatuto de Profissionalização Docente. Trata-se de um modelo centralizado que organiza o ingresso, a progressão e a remuneração dos professores em três graus hierárquicos e quatro níveis salariais, definidos por critérios de titulação, desempenho e tempo de serviço. A seguir, apresenta-se uma síntese das formas de evolução na carreira dos docentes da educação básica pública colombiana, sistematizadas em sete colunas: nomenclatura da evolução, descrição do processo, critérios exigidos, consequências do não atingimento da pontuação mínima, impactos na vida profissional e material, resultados esperados e base legal correspondente, conforme o Decreto nº 1.278/2002.

Quadro 22. Evolução Profissional: Requisitos, Penalidades e Possibilidades de Retorno

Nome Evolução	O que é?	CrITÉrios Exigidos	Consequências se não atingir a pontuação	Efeitos	Resultado	Base Legal Decreto nº 1.278/2002
<i>Evaluación</i>	Avaliação para avanço dentro dos níveis salariais (A, B, C, D) de um mesmo grau na Escala Salarial.	Pontuação mínima de 80% na avaliação de competências (art. 36) e três anos de serviço no nível atual.	Permanência no mesmo nível salarial até a próxima avaliação de competências. O professor pode participar de novas avaliações sem limite (art. 36).	O professor permanece em atividade, mas limitado ao seu nível atual até atender aos critérios de <i>reubicación</i> .	1. Progressão 2. Não há perda do cargo. Permanência no nível atual até alcançar os critérios para progressão.	Artigos 20 e 36
<i>Ascenso en el Escalafón</i>	Avanço para graus superiores no <i>Escalafón</i> ( <i>Grado Uno, Dos, Tres</i> ).	Pontuação mínima de 80% na avaliação de competências (art. 36), três anos de serviço e disponibilidade orçamentária.	Impedimento de ascender para o grau superior até atingir a pontuação em avaliação futura. O professor pode participar de avaliações periódicas (art. 36).	Em casos de exclusão do <i>escalafón</i> por avaliações insatisfatórias, o docente pode retornar mediante reingresso por concurso e cumprimento do período de prova (art. 25).	1. Progressão 2. Não há perda automática, mas a exclusão do <i>escalafón</i> pode ocorrer em casos de repetidas avaliações insatisfatórias (art. 24).	Artigos 23, 24, 25 e 36
Progressão por Formação Acadêmica	Avanço para graus superiores no <i>Escalafón</i> com base na obtenção de títulos acadêmicos adicionais.	Conclusão de especialização, mestrado ou doutorado em área relevante ao ensino ou especialidade.	Não haverá avanço para o grau superior, mesmo com experiência ou tempo de serviço. O avanço depende exclusivamente da apresentação de títulos adicionais.	Se o docente obtiver o título exigido e atender aos critérios de avaliação, pode ser reclassificado.	1. Progressão 2. Não há perda do cargo, mas o docente não avança sem a qualificação acadêmica necessária.	Artigos 21 e 36

Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto nº 1.278/2002.

O processo de avanço para graus superiores (*Grado Uno, Dos, Tres*) na estrutura de progressão da carreira docente, regulamentado pelos artigos 23, 25 e 36 do Decreto nº 1.278/2002, exige que o docente obtenha pontuação mínima de 80% na avaliação de competências, tenha pelo menos três anos de serviço no grau atual e que haja disponibilidade orçamentária na entidade territorial certificada. Caso o docente não atinja a pontuação exigida, permanece no mesmo grau, podendo participar de novas avaliações sem limite de tentativas.

Em caso de exclusão do *escalafón* por avaliações insatisfatórias, o artigo 25 permite o reingresso mediante novo concurso público e cumprimento de período de prova.

A progressão por formação acadêmica baseia-se na obtenção de títulos adicionais, como especialização, mestrado ou doutorado, em áreas relevantes ao ensino ou especialidade. O artigo 21 especifica que o avanço para graus superiores no *escalafón* depende exclusivamente da apresentação desses títulos. Sem essa qualificação, o docente não avança, independentemente de experiência ou tempo de serviço. Porém, uma vez obtida a formação exigida e cumpridos os critérios de avaliação, é possível reclassificação.

A legislação assegura aos professores o direito de participar de novas avaliações para progredir na carreira, desde que cumpram os critérios estabelecidos. No entanto, também prevê a exclusão do docente do *Escalafón Docente* em determinadas circunstâncias. Conforme o artigo 24 da Lei nº 1.278/2002, essa exclusão pode ocorrer tanto pelas causas genéricas de retirada do serviço quanto por avaliação de desempenho insatisfatória, conforme disposto no decreto. Nesses casos, a exclusão implica automaticamente no desligamento do professor, sendo formalizada por meio de um ato administrativo fundamentado, que não está sujeito a recursos na via governativa, por se tratar de um ato de execução.

Embora o Decreto nº 1.278/2002 fundamente o avanço na carreira docente em princípios de mérito, desempenho e qualificação, ele não estabelece valores ou percentuais definidos para os reajustes, delegando essa regulamentação ao Governo Nacional e às entidades territoriais certificadas. Tal indefinição, somada à dependência orçamentária e às desigualdades regionais, impõe limites concretos à implementação da política de valorização. No próximo tópico, serão analisadas as implicações dessa estrutura normativa para a movimentação na carreira e os níveis remuneratórios no Brasil Amazonense e na Colômbia.

### 3.2.5.3 Movimentação na Carreira Docente no Brasil Amazonense e na Colômbia: Convergências e Diferenças

A carreira docente é marcada por movimentos que traduzem o reconhecimento do tempo, do esforço e da qualificação de seus profissionais. No Brasil Amazonense e na Colômbia, esses movimentos encontram pontos de convergência, mas também apresentam diferenças que refletem as realidades políticas, administrativas e culturais de cada país.

No Brasil Amazonense, o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) propõe modalidades como progressão horizontal, promoção vertical e progressão diagonal. Essas formas de evolução buscam valorizar o tempo de serviço, o desempenho e a qualificação

acadêmica. Contudo, o processo frequentemente enfrenta entraves administrativos, como atrasos na concessão de promoções e o descumprimento de prazos legais. Essas dificuldades transformam o avanço na carreira em um percurso irregular, que por vezes requer ações judiciais para garantir direitos já previstos em lei.

No modelo colombiano, a mobilidade funcional segue critérios de mérito e qualificação definidos pelo Decreto nº 1.278/2002. Embora os mecanismos de progressão já tenham sido apresentados, nesta subseção destaca-se como esses dispositivos operam em contraste com o sistema brasileiro, especialmente no que tange à previsibilidade, às exigências avaliativas e às implicações do não cumprimento dos critérios legais.

Um diferencial importante no modelo colombiano é a regulamentação detalhada da mobilidade territorial. Essa estrutura permite transferências funcionais e geográficas organizadas, atendendo às demandas locais e ampliando as possibilidades de alocação de profissionais. No Brasil Amazonense, essa flexibilidade não está presente de forma estruturada, limitando as possibilidades de ajuste às necessidades regionais.

Embora compartilhem a valorização do mérito e da qualificação como pilares fundamentais, os dois países diferem na aplicação prática dessas políticas. No Brasil Amazonense, a burocracia e a ineficiência administrativa retardam o reconhecimento dos profissionais, prejudicando a motivação e o desenvolvimento contínuo. Na Colômbia, apesar do rigor e das exigências, ao menos na forma da lei, o sistema apresenta organização e oferece oportunidades claras de avanço e até de exclusão.

Ao analisarmos os dois contextos, é possível perceber que a movimentação na carreira docente não é apenas um caminho de ascensão, mas uma complexa relação entre o esforço individual e as estruturas institucionais. No Brasil Amazonense, há empecilhos que travam o progresso. Na Colômbia há menos empecilhos, mas a rigidez das exigências pode dificultar a movimentação na carreira de alguns.

Assim, os contrastes entre os cenários educacionais abordados evidenciam que a valorização do professor exige mais do que políticas bem elaboradas: é necessário construir estruturas que possibilitem o movimento contínuo, reconhecendo o mérito e promovendo a equidade. Na confluência desses esforços, o avanço na carreira docente pode se transformar em uma jornada fluida e inspiradora.

Até aqui, foram explorados os aspectos relacionados à carreira e à valorização do trabalho docente. Agora, o foco se direciona para outro elemento essencial dessa valorização docente: a política de remuneração docente.

### **3.2.6 Estrutura da Remuneração Docente: Um Olhar Comparado entre Brasil Amazonense e Colômbia**

A estrutura de remuneração dos docentes é um elemento central para a valorização docente, pois reflete o reconhecimento pelo desempenho, titulação e progressão funcional. Tanto o Brasil Amazonense quanto a Colômbia possuem sistemas que vinculam a remuneração ao avanço na carreira, entretanto, é preciso considerar que "Muito além de melhorar a formação inicial ou continuada dos professores, é preciso dar à profissão o prestígio que, em geral, ela nunca teve no Brasil [...]. E o melhor indicador de prestígio de uma profissão é o salário pago àqueles que a abraçam como fonte de vida e sustento" (Pinto, 2012, p. 60). Essa reflexão aponta para a centralidade da remuneração na valorização dos docentes, um aspecto que influencia diretamente tanto a atratividade da carreira quanto a qualidade da educação.

Nos próximos tópicos, será analisado como cada sistema enfrenta os desafios relacionados à remuneração e à valorização docente, considerando seus contextos locais e suas implicações em uma perspectiva comparativa. Essa análise está fundamentada nos conceitos discutidos na Seção 2, especialmente no entendimento da remuneração como expressão da materialidade histórica e das contradições do trabalho docente no capitalismo. Essa base teórica sustenta a leitura crítica que orienta a seção a seguir.

#### **3.2.6.1 Bases e Estrutura da Remuneração Docente no Brasil Amazonense**

No território brasileiro, bem como no Brasil Amazonense, o vencimento inicial representa o menor valor que um professor pode receber ao ingressar na carreira. Já o vencimento básico dos servidores será estabelecido de acordo com a classe e a referência na qual o servidor for enquadrado. O vencimento-base está vinculado à evolução na carreira docente, que ocorre por tempo de serviço (progressão horizontal), titulação (promoção vertical) ou ainda avaliação de desempenho (progressão diagonal), respeitados os interstícios de dentro da mesma referência, condicionado à avaliação de desempenho positiva conforme explicado na subseção sobre movimentação na carreira (Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 24 com atualizações da Lei Estadual nº 4.836/2019, art. 3º).

No quadro abaixo, apresentamos os itens gerais que compõem a remuneração bruta dos docentes, incluindo uma breve descrição do conceito, definição, os critérios para acesso a cada benefício e a base legal que fundamenta essas políticas de remuneração.

Quadro 23. Composição da Remuneração Docente no Brasil Amazonense: vencimento e gratificações

Conceito	Definição e quem tem direito a receber	Base Legal
Vencimento inicial ou base	Retribuição pecuniária fixa pelo exercício do cargo público, com valor definido por lei, de acordo com as progressões e evoluções que contam como GF, sem incluir vantagens ou adicionais. Direito de todos os servidores efetivos do magistério estadual.	Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 3º, XV.
Quinquênio	GF: Adicional por tempo de serviço concedido a cada 5 anos de efetivo exercício (1825 dias), representando o percentual de 5% sobre o vencimento-base, até o limite máximo de 7 quinquênios. Direito assegurado aos servidores efetivos do magistério estadual.	Lei Estadual nº 1.778/1987, art. 92. Verificar se foi revogado.
Auxílio-localidade	GT: Benefício de natureza indenizatória, com valores variando entre R\$ 80,00 (zona urbana) e R\$ 120,00 (zona rural), pago aos servidores que atuam em áreas especificadas.	Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 10, § 1º, IV; Lei Estadual nº 4.836/2019, art. 2º.
Auxílio-alimentação	GT: Benefício para despesas com alimentação, concedido para todos os servidores exclusivamente enquanto o servidor estiver no exercício efetivo do cargo.	Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 10, § 2º, alterado pela nº 4.042/2014 art.10 § 1º III.
Vale-transporte	GT: Benefício indenizatório destinado às despesas de deslocamento entre a residência e o local de trabalho, concedido exclusivamente enquanto o servidor estiver em atividade.	Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 10, § 1º.
Gratificação de Função	GT: Vantagem atribuída pelo exercício de chefia, assessoramento, secretariado ou outros encargos previstos em lei ou regulamento. Direito concedido aos integrantes do magistério que assumem funções específicas.	Lei nº 1.778/1987, art. 96.
Gratificação de Atividade Técnica	GT: Adicional devido aos ocupantes dos cargos de Especialista em Educação, conforme estabelecido em lei. Direito exclusivo desses profissionais.	Lei nº 1.778/1987, Art. 100.
Abono Fundeb	GT: Bonificação ou abono salarial pago com recursos do FUNDEB, destinados a garantir que, no mínimo, 70% dos recursos sejam aplicados na remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício. § 2º [...] poderão ser aplicados para reajuste salarial sob a forma de bonificação, abono, aumento de salário, atualização ou correção salarial.	Lei Federal nº 14.113/2020, art. 26 e § 2º
Remuneração	Soma do vencimento-base e das vantagens pecuniárias permanentes, como gratificações e adicionais estabelecidos em lei. Direito de todos os servidores que compõem o magistério estadual.	Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 3º, XVI.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Leis Estaduais nº 1.778/1987; nº 3.951/2013, nº 4.836/2019 e Lei Federal nº 14.113/2020, art. 26. Legenda: Gratificação Fixa (GF), Gratificação Transitória (GT).

Cumprе constatar que, enquanto as gratificações fixas (GF) podem ser acumulados ao longo da carreira, refletindo diretamente no benefício previdenciário do docente, as gratificações transitórias (GT), muitas vezes atreladas ao exercício da função, deixam de compor a remuneração docente com a aposentadoria. Essa distinção revela perdas dos direitos dos trabalhadores por meio de reformas previdenciárias materializadas em emendas

constitucionais como a EC 41 (Brasil, 2003) e 103 (Brasil, 2019), o descompasso entre o período ativo e a aposentadoria cria vulnerabilidades no sustento do professor inativo.

Essa estrutura de remuneração docente, apresentada no quadro, reflete a composição multifacetada da remuneração dos professores no Brasil Amazonense, dividida entre incentivos fixos e incentivos transitórios, que cumprem funções distintas. Os incentivos fixos, como o vencimento inicial ou vencimento-base, somado a adicionais por titulação, tempo de serviço ou mérito, possuem caráter estável, garantindo segurança e progressão ao longo da carreira. Por outro lado, os incentivos transitórios, como o auxílio-localidade, auxílio-alimentação, vale-transporte, quinquênio, gratificação técnica ou por função e abono Fundeb, entre outros possíveis, são condicionados ao exercício efetivo da função, o que limita sua abrangência ao período ativo.

Essa dualidade na estrutura evidencia tanto os avanços como as limitações das políticas públicas voltadas à valorização docente. Por um lado, o sistema permite que os docentes construam uma base sólida para a aposentadoria por meio de benefícios fixos que podem ser incorporados. Por outro lado, os incentivos transitórios, embora importantes para suprir demandas específicas e locais, não oferecem continuidade após o término da vida ativa, criando uma lacuna para os professores aposentados.

De maneira panorâmica, o quadro destaca como o modelo de remuneração combina elementos estruturantes e complementares que, embora operem em níveis distintos, deveriam convergir para assegurar a plena valorização dos docentes. No entanto, a ausência de uma ação governamental estável com a manutenção e ampliação desses direitos não pode ser compreendida como mero descaso administrativo, mas sim como expressão das correlações de força que moldam as políticas públicas.

Em contextos de fraca articulação da classe trabalhadora, observa-se a retração de direitos, o que revela que sua efetivação não decorre de concessões espontâneas, mas de conquistas históricas construídas por meio da luta social. A desvalorização da carreira docente não reflete apenas a omissão estatal, mas também os conflitos que atravessam o próprio Estado, entendido como arena de embates políticos e econômicos.

No Brasil Amazonense, os critérios para aposentadoria dos docentes variam conforme o regime previdenciário vigente à época do ingresso na carreira, o que implica diferenças nas regras de cálculo e nos valores dos benefícios. De modo geral, os vencimentos e o conjunto da remuneração adquiridos ao longo da trajetória funcional, como progressões por tempo de serviço, titulação e gratificações fixas ou transitórias, influenciam a composição da aposentadoria, embora nem todos os direitos sejam automaticamente incorporados.



A ausência de políticas regulares de atualização salarial e de efetivação das promoções previstas compromete a garantia de um benefício digno, obrigando muitos professores a recorrerem à via judicial. Esse cenário revela como a descontinuidade administrativa e a fragilidade na gestão pública impactam diretamente o futuro dos profissionais da educação.

Além disso, o pagamento recorrente de abonos tornou-se uma prática comum nos últimos sete anos, substituindo reajustes regulares e outros direitos estruturais. Segundo levantamento realizado pelo Sinteam entre 2016 e 2022, o Governo do Estado pagou R\$ 35.322,37 a cada trabalhador com carga horária de 20 horas. Os maiores valores ocorreram em 2017 e 2021, coincidindo com os anos que antecederam eleições estaduais. Em 2017, o valor foi de R\$ 7.874,98, enquanto em 2021 alcançou R\$ 12.600,00, o que evidencia uma estratégia política que não enfrenta os problemas estruturais da valorização docente.

Torna-se, portanto, urgente a implementação de políticas públicas de valorização docente que sejam integralmente aplicadas e garantidas de forma contínua. Apenas por meio de uma gestão eficiente e comprometida com o respeito aos direitos dos professores será possível enfrentar essas contradições. É fundamental que os educadores, tanto ativos quanto aposentados, tenham suas contribuições plenamente reconhecidas e valorizadas, assegurando-lhes condições dignas de trabalho e de aposentadoria.

Mantendo a proposta de análise comparativa que orienta esta seção, passamos agora à realidade colombiana. Assim como no caso do Brasil Amazonense, serão examinadas as normas e estruturas que organizam a remuneração dos profissionais da educação básica na Colômbia. Ao observar as diretrizes legais e os mecanismos institucionais que moldam a política salarial docente, busca-se compreender em que medida tais estruturas contribuem, ou não, para a valorização da carreira docente no contexto colombiano.

### 3.2.6.2 Normas e Organização da Remuneração Docente na Colômbia

Na Colômbia, o equivalente ao vencimento brasileiro é a *Asignación Básica Mensual*, mencionada no Decreto nº 1.278/2002, nos artigos 4, 42-K e 51. Esses artigos preservam a similaridade conceitual entre os dois termos, representando o vencimento no contexto colombiano. No entanto, é nos decretos salariais anuais, como o Decreto nº 887/2023, que esse conceito é detalhado de forma mais específica.

A *Asignación Básica Mensual* corresponde ao vencimento mensal básico aplicado aos diferentes graus e níveis da escala nacional de ensino. Ela abrange tanto os cargos de docência quanto os de gestão docente a serviço do Estado, todos regidos pelo Decreto nº 1.278 de 2002.

Enquanto esse decreto estabelece as bases da carreira e estrutura remuneratória, são os decretos salariais que definem os valores efetivamente pagos.

No Decreto nº 887/2023, não há diferenciação explícita entre os conceitos de vencimento inicial e vencimento-base. Na Colômbia, existe apenas o conceito unificado de "vencimento", como descrito no texto legal: “*la asignación básica mensual de los distintos grados y niveles del escalafón nacional docente correspondientes a los empleos docentes y directivos docentes al servicio del Estado que se rigen por el Decreto Lei nº 1.278 de 2002*” (Colômbia, Decreto nº 887/2023, art. 1).

Com base nesse decreto, detalharemos no quadro abaixo a estrutura remuneratória, especificando o conceito, traduzindo-o para o português, explicando seu significado, indicando quais servidores possuem direito a receber e, por fim, apresentando a base legal que fundamenta cada elemento.

Quadro 24. Critérios e Definições de Remuneração Docente na Colômbia

Conceito	Tradução	Definição e Quem Pode Receber	Base Legal
<i>Asignación Básica Mensual</i>	Vencimento Básico Mensal	Valor fixo mensal pago aos docentes e diretores, calculado conforme o grau, nível de formação e <i>escalafón</i> <sup>21</sup> . Os valores variam de \$1.380.384 <sup>21</sup> (nível mais baixo) a \$11.066.172 (nível mais alto, doutorado). Aplicável a docentes <i>escalafonados</i> .	Decreto nº 887/2023, art. 1º, 3º, 4º e 5º
<i>Asignación Adicional</i>	Vencimento Adicional	Percentuais adicionais aplicados à remuneração básica mensal para determinadas funções ou condições. Ex.: Supervisores (40%), Diretores (35%), Vice-reitores (20-30%) e docentes de pré-escola vinculados antes de 1984 (15%).	Decreto nº 887/2023, art. 6º, 7º e 11º
<i>Auxilio de Movilización</i>	Auxílio de Mobilização	Valor fixo de \$47.563 pago mensalmente a docentes e diretores que trabalham em áreas rurais de difícil acesso ou regiões criadas pelo artigo 309 da Constituição.	Decreto nº 887/2023, art. 9º
<i>Auxilio de Transporte</i>	Auxílio de Transporte	Valor pago a docentes e diretores que recebem remuneração básica mensal de até duas vezes o salário-mínimo vigente, reconhecido somente para os meses de trabalho efetivo.	Decreto nº 887/2023, art. 15º
<i>Prima de Alimentación</i>	Prêmio de Alimentação	Valor mensal fixo de \$83.385 destinado a docentes e diretores que recebem remuneração básica de até \$2.539.460. Não aplicável durante férias, licenças ou períodos de suspensão.	Decreto nº 887/2023, art. 16º

Continua

<sup>21</sup> Os valores expressos nesta seção serão sempre em pesos bolivianos.

### Critérios e Definições de Remuneração Docente na Colômbia

Conceito	Tradução	Definição e Quem Pode Receber	Base Legal
<i>Reconocimiento por Jornada Única</i>	Reconhecimento por Jornada Única	Adicional de 25% sobre a remuneração básica mensal pago a gestores de escolas que atendem mais de 60% dos estudantes em jornada única, conforme regulamentação do Ministério da Educação.	Decreto nº 887/2023, art. 12º
<i>Reconocimiento por Gestión</i>	Reconhecimento por Gestão	Valor adicional equivalente à última remuneração básica mensal ao final do ano letivo, pago a gestores que cumpram indicadores de qualidade (melhoria ou manutenção na classificação ICFES) e permanência (taxa de abandono inferior a 3%).	Decreto nº 887/2023, art. 13º
<i>Pago por Horas Extras</i>	Pagamento por Horas Extras	Valor pago por hora trabalhada além da jornada regular, limitado a 10 horas semanais para docentes diurnos e 20 para noturnos. Os valores variam de \$10.735 (nível inicial) a \$48.728 (doutorado no nível mais alto), com autorização orçamentária.	Decreto nº 887/2023, art. 2º, 10º, 17º e 18º

Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto Colombiano nº 877/2023.

A discussão sobre a remuneração dos docentes da educação básica pública na Colômbia, a partir do quadro apresentado, revela um campo normativo estruturado por decretos anuais, que coexistem com desafios históricos relacionados à valorização profissional. Esta subseção analisa os principais dispositivos que compõem essa estrutura remuneratória, com base no Decreto nº 887/2023.

No que se refere à composição salarial, para além da remuneração básica mensal definida por grau e titulação, os docentes colombianos podem receber adicionais vinculados ao exercício de funções específicas (como direção, supervisão ou jornada ampliada) e auxílios condicionados à renda ou à localidade de atuação (mobilização, transporte, alimentação). Tais dispositivos, embora façam parte da estrutura remuneratória, revelam uma lógica meritocrática e desigual, ao atrelar benefícios a critérios de produtividade institucional ou desempenho individual.

Observa-se, ainda, fragilidades na previsibilidade e na equidade do sistema. Alguns adicionais são suspensos durante períodos de afastamento legalmente autorizados, e os auxílios relacionados ao deslocamento nem sempre são suficientes para cobrir os custos reais. Assim, embora os decretos salariais regulem formalmente a remuneração, persistem lacunas que comprometem a efetiva valorização do trabalho docente.

Contudo, a estrutura remuneratória apresentada no quadro, embora normativa e formalmente detalhada, não é suficiente para comprovar avanços efetivos na valorização

docente na Colômbia. A ausência de critérios estáveis de reajuste, a variabilidade dos auxílios e a vinculação de benefícios ao desempenho individual reforçam uma lógica meritocrática que limita a equidade. Em vez de representar um projeto consolidado de valorização profissional, o sistema revela ajustes pontuais que ainda carecem de efetividade no cotidiano escolar.

Assim, a composição da remuneração dos docentes da educação básica na Colômbia reflete mais o arcabouço legal do que transformações concretas nas condições de trabalho e reconhecimento da docência. Na subseção seguinte, será apresentada uma análise comparativa entre os sistemas remuneratórios do Brasil Amazonense e da Colômbia, com ênfase nas convergências estruturais e nos contrastes nas estratégias de composição e reajuste salarial.

Na subseção seguinte, será apresentada uma análise comparativa entre os sistemas remuneratórios do Brasil Amazonense e da Colômbia, destacando as convergências estruturais e os contrastes nas estratégias de composição e reajuste salarial.

### 3.2.6.3 Convergências e Divergências na Remuneração Docente: Brasil Amazonense e Colômbia

Ao analisar as estruturas de remuneração docente no Brasil Amazonense e na Colômbia, observam-se semelhanças e diferenças que refletem as particularidades normativas e contextuais de cada realidade. Ambos os sistemas apresentam políticas que combinam elementos fixos e transitórios, os quais buscam reconhecer a complexidade da carreira docente. No entanto, as formas como esses elementos são implementados evidenciam características próprias de cada país.

No Brasil Amazonense, o conjunto normativo remuneratório demonstra estabilidade estrutural, com incentivos fixos que incorporam progressões e garantem impacto direto na aposentadoria. Já os incentivos transitórios possuem relevância apenas durante o período ativo, não sendo incorporados ao benefício previdenciário.

No caso colômbiano, prevalece o conceito unificado de vencimento, denominado "*Asignación Básica Mensual*", que integra componentes como tempo de experiência, titularidade e avaliações. Embora isso proporcione uma base comum a todos os docentes, a legislação brasileira permite que o vencimento, somado às gratificações fixas, seja contabilizado integralmente para o cálculo da aposentadoria, garantindo maior segurança ao professor inativo.

Essa estrutura, entretanto, varia conforme o marco normativo da carreira docente. Para os professores cuja carreira é regida pelo Decreto nº 2.277/1979, a aposentadoria é baseada em

quatro componentes principais: "*la asignación básica mensual, las horas extras, la bonificación pedagógica y la bonificación*". Em linhas gerais, o docente tem direito a 75% do valor da remuneração que recebia na ativa. Por outro lado, para os docentes inseridos na carreira atual, regida pelo Decreto nº 1.278/2002, a regra estabelece que a aposentadoria seja calculada pela média dos últimos dez salários, resultando em 65% desse valor. Além disso, é possível somar 1,5% por cada 50 semanas trabalhadas além das 1.300 semanas exigidas como requisito mínimo.

No Brasil Amazonense, o art. 39 do PCCR, estabelece "o dia 1.º de março de cada ano como data base para reajuste do vencimento e da remuneração dos servidores [...] a ser promovido mediante lei específica, conforme disposto no artigo 37, inciso X da Constituição Federal de 1988" (Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 39). Esse dispositivo cria a expectativa de reajustes regulares e periódicos, fundamentais para preservar o poder de compra dos docentes e assegurar a valorização profissional.

Ao observar o Quadro 6, que traz as legislações e os valores remuneratórios dos cenários educacionais abordados no período de 2006 a 2023, constata-se uma discrepância significativa. Na Colômbia, foram emitidos 18 decretos salariais no intervalo analisado, garantindo ajustes anuais. Em contrapartida, no Brasil Amazonense, ocorreram apenas seis reajustes no mesmo período, evidenciando o não cumprimento regular da data-base. Essa irregularidade resulta em defasagens salariais que afetam diretamente os docentes, comprometendo a valorização e a atratividade da carreira.

Ambas as estruturas revelam desafios quanto à valorização docente, especialmente no que se refere à continuidade de benefícios e à composição dos valores remuneratórios. No Brasil, a ausência de incentivos transitórios na aposentadoria pode fragilizar a renda do professor inativo, dependendo do acúmulo de progressões e gratificações fixas ao longo da carreira. Na Colômbia, embora os reajustes salariais sejam concedidos anualmente por meio de decretos, a coexistência de carreiras distintas, regidas pelos Decretos nº 2.277/1979 e nº 1.278/2002, pode introduzir incertezas quanto ao acesso aos benefícios e à atratividade da profissão.

Cárdenas Parades (2017) aponta que a coexistência dos estatutos 2.277 e 1.278 produziu um cenário de fragmentação dentro da docência colombiana, marcando divisões entre categorias profissionais que resultam em desigualdades, conflitos internos e obstáculos à construção de metas pedagógicas coletivas. Para o autor, essa sobreposição normativa não impulsionou avanços, mas, ao contrário, comprometeu o desempenho docente e a coesão institucional nas escolas.

*La coexistencia del estatuto 2277 y 1278 ha causado división en el magisterio, de tal forma que existen dos clases de maestros y estos generan diferencias en cuanto acuerdos pedagógicos, relativismo, injusticias y peleas internas; además, se considera que no se evolucionó, pues la coexistencia ha frenado las mejoras en el desempeño docente, teniendo en cuenta que las escuelas plantean metas institucionales que demandan esfuerzos colectivos” (Cárdenas Paredes, 2017, p.32).*

Nesse contexto de desafios e desigualdades na estruturação da carreira docente, a compreensão dos marcos normativos torna-se essencial para analisar de forma mais ampla as políticas de valorização e remuneração do magistério. Assim, concluímos a descrição dos marcos regulatórios e da trajetória profissional dos professores, estabelecendo as bases para a análise das tabelas de vencimentos nos países investigados. Essa abordagem considera não apenas as especificidades do contexto educacional local, mas também sua inserção em uma perspectiva comparativa internacional.

Compreender os marcos normativos é essencial, mas é na estrutura remuneratória que os impactos concretos sobre a docência se manifestam. Ao longo da trajetória funcional, os vencimentos docentes expressam as políticas salariais, os critérios de progressão e os limites impostos pelas decisões orçamentárias de cada ente federativo. Na próxima subseção, será analisada a evolução dos valores iniciais e finais da carreira docente no Brasil Amazonense e na Colômbia, destacando como essas estruturas influenciaram a configuração dos salários entre 2006 e 2023.

### **3.2.7 VENCIMENTOS SALARIAIS NO BRASIL AMAZONENSE E NA COLÔMBIA: ESTRUTURAS E IMPLICAÇÕES NA VALORIZAÇÃO DOCENTE**

Ao longo desta pesquisa, foram analisados os marcos normativos que sustentam a estrutura de remuneração e carreira docente no Brasil Amazonense e na Colômbia, dois pilares fundamentais da valorização profissional. Após o exame das legislações e dos mecanismos de progressão, este item direciona o olhar para a evolução concreta dos vencimentos, expressos nas tabelas salariais que materializam as políticas públicas nos territórios analisados.

No Brasil Amazonense, a remuneração é regulamentada pela Lei Estadual nº 3.951 de 2013. Na Colômbia, vigora o Decreto nº 1.278 de 2002, ainda coexistente com resquícios do Decreto nº 2.277 de 1979. Embora distintos em estrutura e nomenclatura, ambos refletem esforços institucionais de reconhecimento da docência.

Compreender os vencimentos, tanto iniciais quanto finais, permite identificar os limites e os avanços das estratégias de valorização, especialmente quando associados à titulação, ao tempo de serviço e à previsibilidade de reajustes. A próxima subseção examina essa dinâmica no Brasil Amazonense entre os anos de 2006 e 2023, com ênfase na Meta 17 do Plano Nacional de Educação, que estabelece a equiparação do rendimento médio dos docentes ao de profissionais com formação equivalente, destacando as tensões existentes entre os avanços legais e a persistente desvalorização salarial.

### 3.2.7.1 Vencimentos Nominais no Brasil Amazonense (2006-2023): A Meta 17 do PNE entre a Legislação e a (Des)valorização Salarial

A valorização docente é um tema recorrente nos debates sobre educação, tanto em âmbito nacional quanto internacional, especialmente no que se refere às condições salariais na educação básica. O vencimento salarial, elemento central da remuneração, exerce influência direta no reconhecimento social da profissão. Nesse sentido, Alves (2017, p. 116) destaca que "a remuneração, também, está relacionada ao prestígio social da profissão e, no caso em particular, da categoria docente que atua nas escolas públicas, que não tem recebido o devido respeito". Compreender a estrutura e a regulamentação dos vencimentos, portanto, revela-se essencial para uma análise aprofundada da valorização do magistério.

Desde a década de 1990, a remuneração docente na educação básica brasileira passou a receber maior atenção, impulsionada por dispositivos legais que enfatizaram a valorização profissional como um pilar fundamental para a qualidade da educação pública. Camargo *et al.* (2015) apontam:

Estudos sobre remuneração docente no Brasil, especialmente da educação básica, vêm recebendo maior atenção dos pesquisadores a partir dos anos 1990, devido a um conjunto de leis que destacou a importância da valorização destes profissionais na realização de uma educação pública de qualidade (Camargo *et al.*, 2015, p. 7).

Dentre as principais normativas que incidiram sobre os vencimentos docentes, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei do Fundef (Lei nº 9.424/1996), a Lei do Fundeb (Lei nº 11.494/2007) e a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008). Apesar de terem promovido avanços na estruturação dos planos de carreira e na garantia de um piso salarial mínimo, Camargo *et al.* (2015) alertam para a insuficiência dessas medidas em muitos estados e

municípios, evidenciando a necessidade de esforços adicionais para assegurar melhores condições de trabalho aos docentes.

No contexto do Brasil Amazonense, os vencimentos dos professores são estruturados conforme o tempo de serviço, a titulação acadêmica e as progressões obtidas ao longo da carreira. A seguir, são apresentados os valores praticados entre 2006 e 2023, organizados segundo o nível de formação, desde o Ensino Médio até o Doutorado. Para uma correta interpretação dos dados, é essencial compreender as siglas utilizadas e a organização das colunas.

A estrutura da tabela contempla três categorias principais de vencimentos: o Vencimento Inicial (VI), correspondente ao valor de ingresso na carreira para cada nível de formação (referência A); o Vencimento Final (VF), que representa o maior valor possível após todas as progressões previstas por tempo de serviço (referência H); e o Vencimento Final 4 (VF4), uma projeção teórica prevista no PCCR de 2013, mas nunca efetivada. Em razão disso, as colunas referentes ao VF4 permanecem em branco no período de 2006 a 2012, pois essa categoria só foi incorporada após a reformulação do plano.

A progressão na carreira docente, conforme previsto no PCCR, permitiria que os professores fossem submetidos a até quatro avaliações positivas, possibilitando o avanço para novas tabelas de vencimentos. Entretanto, na prática, essa progressão ocorreu apenas uma vez, por meio do Decreto Estadual nº 34.635/2014, que concedeu acesso à segunda tabela aos docentes que atenderam aos critérios da progressão diagonal naquele momento. Desde então, os demais profissionais, incluindo os ingressantes após esse período, não tiveram nova oportunidade de ascensão por esse critério, o que representa um entrave à progressão funcional prevista na legislação.

Até 2010, todos os cargos na rede estadual de ensino do Brasil Amazonense possuíam uma jornada semanal de 20 horas, independentemente da formação do docente. Para fins de padronização e análise comparativa, os valores apresentados foram ajustados e os cálculos realizados considerando uma carga horária de 40 horas semanais. Embora as leis nº 2.871/2004 e nº 3.566/2010 estabeleçam os vencimentos com base em uma jornada de 20 horas, optou-se por essa padronização para permitir uma análise homogênea da remuneração ao longo dos anos.

O PCCR ainda prevê a extinção de uma das classes docentes no Brasil Amazonense: os professores com formação em Ensino Médio Magistério. Embora ainda reconhecidos pelo artigo 62 da LDB como habilitados para a docência, esses profissionais possuem vencimento inicial na faixa 7. Aqueles que contam com um ano adicional de estudos integram a faixa 6, enquanto os que possuem Licenciatura Curta pertencem à faixa 5.



Para organizar as informações apresentadas, optou-se por agrupar esses três níveis de formação. Assim, as colunas 2, 3 e 4 correspondem ao Vencimento Inicial (VI), referente ao menor valor da formação em Ensino Médio-Magistério, enquanto o Vencimento Final (VF) equivale ao maior valor da faixa 5 (referência H), associada à Licenciatura Curta. A estrutura remuneratória dos demais níveis de formação abrange a Licenciatura Plena (colunas 5, 6 e 7), o Especialista (colunas 8, 9 e 10), o Mestrado (colunas 11, 12 e 13) e o Doutorado (colunas 14, 15 e 16).

O Anexo II do PCCR (Lei nº 3.951/2013) regulamenta as tabelas de vencimentos para jornadas de 20 e 40 horas semanais, sendo considerada, neste estudo, apenas a última. A primeira tabela vigorou de 1º de outubro a 30 de novembro de 2013, enquanto a segunda passou a valer a partir de 1º de dezembro do mesmo ano. Como a primeira teve duração limitada a dois meses e os vencimentos permaneceram inalterados até 2017, antes do reajuste salarial ocorrido em 2018, optou-se por utilizar na planilha os valores estabelecidos a partir dessa última atualização, garantindo uma visão consolidada da estrutura salarial docente.

A sistematização dos dados permite observar, em cada linha da Tabela 1, o registro anual dos vencimentos, evidenciando a estrutura remuneratória vigente e a variação salarial ao longo do tempo.

Tabela 1. Dinâmica dos Vencimentos dos professores da rede pública do Brasil Amazonense, 2006-2023 (Valores nominais em reais)

Anos	Ensino Médio			Licenciatura Plena			Especialização			Mestrado			Doutorado		
	VI 40h	VF	VF4	VI 40h	VF	VF4	VI 40h	VF	VF4	VI 40h	VF	VF4	VI 40h	VF	VF4
2006	858,00	1.148,00		1.190,00	1.378,00		1.294,00	1.504,00		1.588,00	1.840,00		1.854,00	2.156,00	
2007	858,00	1.148,00		1.190,00	1.378,00		1.294,00	1.504,00		1.588,00	1.840,00		1.854,00	2.156,00	
2008	858,00	1.148,00		1.190,00	1.378,00		1.294,00	1.504,00		1.588,00	1.840,00		1.854,00	2.156,00	
2009	858,00	1.148,00		1.190,00	1.378,00		1.294,00	1.504,00		1.588,00	1.840,00		1.854,00	2.156,00	
2010	1.233,50	1.592,54		1.643,20	1.876,70		1.773,16	2.030,88		2.134,40	2.447,18		2.464,80	2.837,06	
2011	1.233,50	1.592,54		1.643,20	1.876,70		1.773,16	2.030,88		2.134,40	2.447,18		2.464,80	2.837,06	
2012	1.233,50	1.592,54		1.643,20	1.876,70		1.773,16	2.030,88		2.134,40	2.447,18		2.464,80	2.837,06	
2013	2.226,02	2.885,78	3.462,92	2.965,37	3.406,28	4.087,53	3.321,21	3.815,03	4.578,04	4.981,82	5.722,55	6.867,06	7.721,82	8.869,95	10.643,94
2014	2.226,02	2.885,78	3.462,92	2.965,37	3.406,28	4.087,53	3.321,21	3.815,03	4.578,04	4.981,82	5.722,55	6.867,06	7.721,82	8.869,95	10.643,94
2015	2.226,02	2.885,78	3.462,92	2.965,37	3.406,28	4.087,53	3.321,21	3.815,03	4.578,04	4.981,82	5.722,55	6.867,06	7.721,82	8.869,95	10.643,94
2016	2.226,02	2.885,78	3.462,92	2.965,37	3.406,28	4.087,53	3.321,21	3.815,03	4.578,04	4.981,82	5.722,55	6.867,06	7.721,82	8.869,95	10.643,94
2017	2.226,02	2.885,78	3.462,92	2.965,37	3.406,28	4.087,53	3.321,21	3.815,03	4.578,04	4.981,82	5.722,55	6.867,06	7.721,82	8.869,95	10.643,94
2018	2.636,18	3.417,50	3.992,54	3.511,76	4.033,91	4.840,69	3.933,16	4.517,98	5.421,57	5.899,75	6.776,97	8.132,37	9.144,62	10.504,30	12.605,15
2019	3.265,06	4.232,76	4.565,32	4.349,50	4.996,22	5.995,46	4.871,43	5.595,76	6.714,91	7.307,16	8.393,65	10.072,38	11.326,11	13.010,15	15.612,16
2020	3.265,06	4.232,76	4.565,32	4.349,50	4.996,22	5.995,46	4.871,43	5.595,76	6.714,91	7.307,16	8.393,65	10.072,38	11.326,11	13.010,15	15.612,16
2021	3.265,06	4.232,76	4.565,32	4.349,50	4.996,22	5.995,46	4.871,43	5.595,76	6.714,91	7.307,16	8.393,65	10.072,38	11.326,11	13.010,15	15.612,16
2022	3.565,12	4.621,76	4.984,88	4.749,22	5.455,37	6.546,44	5.319,11	6.110,01	7.332,01	7.978,69	9.165,03	10.998,03	12.366,98	14.205,78	17.046,92
2023	3.850,32	4.991,50	5.383,68	5.129,16	5.891,80	7.070,16	5.744,64	6.598,81	7.918,57	8.616,99	9.898,23	11.877,87	13.356,34	15.342,24	18.410,67

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos anexos do Plano de Classificação de Cargos Carreira e Remuneração (PCCCR) Lei nº 2.871/2004, o artigo 10, parágrafo único estabeleceu a percepção do vencimento e gratificação do doutorado quando cabível, desde que o curso guarde pertinência com as atividades do respectivo cargo; a Lei nº 3.566 de 26/10/2010; Plano de Cargos Carreira e Remuneração (PCCR) Lei nº 3.951/2013, revoga-se PCCR Lei nº 2.871/2004 – Lei nº 3.566/2010 e Decreto nº 22.081/2001; Decreto nº 25.295/2005, incluiu a progressão diagonal e atualizações das Leis nº 4.578/2018; nº 4.836/2019; nº 5.570/2022 e nº 6.261/2023 e nº 7.014/2024.

A análise da Tabela 1 será conduzida em blocos, considerando os diferentes perfis de servidores do quadro do magistério, organizados conforme a formação acadêmica: Ensino Médio – Magistério, Licenciatura Plena, Especialista, Mestre e Doutor. Essa abordagem possibilita uma avaliação detalhada dos períodos de reajuste salarial, ressaltando as variações ocorridas ao longo dos anos.

Embora a exposição segmentada possa tornar a leitura mais detalhada, essa opção metodológica busca explicitar a trajetória dos vencimentos de forma objetiva, evidenciando os impactos da ausência de reajustes regulares e a defasagem entre os valores nominais e a inflação acumulada. Ao apresentar os dados em sequência, pretende-se permitir que o leitor identifique, com base nos números, os momentos em que houve recomposição, estagnação ou perda real de poder aquisitivo, compondo um quadro analítico da valorização ou desvalorização da carreira docente no período estudado.

Para ilustrar as perdas salariais e o arrocho ao longo dos anos, utilizou-se o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), indicador oficial da inflação no país, calculado até outubro de 2023. Esse índice, adotado pelo Governo Federal no 5º Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), oferece uma referência mais precisa para mensurar a defasagem salarial.

No entanto, optou-se por apresentar apenas a planilha com os dados nominais, a fim de manter a simetria metodológica com os dados da Colômbia e evitar sobrecarga de informações. Os valores corrigidos, contudo, estão disponíveis para consulta (ver Apêndice H – Tabela: Dinâmica dos vencimentos dos professores da rede pública do Brasil Amazonense, 2006-2023, valores atualizados de acordo com IPCA/IBGE).

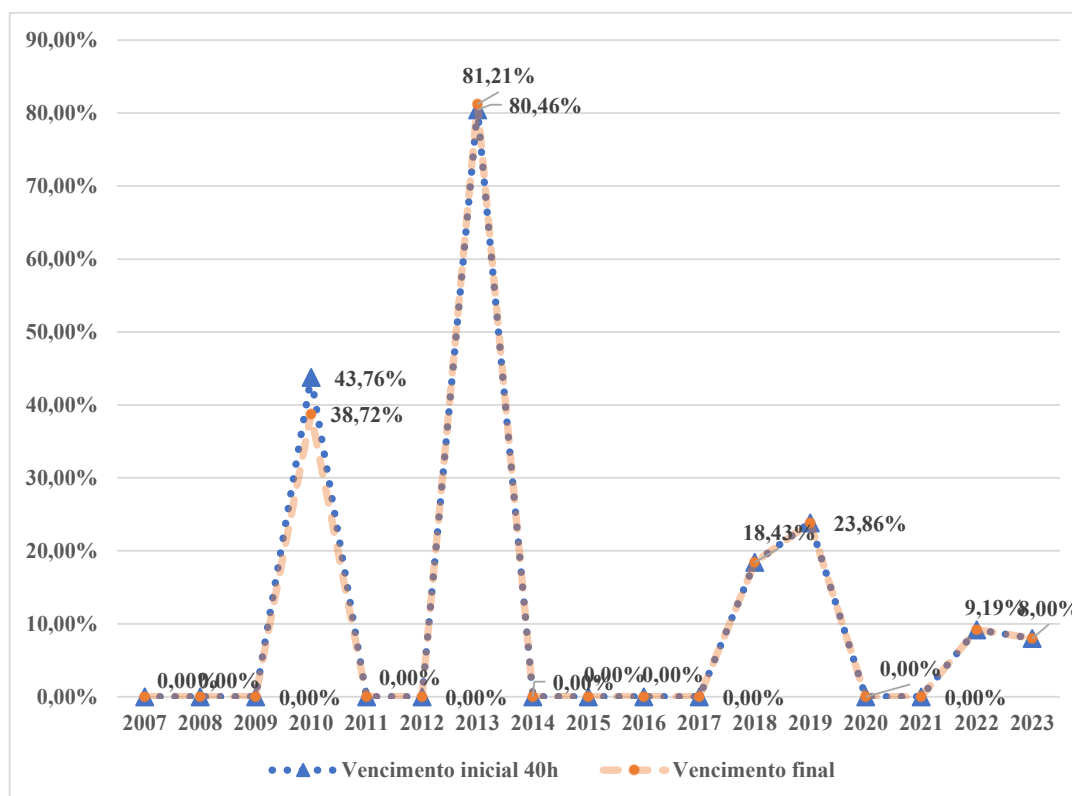
Ainda assim, é possível observar que, em diversos anos, os reajustes aplicados não acompanharam sequer a inflação acumulada do período. Tal constatação evidencia perdas reais de poder aquisitivo, perceptíveis pela estagnação ou pelo crescimento nominal insuficiente dos valores apresentados na tabela.

A trajetória salarial dos professores no Brasil Amazonense entre 2006 e 2023 foi marcada por longos períodos de congelamento e reajustes esporádicos. Ao longo desses dezoito anos, foram concedidos apenas seis reajustes salariais, nos anos de 2010, 2013, 2018, 2019, 2022 e 2023. Essa irregularidade impactou diretamente o poder de compra dos docentes, pois, em diversos momentos, os vencimentos permaneceram inalterados enquanto a inflação avançava, reduzindo significativamente os ganhos reais da categoria.

A análise será conduzida a partir da comparação entre o Vencimento Inicial (VI) e o Vencimento Final (VF), demonstrando a evolução dos salários por tempo de serviço. Em

seguida, exploraremos a projeção hipotética do VF4, um cenário no qual a progressão diagonal, prevista no PCCR de 2013, teria sido corretamente aplicada, assegurando aos professores os direitos que lhes foram legalmente garantidos.

Gráfico 15. Variação Percentual anual dos Vencimentos Inicial e Final – Magistério (2007-2023)



Fonte: A autora com base nas Leis: nº 3.566/2010; nº 3.951/2013; nº 4.578/2018; nº 4.836/2019; nº 5.770/2022; nº 6.261/2023.

O O gráfico acima apresenta a variação anual do vencimento inicial (VI) e do vencimento final (VF) dos professores com formação em magistério, no período de 2006 a 2023. Observa-se que as curvas se sobrepõem em grande parte da série histórica, revelando longos períodos sem qualquer reajuste salarial, que não diferenciam o avanço por tempo de serviço. Esse padrão reflete a estagnação da política de valorização na carreira, limitando os efeitos das progressões horizontais. A mesma tendência é observada entre docentes com licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado, o que torna desnecessária a apresentação de gráficos separados, já que todos os grupos seguem a mesma lógica estrutural de atualização salarial.

O primeiro grupo analisado corresponde aos professores com formação em Ensino Médio – Magistério, cujos vencimentos iniciais estavam entre os mais baixos da categoria. Em 2006, um professor com jornada de 40 horas semanais ingressava na carreira com um VI de R\$

858,00, enquanto o VF, após todas as progressões horizontais por tempo de serviço, era de R\$ 1.148,00. O primeiro reajuste ocorreu apenas em 2010, elevando esses valores para R\$ 1.233,50 (VI) e R\$ 1.592,54 (VF), um crescimento nominal de 43,8% e 38,7%, respectivamente. No entanto, quando corrigidos pelo IPCA, esses valores representavam R\$ 2.650,13 (VI) e R\$ 3.421,52 (VF), evidenciando que o aumento nominal não foi suficiente para recompor o poder de compra da categoria.

A primeira grande reestruturação salarial ocorreu em 2013, quando o VI foi elevado para R\$ 2.226,02 e o VF para R\$ 2.885,78, representando aumentos de 80,5% e 81,2%, respectivamente. Contudo, em valores corrigidos pelo IPCA, esse reajuste elevou os vencimentos para R\$ 3.998,84 (VI) e R\$ 5.184,03 (VF), demonstrando que, apesar do acréscimo expressivo, parte desse aumento apenas recompôs as perdas inflacionárias acumuladas entre 2010 e 2012.

Entre 2014 e 2017, a categoria enfrentou um novo período de congelamento salarial, resultando em perdas significativas. Em valores atualizados, o VI de 2013 era de R\$ 3.998,84, mas caiu para R\$ 3.075,91 em 2017, enquanto o VF passou de R\$ 5.184,03 para R\$ 3.987,57 no mesmo período, representando uma desvalorização real de cerca de 23,1%. Embora não tenha havido cortes diretos, a inflação corroeu o poder de compra dos professores, que perderam quase um quarto do valor real de seus salários em quatro anos.

Os reajustes concedidos em 2018 e 2019 elevaram o VI nominal de R\$ 2.636,18 para R\$ 3.265,06 e o VF de R\$ 3.417,50 para R\$ 4.232,76, representando um crescimento de aproximadamente 23,86%. No entanto, ao considerar a inflação, esses valores corrigidos corresponderam a um crescimento real de apenas 20,37%, insuficiente para garantir ganho significativo aos docentes. Assim, a inflação absorveu o reajuste, mantendo os professores em defasagem salarial.

O período entre 2020 e 2021 foi novamente marcado por estagnação salarial. Com a crise econômica agravada pela pandemia da Covid-19, os professores enfrentaram mais um ciclo sem reajustes, enquanto a inflação acumulada aumentava a perda do poder de compra. Em 2022, o VI nominal foi reajustado para R\$ 3.565,12 e o VF para R\$ 4.621,76, que, em valores corrigidos pelo IPCA, corresponderam a R\$ 3.758,98 (VI) e R\$ 4.873,08 (VF). Apesar do reajuste, a perda inflacionária não foi plenamente recuperada.

Em 2023, o VI nominal dos professores de nível médio Magistério alcançou R\$ 3.850,32, e o VF, R\$ 4.991,50, um crescimento expressivo em relação aos valores de 2006, de 348,76% no VI e 334,80% no VF. Em valores atualizados, o VI de 2006 corresponderia a R\$ 2.228,54 e o VF a R\$ 2.981,78, enquanto em 2023 esses valores seriam de R\$ 3.859,56 (VI) e

R\$ 5.003,48 (VF). Embora tenha havido aumento real de aproximadamente 73,2% no VI e 67,8% no VF, a falta de uma política contínua de reajuste manteve a categoria vulnerável.

Na perspectiva de que os professores com formação em nível médio – Magistério – formam uma categoria em extinção e que seus cargos são de 20 horas semanais, muitos acabam dobrando essa carga horária ao longo da carreira, ainda que sob um vínculo de trabalho parcialmente precário. No entanto, essa estratégia de ampliação da jornada não garante segurança financeira na aposentadoria. Ao se afastarem ou se aposentarem, esses professores enfrentam um problema significativo: seus rendimentos são reduzidos pela metade, comprometendo drasticamente sua qualidade de vida.

Esse cenário revela uma contradição estrutural na anunciada valorização docente. Se o caminho até o vencimento final já se mostrou repleto de desafios, a análise da progressão diagonal (VF4) insere-se no campo do que deveria ter sido, mas nunca foi. Em 2013, a reformulação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) previu a possibilidade de progressões diagonais, permitindo que os professores avançassem para novas tabelas salariais caso obtivessem avaliações de desempenho positivas. Em teoria, cada docente poderia conquistar até quatro progressões diagonais ao longo de sua trajetória, mantendo-se na referência, mas transitando para um novo patamar remuneratório.

No entanto, essa previsão legal jamais foi integralmente aplicada. Apenas um grupo restrito de docentes obteve acesso à primeira progressão, e não há registros de professores que tenham avançado para a segunda, terceira ou quarta tabela. Caso a legislação tivesse sido plenamente cumprida, o vencimento final dos professores com formação em nível médio – Magistério teria sido significativamente superior. Em 2023, por exemplo, o VF era de R\$ 4.991,50, mas, caso a progressão diagonal tivesse sido corretamente aplicada, poderia ter alcançado R\$ 5.383,68, conforme previsto na última tabela de vencimentos do PCCR.

Essa realidade nos transporta para o universo da imaginação, onde os direitos garantidos em lei não seriam tratados como concessões de governos de ocasião, mas como pilares inquestionáveis do Estado Democrático de Direito. No fundo dos rios, onde as águas correm livres e submersas, os professores não precisariam lutar incessantemente por aquilo que já lhes pertence. No mundo das águas, os governos respeitariam as leis e reconheceriam o magistério como profissão essencial para a construção da sociedade. Mas aqui, na superfície árida da realidade, os docentes continuam sendo os primeiros a sentir os impactos das crises e os últimos a serem lembrados nas políticas de valorização profissional.

Se a evolução dos vencimentos dos professores com formação em nível médio magistério revelou reajustes tardios e períodos de congelamento, a trajetória dos docentes com

Licenciatura Plena seguiu um caminho semelhante. Embora essa formação exija graduação específica para o exercício da docência, a progressão salarial não refletiu uma valorização proporcional ao nível de escolaridade exigido.

Em 2006, um professor com Licenciatura Plena ingressava na carreira com um VI nominal de R\$ 1.190,00, enquanto o VF, após todas as progressões por tempo de serviço, alcançava R\$ 1.378,00. Esses valores permaneceram inalterados até 2010, quando o primeiro reajuste da série histórica elevou os vencimentos para R\$ 1.643,20 (VI) e R\$ 1.876,70 (VF).

O aumento nominal foi de 38,1% no vencimento inicial e 36,2% no vencimento final, percentuais ligeiramente superiores aos concedidos aos professores com formação em nível médio – Magistério. No entanto, ao corrigir esses valores pelo IPCA, observa-se que, em 2010, o VI atualizado seria de R\$ 3.530,36 e o VF de R\$ 4.032,03, indicando que, apesar do reajuste, os ganhos reais apenas repuseram as perdas acumuladas nos anos anteriores, uma vez que o último reajuste havia ocorrido em 2004.

Entre 2011 e 2012, o congelamento salarial persistiu, mantendo o VI nominal fixado em R\$ 1.643,20 e o VF em R\$ 1.876,70. Esse período resultou em uma corrosão progressiva do poder de compra dos docentes. Quando ajustados pela inflação, esses valores equivaleriam, respectivamente, a R\$ 3.289,85 e R\$ 3.124,79 (VI) e R\$ 3.757,34 e R\$ 3.568,83 (VF).

A primeira grande reestruturação salarial ocorreu em 2013, com um reajuste expressivo que elevou o VI nominal para R\$ 2.965,37 e o VF para R\$ 3.406,28. O salto percentual foi de 80,5% no VI e 81,5% no VF, sugerindo um avanço significativo na valorização da carreira. No entanto, ao corrigir esses valores para 2023, percebe-se que, em termos reais, o VI passou para R\$ 5.327,01 e o VF para R\$ 6.119,06, um crescimento real de 70,5% e 71,5%, respectivamente. Isso demonstra que, embora o aumento tenha sido significativo, grande parte dele apenas recompôs as perdas inflacionárias acumuladas nos anos de congelamento.

O otimismo gerado pelo reajuste de 2013 foi rapidamente interrompido por mais um longo período sem aumentos salariais. Entre 2014 e 2017, os vencimentos permaneceram congelados, resultando em nova deterioração do poder de compra. Em valores corrigidos pelo IPCA, o VF caiu de R\$ 6.119,06 em 2013 para R\$ 4.706,80 em 2017, representando uma perda de 23,1% tanto no VI quanto no VF nesse período.

Os reajustes subsequentes vieram em 2018 e 2019, elevando o VI nominal para R\$ 3.511,76 e R\$ 4.349,50 e o vencimento final para R\$ 4.033,91 e R\$ 4.996,22, respectivamente. Em termos nominais, esses reajustes representaram crescimentos de 23,86% no VI e no VF. No entanto, corrigidos pelo IPCA, os valores equivaleriam, em 2019, a R\$ 5.588,22 (VI) e R\$

6.419,13 (VF), demonstrando que a inflação reduziu o poder de compra real, comprometendo a atratividade de uma carreira que exige graduação superior.

Entre 2020 e 2021, o cenário voltou a ser de estagnação, agravado pela pandemia da Covid-19 e seus impactos econômicos. Somente em 2022 houve um novo reajuste, elevando o VI nominal para R\$ 4.749,22 e o vencimento final para R\$ 5.455,37. Em 2023, o VI chegou a R\$ 5.129,16 e o VF a R\$ 5.891,80, consolidando um aumento nominal de aproximadamente 8% em relação ao ano anterior. Quando corrigidos pelo IPCA, esses valores de 2022 e 2023 equivaleriam a R\$ 5.007,47 e R\$ 5.141,47 (VI); e R\$ 5.752,02 e R\$ 5.905,94 (VF), evidenciando um aumento real reduzido de apenas 2,68%, inferior ao necessário para uma valorização efetiva da categoria.

Se os professores com Licenciatura Plena tivessem acesso à progressão diagonal, sua realidade salarial seria substancialmente diferente. A criação do VF4 em 2013 previa a possibilidade de que docentes bem avaliados avançassem para novas tabelas, sem necessidade de progredir na referência tradicional, garantindo uma ascensão mais justa e dinâmica.

Caso a progressão diagonal tivesse sido aplicada corretamente entre 2013 e 2023, seguindo o que determina a Lei nº 3.951/2013, e considerando que o docente fosse aprovado em todas as avaliações, ele poderia ter alcançado a última tabela em 2025. Em 2014, foi ofertada a primeira progressão diagonal. A legislação determinava um interstício de quatro anos entre as progressões, permitindo uma nova avaliação positiva em 2018, resultando na segunda progressão. Em 2019, a Lei nº 4.836/2019, art. 3º, alterou o art. 24, §7º da Lei nº 3.951/2013, reduzindo o interstício para três anos. Dessa forma, uma nova avaliação poderia ter ocorrido em 2022, garantindo a terceira progressão, e em 2025 a última progressão completaria o avanço. No entanto, essa medida jamais foi implementada integralmente, e os docentes permaneceram restritos ao VF tradicional.

Conforme previsto na última tabela do PCCR, o impacto financeiro desse avanço teria sido significativo, promovendo uma valorização real da carreira e incentivando a permanência e qualificação dos profissionais. No mundo real, porém, os professores continuaram à mercê de reajustes esporádicos e políticas salariais instáveis.

Assim, resta-nos imaginar um cenário em que os direitos assegurados por lei não fossem tratados como meros enfeites legislativos, mas como compromissos efetivos de um Estado que reconhece o valor do magistério. No fundo dos rios, onde as águas seguem seu curso natural sem obstáculos artificiais, os professores não precisariam reivindicar a cada ano aquilo que já lhes pertence. Mas, na superfície, onde o fluxo fluvial é controlado por mãos invisíveis e



interesses passageiros, o reconhecimento do magistério continua a ser adiado, enquanto aqueles que constroem o futuro permanecem lutando para sobreviver no presente.

A análise da trajetória salarial dos professores com Especialização no Brasil Amazonense entre 2006 e 2023 revela um cenário semelhante ao dos demais níveis de formação, caracterizado por reajustes esporádicos, longos períodos de congelamento e a ausência de uma política contínua de valorização docente. Embora o título de especialista represente uma qualificação adicional, exigindo pós-graduação *lato sensu*, essa diferenciação não se refletiu em uma estrutura remuneratória que garantisse proporcionalmente a valorização esperada para a categoria.

Em 2006, um professor com especialização, após cumprir o período probatório, poderia requerer sua promoção vertical conforme sua titulação acadêmica. O VI nominal era de R\$ 1.294,00, enquanto o vencimento final, após todas as progressões por tempo de serviço, atingia R\$ 1.504,00. Esses valores permaneceram inalterados até 2010, quando o primeiro reajuste elevou os vencimentos para R\$ 1.773,16 (VI) e R\$ 2.030,88 (VF), um crescimento nominal de 37% e 35%, respectivamente. No entanto, ao corrigir esses valores pelo IPCA, observa-se que, em 2010, o VI atualizado seria de R\$ 3.809,58 e o VF de R\$ 4.363,28, demonstrando que, apesar do reajuste, o aumento real não foi suficiente para recompor as perdas acumuladas durante os anos sem atualização salarial.

O período entre 2011 e 2012 seguiu o mesmo padrão de estagnação. O VI nominal permaneceu em R\$ 1.773,16, e o VF em R\$ 2.030,88, resultando na corrosão gradual do poder de compra dos professores. Quando atualizados pelo IPCA, esses valores correspondiam, em 2012, a R\$ 3.371,93 (VI) e R\$ 3.862,02 (VF).

O maior reajuste ocorreu em 2013, elevando o VI nominal para R\$ 3.321,21 e o VF para R\$ 3.815,03. O salto percentual foi de 87,3% no VI e 87,8% no VF, os maiores registrados até então. Entretanto, em valores atualizados, nota-se que o VI passou para R\$ 5.966,24 e o VF para R\$ 6.853,34, representando um crescimento real de 76,9% e 77,4%, respectivamente. Esse aumento, embora expressivo, refletiu, em grande parte, uma recomposição das perdas salariais acumuladas nos anos anteriores.

A valorização conquistada em 2013, no entanto, não teve continuidade. Entre 2014 e 2017, os vencimentos permaneceram congelados, resultando em nova corrosão do poder de compra. Quando corrigido pelo IPCA, o VF caiu de R\$ 6.853,34 em 2013 para R\$ 5.271,61 em 2017, evidenciando uma perda de 23,1% no período.

Os reajustes subsequentes ocorreram em 2018 e 2019, elevando o VI nominal para R\$ 3.933,16 e R\$ 4.871,43 e o VF para R\$ 4.517,98 e R\$ 5.595,76, respectivamente. Em termos

nominais, os aumentos foram de 18,4% nos valores de 2018 e 23,8% em 2019. No entanto, quando corrigidos pelo IPCA, os valores reais em 2019 correspondiam a R\$ 6.258,80 (VI) e R\$ 7.189,41 (VF), um aumento de aproximadamente 20,4% em relação a 2018, evidenciando que, mesmo com os reajustes, a defasagem salarial ainda representava um entrave à valorização docente.

Os anos de 2020 e 2021 seguiram o mesmo ciclo de congelamento salarial. Somente em 2022 houve um novo reajuste, elevando o vencimento inicial para R\$ 5.319,11 e o vencimento final para R\$ 6.110,01. Em 2023, o VI chegou a R\$ 5.744,64 e o VF a R\$ 6.598,81, um aumento nominal de cerca de 8%. Quando ajustados pelo IPCA, esses valores correspondiam a R\$ 5.758,43 (VI) e R\$ 6.614,65 (VF), demonstrando que os reajustes não garantiram um crescimento real expressivo para a categoria.

A formação em nível de Especialização tornou-se uma opção cada vez mais frequente entre os docentes da rede estadual do Brasil Amazonense, proporcionando um aumento de 12% sobre o vencimento. Em 2014, 4.860 especialistas recebiam de acordo com esses vencimentos. Esse número praticamente dobrou em menos de uma década, chegando a 9.201 especialistas em 2023. O crescimento reflete o empenho da categoria em buscar qualificação adicional, mas a trajetória salarial demonstra que essa especialização não foi acompanhada por uma valorização proporcional.

Se a progressão diagonal tivesse sido implementada conforme previsto no PCCR de 2013, o vencimento final dos professores com especialização teria atingido patamares mais elevados. De acordo com as tabelas salariais do plano, caso as quatro avaliações tivessem ocorrido entre 2013 e 2023, o vencimento final seria de R\$ 7.918,57. Esse avanço representaria uma valorização concreta da carreira e o reconhecimento do impacto da especialização na qualificação docente. Contudo, essa projeção não se concretizou, e a realidade vivenciada pelos professores distanciou-se do que foi estabelecido no PCCR.

No mundo da imaginação, onde as regras são respeitadas e os direitos conquistados se transformam em realidade, os professores especialistas teriam recebido o que lhes foi prometido. No fundo dos rios, onde as águas seguem seu fluxo natural, a valorização profissional seria a correnteza que impulsiona a docência para águas mais profundas, para territórios onde o saber e a justiça se encontram. Mas, na superfície, onde as promessas se desfazem como espuma ao vento, os professores continuam sendo os artífices da educação sem o reconhecimento devido.

Agora iniciamos a análise da tabela sob a perspectiva da obtenção do título de mestrado, uma qualificação que representa um investimento acadêmico e profissional significativo,

refletindo anos de dedicação à pesquisa e ao aprimoramento das práticas pedagógicas. No entanto, a trajetória salarial dos professores com mestrado no Brasil Amazonense entre 2006 e 2023 evidencia que essa qualificação não resultou em uma valorização proporcional dentro da estrutura remuneratória. Os docentes que alcançaram esse nível de formação enfrentaram os mesmos períodos de congelamento salarial e reajustes esporádicos que marcaram a carreira docente como um todo.

Em 2006, um professor com mestrado, após cumprir o período probatório, poderia requerer a promoção vertical na carreira. O VI era de R\$ 1.588,00, enquanto o VF, alcançado após todas as progressões por tempo de serviço, era de R\$ 1.840,00. Esses valores permaneceram inalterados até 2010, quando o primeiro reajuste da série histórica elevou os vencimentos para R\$ 2.134,40 (VI) e R\$ 2.447,18 (VF). O aumento nominal foi de 34,4% no VI e 33% no VF, percentuais ligeiramente inferiores aos aplicados às demais formações. Entretanto, ao corrigir esses valores pelo IPCA, observa-se que, em 2010, o VI atualizado seria de R\$ 4.585,69 e o VF de R\$ 5.257,69, revelando que, mesmo após o reajuste, o crescimento real dos vencimentos foi insuficiente para repor as perdas acumuladas ao longo dos anos sem atualização salarial.

Entre 2011 e 2012, os vencimentos permaneceram estagnados. O VI seguiu fixado em R\$ 2.134,40, enquanto o VF permaneceu em R\$ 2.447,18, reduzindo progressivamente o poder de compra dos docentes. Quando atualizados pelo IPCA, esses valores correspondiam, em 2012, a R\$ 4.058,88 (VI) e R\$ 4.653,68 (VF).

Em 2013, os vencimentos foram elevados para R\$ 4.981,82 (VI) e R\$ 5.722,55 (VF). O aumento nominal foi de 133,4% no VI e 133,8% no VF, os mais elevados até então na série histórica. Entretanto, ao ajustar esses valores para 2023, o VI passou para R\$ 8.949,37 e o VF para R\$ 10.280,02, indicando um crescimento real de 120,4% e 120,9%, respectivamente, em relação a 2012.

Os anos de 2014 a 2017 foram novamente marcados pelo congelamento salarial, resultando em nova deterioração do poder de compra dos docentes. Em valores corrigidos pelo IPCA, o VF caiu de R\$ 10.280,02 em 2013 para R\$ 7.907,42 em 2017, evidenciando uma perda de 23,1% no período.

Os reajustes subsequentes ocorreram em 2018 e 2019, elevando o VI para R\$ 5.899,75 e R\$ 7.307,16, e o VF final para R\$ 6.776,97 e R\$ 8.393,65, respectivamente. Em termos nominais, os aumentos foram de 18,43% em 2018 e 23,86% em 2019. No entanto, quando corrigidos pelo IPCA, os valores reais em 2019 corresponderiam a R\$ 9.388,22 (VI) e R\$

10.784,13 (VF), demonstrando que, mesmo com os reajustes, a defasagem salarial ainda persistia como um obstáculo à valorização da categoria.

Os anos de 2020 e 2021 trouxeram mais um ciclo de congelamento salarial, impactando a remuneração dos professores. Somente em 2022 foi concedido um novo reajuste, elevando o vencimento inicial para R\$ 7.978,69 e o vencimento final para R\$ 9.165,03. Em 2023, o VI chegou a R\$ 8.616,99 e o VF a R\$ 9.898,23, consolidando um aumento nominal de 8%. Quando ajustados pelo IPCA, esses valores corresponderiam a R\$ 8.637,67 (VI) e R\$ 9.921,99 (VF), revelando que os reajustes concedidos nos últimos anos foram insuficientes para garantir uma valorização real expressiva.

Desde 2019, a titulação em nível de mestrado eleva em 50% o percentual de acréscimo salarial de forma não cumulativa. Em 2014, apenas 185 professores possuíam o título de mestre na rede estadual do Brasil Amazonense. Esse número cresceu exponencialmente, alcançando 1.385 docentes em 2023. O aumento de mais de 648% demonstra a busca pela qualificação acadêmica como diferencial profissional.

No entanto, a análise dos vencimentos revela que essa titulação não se traduziu em ganhos salariais compatíveis com o investimento acadêmico exigido para alcançá-la, permanecendo abaixo das expectativas previstas na Meta 16 do PNE, que estabelecia que ao menos 50% da rede deveria possuir pós-graduação lato ou stricto sensu.

Caso a progressão diagonal tivesse sido aplicada conforme previsto no PCCR de 2013, a situação salarial dos professores com mestrado teria sido substancialmente diferente. Se as avaliações diagonais tivessem ocorrido entre 2013 e 2023, o professor poderia ter alcançado o vencimento final de R\$ 11.877,87, valor significativamente superior ao praticado.

Em 2014, havia 185 mestres na rede estadual do Brasil Amazonense recebendo por essa titulação. Em 2023, esse número subiu para 1.385, considerando professores e pedagogos, o que revela crescimento expressivo na busca pela formação stricto sensu, embora sem correspondência proporcional na valorização salarial.

No ápice da formação acadêmica, o título de doutor representa o mais alto grau de qualificação na docência, exigindo anos de estudo, produção científica e compromisso com o avanço do conhecimento. Em um sistema educacional que valoriza a formação continuada, seria esperado que a remuneração dos professores doutores refletisse essa qualificação, incentivando a permanência desses profissionais na educação básica.

Entretanto, a evolução salarial dos docentes com doutorado no Brasil Amazonense entre 2006 e 2023 revela um cenário de estagnação, reajustes tardios e ausência de uma política de valorização proporcional ao nível de escolaridade alcançado.

Em 2006, um professor com doutorado ingressava na carreira com um VI de R\$ 1.854,00, enquanto o VF, alcançado após todas as progressões por tempo de serviço, chegava a R\$ 2.156,00. Esses valores permaneceram congelados até 2010, quando o primeiro reajuste da série histórica elevou os vencimentos para R\$ 2.464,80 (VI) e R\$ 2.837,06 (VF). O aumento nominal foi de 32,94% no VI e 31,59% no VF, os menores percentuais entre todas as categorias docentes. Quando corrigidos pelo IPCA, os valores equivaleriam, em 2010, a R\$ 5.295,54 (VI) e R\$ 6.095,33 (VF).

Entre 2011 e 2012, o congelamento salarial manteve o VI em R\$ 2.464,80 e o VF em R\$ 2.837,06. Quando corrigidos pelo IPCA, esses valores corresponderiam, em 2012, a R\$ 4.687,18 (VI) e R\$ 5.395,09 (VF), evidenciando a deterioração progressiva do poder de compra da categoria.

Em 2013, no governo de Omar Aziz, com Rossieli Soares da Silva à frente da Secretaria de Educação, os docentes tiveram um reajuste expressivo, elevando o VI para R\$ 7.721,82 e o VF para R\$ 8.869,95. Os aumentos nominais foram de 213,28% no VI e 212,65% no VF, os maiores registrados na série histórica. No entanto, ao ajustar esses valores para 2023, o VI passou para R\$ 13.871,52 e o VF para R\$ 15.934,03, indicando um crescimento real de 195,95% e 195,34%, respectivamente.

Nos anos seguintes, o ciclo se repetiu. Entre 2014 e 2017, os vencimentos permaneceram congelados, resultando em nova corrosão do poder de compra. Em valores corrigidos pelo IPCA, o vencimento final caiu de R\$ 15.934,03 em 2013 para R\$ 12.256,50 em 2017, uma perda de 23,1% no período. Resta a dúvida se algum profissional da rede estadual de ensino do Brasil Amazonense recebia efetivamente de acordo com essa titulação, uma questão que escapa ao alcance desta pesquisa.

Os reajustes subsequentes ocorreram em 2018 e 2019, elevando o vencimento inicial para R\$ 9.144,62 e R\$ 11.326,11, e o vencimento final para R\$ 10.504,30 e R\$ 13.010,15, respectivamente. Em termos nominais, os aumentos foram de 23,86% no VI e no VF. No entanto, quando corrigidos pelo IPCA, os valores reais em 2019 corresponderiam a R\$ 14.551,75 (VI) e R\$ 16.715,40 (VF).

Os anos de 2020 e 2021 foram novamente marcados por estagnação salarial. Somente em 2022 houve um novo reajuste, elevando o vencimento inicial para R\$ 12.366,98 e o vencimento final para R\$ 14.205,78. Em 2023, o VI chegou a R\$ 13.356,34 e o VF a R\$ 15.342,24, consolidando um aumento nominal de 8%. Quando ajustados pelo IPCA, esses valores corresponderiam a R\$ 13.388,40 (VI) e R\$ 15.379,06 (VF).

O número de professores com doutorado na rede estadual sempre foi reduzido, reflexo de um modelo de carreira que concentra a evolução remuneratória nesse título, mas sem oferecer as condições materiais e institucionais necessárias para sua ampla viabilização. Em 2014, apenas 21 docentes possuíam essa titulação. Em 2023, esse contingente chegou a 165, todos com acesso à respectiva tabela de vencimento. Apesar de representar um aumento numérico, o total permanece insignificante diante do universo da categoria, revelando que a ausência de incentivos estruturais limita a adesão a esse nível de formação.

Esse cenário não significa que o exercício da docência exija, necessariamente, o título de Doutor para garantir a qualidade de ensino. Formações continuadas em nível de especialização *lato sensu*, bem como cursos de atualização de menor duração, podem trazer ganhos significativos para a prática pedagógica, atualizando metodologias e recursos didáticos de forma a potencializar a aprendizagem dos estudantes.

O problema central reside no fato de que a política remuneratória atrela suas maiores faixas salariais quase exclusivamente às titulações de mestrado e doutorado, o que induz muitos profissionais, em busca de melhores salários, a priorizar essas formações em detrimento de outras modalidades de aperfeiçoamento que poderiam atender de forma mais ágil e efetiva às demandas pedagógicas da educação básica.

Tal lógica reforça desigualdades internas e desconsidera que a valorização docente, para ser efetiva, deve alinhar-se ao padrão constitucional que assegura a todos os trabalhadores um salário capaz de atender às necessidades vitais e garantir vida digna, conforme estabelece a Constituição Federal, no art. 7º, inciso IV.

Mais do que um reconhecimento formal, a valorização docente exige políticas salariais que não restrinjam a progressão às titulações mais elevadas, mas assegurem a todos os professores condições de acesso aos bens culturais e ao conhecimento historicamente produzido. Esse acesso é essencial para que possam socializá-los de forma qualificada com seus estudantes. Essa discussão será aprofundada ao longo da tese, em um movimento que, à semelhança de uma espiral, ampliará o exame crítico das implicações dessa configuração remuneratória.

Se a progressão diagonal tivesse sido aplicada conforme previsto no PCCR de 2013, a situação salarial dos professores com doutorado seria mais atrativa. Caso as avaliações diagonais tivessem ocorrido entre 2013 e 2023, o vencimento final poderia ter alcançado R\$ 18.410,67, um patamar significativamente superior ao praticado.

Mas a progressão diagonal permaneceu uma promessa nunca cumprida. No Brasil Amazonense, os professores doutores deveriam ser referência em conhecimento, formação e

reconhecimento salarial. No entanto, tornaram-se a personificação do descaso com a carreira acadêmica. O VF4, que deveria representar a valorização do topo da formação docente, transformou-se em um horizonte inalcançável, uma miragem de um sistema que insiste em frustrar aqueles que dedicam suas vidas ao ensino e à pesquisa.

Essa realidade, embora mais visível no caso dos doutores, não é exclusiva dessa titulação. O mesmo cenário de frustração e desvalorização se repete ao longo da trajetória de todos os professores analisados. Daqueles que ingressaram na carreira com formação em Ensino Médio Magistério, aos que buscaram qualificação em Licenciatura Plena, Especialização, Mestrado e Doutorado, a evolução salarial revelou um padrão de reajustes tardios, períodos prolongados de congelamento e perdas significativas no poder de compra.

Ao longo dos 18 anos analisados, entre 2006 e 2023, os docentes receberam apenas seis reajustes salariais (2010, 2013, 2018, 2019, 2022 e 2023), o que evidencia a ausência de uma política contínua de valorização. Em diversos momentos, a inflação corroeu os vencimentos, reduzindo significativamente os ganhos reais da categoria.

Diante dessa realidade, torna-se evidente que, mais do que reajustes pontuais, a categoria necessita de uma política salarial capaz de assegurar estabilidade, previsibilidade e valorização efetiva da trajetória docente. No Brasil Amazonense, a inexistência dessa estrutura mantém os professores submetidos a um sistema marcado por incertezas, no qual promessas de valorização convivem com a persistência da estagnação salarial.

Nesse contexto, a discussão se amplia com a inclusão de dados nacionais, destacando a Lei Federal nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) do Magistério da Educação Básica no Brasil. Criada para valorizar a carreira docente e garantir condições mais equitativas de trabalho, essa legislação representa um avanço significativo na tentativa de reduzir as desigualdades salariais e estabelecer um parâmetro mínimo para os professores em todo o país. Ao fixar um valor de referência nacional, o PSPN contribuiu para mitigar disparidades regionais e padronizar a remuneração inicial do magistério.

A regulamentação estabeleceu que nenhum ente federativo: União, estados, Distrito Federal e municípios, pode fixar o vencimento inicial dos professores da educação básica abaixo do valor definido pelo PSPN. Além disso, delimitou o conjunto de profissionais contemplados, abrangendo não apenas docentes, mas também aqueles que exercem funções de suporte pedagógico, como coordenadores, supervisores e diretores escolares.

Outro ponto central da legislação foi a determinação da formação mínima exigida para o exercício da docência na educação básica. Ao fixar um piso salarial nacional, a lei reforça a necessidade de qualificação profissional como elemento essencial para a valorização da

carreira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) estabelece que a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, deve ser a regra geral para os docentes. No entanto, o artigo 62 da LDB permite, em caráter excepcional, a formação em nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e os cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Com base no PSPN, a jornada máxima dos professores é de 40 horas semanais, sendo até dois terços destinados à interação com os alunos e o restante reservado para atividades extraclasse, como planejamento pedagógico e correção de avaliações. O piso salarial é reajustado anualmente conforme o crescimento do valor mínimo por aluno nos anos iniciais do ensino fundamental urbano, exceto em 2021, quando, devido aos impactos econômicos da pandemia da Covid-19, a atualização não ocorreu.

A legislação também determinou que os entes federativos elaborassem ou adequassem seus planos de carreira e remuneração do magistério para garantir o cumprimento do piso salarial. No entanto, apesar dos avanços proporcionados pelo PSPN, persistem desafios, como a necessidade de assegurar sua plena implementação em todos os estados e municípios e a busca por mecanismos que garantam uma valorização contínua da carreira docente.

A Tabela 2 sintetiza os dados em seis colunas. As colunas 1 a 4 apresentam, respectivamente, o ano, o Vencimento Inicial (VI) dos professores com formação em Ensino Médio-Magistério (VIEMM), o VI dos professores com formação em Licenciatura Plena (VILP) e o valor do PSPN. Com base nesses dados, as colunas 5 e 6 calculam os percentuais que relacionam o VIEMM e o VILP em relação ao PSPN. Essa estrutura permite avaliar criticamente a seguinte questão: o governo do Brasil Amazonense cumpriu a lei do PSPN para docentes com formação em nível médio e licenciatura plena no período de 2009 a 2023?



Tabela 2. Evolução do Vencimento Inicial dos Professores do Ensino Médio-Magistério e Licenciatura Plena em Relação ao PSPN (2009-2023), (Valores em reais Atualizados pelo IPCA-IBGE até outubro de 2023)

Ano	Ensino Médio Magistério	Licenciatura Plena	PSPN	VIEMM/PSPN%	VILP/PSPN%
	VIEMM	VILP			
2009	1.930,11	2.676,96	2.137,07	90,32	125,26
2010	2.650,13	3.530,36	2.201,47	120,38	160,36
2011	2.469,59	3.289,85	2.376,78	103,91	138,42
2012	2.345,68	3.124,79	2.759,29	85,01	113,25
2013	3.998,84	5.327,01	2.814,97	142,06	189,24
2014	3.746,11	4.990,34	2.856,49	131,14	174,70
2015	3.421,31	4.557,67	2.947,56	116,07	154,63
2016	3.153,97	4.201,53	3.025,92	104,23	138,85
2017	3.075,91	4.097,55	3.176,48	96,83	129,00
2018	3.484,96	4.642,45	3.245,91	107,36	143,02
2019	4.194,94	5.588,22	3.286,18	127,65	170,05
2020	4.067,42	5.418,35	3.595,51	113,13	150,70
2021	3.689,39	4.914,76	3.261,34	113,13	150,70
2022	3.758,98	5.007,47	4.054,74	92,71	123,50
2023	3.859,56	5.141,47	4.431,16	87,10	116,03

Fonte: Elaborado pela autora com base nas legislações dos Plano de Cargos e Carreira Lei nº 2.871/2004; Lei nº 3.566/2010; Lei nº 3.951/2013 com atualizações das leis nº 4.578/2018; nº 4.836/2019; nº 5.570/2022 e nº 6.261/2023 e suas tabelas de vencimentos que pertencem ao quadro do magistério do estado do Amazonas e, para os docentes com formação em nível médio a partir de 2013 os dados foram obtidos no quadro de professores e pedagogos classes em extinção. O valor do PSPN foi obtido em consulta junto ao Ministério da Educação.

O VI dos docentes no Brasil Amazonense reflete a política salarial adotada pelo governo estadual para a remuneração dos professores. A coluna 2 da Tabela 2 apresenta os valores correspondentes ao VI dos docentes com formação em Ensino Médio-Magistério (VIEMM), o menor valor foi registrado em 2009 (R\$ 1.930,11) e o maior em 2019 (R\$ 4.194,94).

Na coluna 3, ao examinar os dados referentes ao VI dos docentes com Licenciatura Plena (VILP), observa-se que o menor valor foi registrado em 2009 (R\$ 2.676,96) e o maior em 2019 (R\$ 5.588,22). No entanto, o reajuste concedido em 2019 permaneceu congelado nos anos de 2020 e 2021, resultando em um VI nominal de R\$ 4.349,50 nesses três anos. Em valores atualizados, os dados indicam que o maior VI registrado em 2019 decorre do efeito inflacionário do período, o que, na prática, revela uma redução do poder de compra dos docentes nesse ano, enquanto o salário ficou estático o custo de vida aumentou.

A coluna 4 apresenta os valores do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), instituído em 2009 com um valor atualizado de R\$ 2.137,07 e mantido em crescimento gradual até atingir R\$ 4.431,16 em 2023. Contudo, em 2021, devido aos impactos econômicos da

pandemia da Covid-19, o PSPN não sofreu reajuste, permanecendo fixado em R\$ 2.886,24, valor nominal de 2020.

A análise das colunas 5 e 6 permite verificar se o governo do Brasil Amazonense cumpriu a legislação do PSPN para docentes com formação em nível médio e Licenciatura Plena. Ao comparar o VIEMM com o PSPN, observa-se que os maiores percentuais foram registrados em 2013 e 2019, atingindo 142,06% e 127,65%, respectivamente. No entanto, em 2009, 2012, 2017, 2022 e 2023, o VI permaneceu abaixo do mínimo estabelecido pelo PSPN, configurando descumprimento da legislação, conforme estipulado no artigo 2 da lei do PSPN, que regulamenta a remuneração dos profissionais do magistério público da educação básica, em consonância com o artigo 62 da LDB.

Para os docentes com Licenciatura Plena, o VI manteve-se acima do PSPN desde sua implementação. Em 2013, alcançou 189,24% do piso nacional, porém, a ausência de reajustes nos anos subsequentes reduziu esse percentual para 129% em 2017.

Embora o governo tenha reajustado o salário em 2018, esse não foi suficiente para compensar as perdas inflacionárias acumuladas. A partir de 2019, ainda que o VI dos docentes com Licenciatura Plena tenha permanecido acima do PSPN, observou-se uma tendência de queda contínua, atingindo seu menor percentual em 2023 (116%). Essa trajetória aponta para uma reconfiguração da política salarial do governo, com o PSPN funcionando, na prática, como um teto para o vencimento inicial desses profissionais.

Diante desse panorama, o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014, prorrogado até dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934/2024, emerge como um instrumento fundamental para a valorização dos profissionais da educação. Embora o PNE não estabeleça a equiparação dos vencimentos docentes ao Salário-Mínimo Nacional (SMN), a Meta 17 prevê a valorização do magistério, garantindo rendimento médio equivalente ao de outros profissionais com escolaridade semelhante.

Em 2025, as discussões sobre os rumos da educação para a próxima década ganharão centralidade, sobretudo no que se refere à Meta 17 do PNE, que busca equiparar os rendimentos dos professores aos de outros profissionais com formação equivalente. Como destacam Barbosa, Jacomini e Minto (2024, p. 7), essa meta está diretamente condicionada à disponibilidade de recursos financeiros.

O 5º Painel de Monitoramento do PNE corrobora essa análise ao demonstrar que, embora o cálculo do PSPN tenha como base legal o artigo 62 da LDB, o painel considera predominante a formação superior entre os docentes brasileiros. Dessa forma, a média salarial analisada inclui tanto os profissionais do magistério quanto aqueles de outras áreas com

escolaridade equivalente, reforçando a necessidade de uma política salarial mais equitativa e sustentável para os professores.

A Tabela 3 apresenta os dados organizados em 10 colunas. A coluna 1 exibe os anos da série histórica 2013- 2023; a coluna 2, os valores do PSPN; a coluna 3, o Vencimento Inicial dos professores da rede estadual do Brasil Amazonense com formação em Licenciatura Plena (VI-BRAM). A coluna 4 indica o percentual de quanto o PSPN representa em relação ao VI.

Nas colunas 5 a 10, são apresentados dados extraídos do Painel de Monitoramento do PNE, especificamente para a Meta 17 (Indicador 17A). Os Profissionais do Magistério Brasil Amazonense (PM-BRAM) os valores correspondem ao rendimento bruto médio mensal dos docentes da rede pública de educação básica no estado. Já os Profissionais do Magistério Brasil (PM-BR) abrangem os professores da rede pública em nível nacional, ambos com formação superior completa.

O mesmo critério é aplicado aos Demais Profissionais no Brasil Amazonense (DP-BRAM), que representam o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados no Brasil Amazonense. Já os Demais Profissionais no Brasil (DP-BR) referem-se à média salarial nacional dos trabalhadores de outras áreas com formação equivalente.

É importante destacar que a atualização dos dados seguiu o mesmo índice de correção de valores adotado pelo Painel do PNE, o IPCA-IBGE. No entanto, enquanto o Painel de Monitoramento apresenta informações atualizadas até maio de 2023, os cálculos do VI e do PSPN aqui apresentados correspondem à atualização de outubro de 2023.

Tabela 3. PSPN, Vencimento Inicial e Rendimento Bruto Médio dos Professores e Demais Trabalhadores no Brasil e Brasil Amazonense, 2013-2019, 2022-2023, (Valores em reais atualizado pelo IPCA -IBGE)

Ano	PSPN	VI-BRAM	PSPN/VIBRAM%	PM-BRAM	DP-BRAM	Ind. AM%	PM-BR	DP-BR	Ind. BR%
2013	2.814,97	5.327,01	52,84%	4.116,47	8.089,31	50,89%	4.882,33	6.921,96	70,53%
2014	2.856,49	4.990,34	57,24%	4.439,75	7.228,24	61,42%	4.891,76	6.937,08	70,52%
2015	2.947,56	4.557,67	64,67%	4.280,13	7.323,65	58,44%	4.899,71	6.740,60	72,69%
2016	3.025,92	4.201,53	72,02%	3.882,20	6.636,43	58,50%	4.619,07	6.461,41	71,49%
2017	3.176,48	4.097,55	77,52%	4.121,04	6.688,43	61,61%	4.790,45	6.380,41	75,08%
2018	3.245,91	4.642,45	69,92%	4.442,28	5.774,70	76,93%	4.875,91	6.360,75	76,66%
2019	3.286,18	5.588,22	58,81%	4.623,99	5.527,86	83,65%	4.852,69	6.178,40	78,54%
2020	3.595,51	5.418,35	66,36%						
2021	3.261,34	4.914,76	66,36%						
2022	4.054,74	5.007,47	80,97%	4.751,20	5.396,20	88,05%	4.577,09	5.541,55	82,60%
2023	4.431,16	5.141,47	86,18%	4.672,78	4.636,37	100,79%	4.919,53	5.660,99	86,90%

Fonte: Elaborado pela autora com base nas legislações dos Plano de Cargos e Carreira e Remuneração, Lei nº 3.951/2013 com atualizações das leis nº 4.578/2018; nº 4.836/2019; nº 5.570/2022 e nº 6.261/2023 e suas tabelas de vencimentos para o quadro do magistério. O valor do PSPN foi obtido em consulta junto ao Ministério da Educação. No Painel de Monitoramento do PNE Meta 17 e tabelas disponibilizadas pela Dired/Inep com base em

dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2019/2022-2023). Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da Pnad-contínua durante a pandemia de covid-19 (IBGE, 2022).

A análise dos dados das colunas 2, 3 e 4 revela que, embora o PSPN tenha apresentado um crescimento gradual ao longo do período, o Vencimento Inicial (VI) dos professores no Brasil Amazonense (VI-BRAM) oscilou entre R\$ 4.097,55 em 2017 e R\$ 5.588,22 em 2019, representando a variação entre os valores mínimo e máximo registrados. Além disso, observa-se uma progressiva convergência do PSPN em relação ao VI-BRAM, sugerindo uma tendência de sua consolidação como referência para o VI da carreira docente no Brasil Amazonense. Esse movimento indica uma possível estratégia deliberada do governo para estabelecer o PSPN como teto para o VI dos docentes com Licenciatura Plena, conforme apontam as pesquisas de Moura (2015), Pereira, C. (2016) e Pereira, F. (2017).

A relação com a Meta 17 do PNE, examinada por meio das colunas 5, 6 e 7, revela inicialmente um cenário positivo, no qual o rendimento médio dos professores se equiparou ao dos demais profissionais. Em 2013, os Profissionais do Magistério no Brasil Amazonense (PM-BRAM) recebiam o equivalente à 50,9% da remuneração dos Demais Profissionais no Brasil Amazonense (DP-BRAM), percentual que atingiu 100,8% em 2023. No entanto, uma análise mais detalhada indica que essa equiparação não foi impulsionada por um aumento significativo nos vencimentos dos docentes, mas sim pela redução da remuneração média dos demais profissionais.

Os dados demonstram que a remuneração dos DP-BRAM, que era de R\$ 8.089,31 em 2013, caiu para R\$ 4.636,37 em 2023, configurando uma redução de 42,69%. Esse recuo indica que a aparente valorização dos professores resultou não de um fortalecimento da política salarial do magistério, mas de uma retração nos rendimentos dos demais trabalhadores, o que resultou em uma diferença negativa de R\$ 3.452,94 ao longo da década.

A ampliação dessa perspectiva para o cenário nacional, analisada nas colunas 8, 9 e 10, demonstra que, apesar de avanços na Meta 17 do PNE, os progressos ainda são limitados. O indicador evoluiu de 70,53% em 2013 para 86,90% em 2023, sem que houvesse a efetiva equiparação salarial entre Profissionais do Magistério no Brasil (PM-BR) e Demais Profissionais no Brasil (DP-BR). Assim como ocorreu no Brasil Amazonense, a melhoria observada não foi resultado de um crescimento expressivo na remuneração docente, mas sim da redução nos rendimentos dos DP-BR, que passaram de R\$ 6.921,96 em 2013 para R\$ 5.660,99 em 2023, uma queda de 18,22%, equivalente a R\$ 1.260,97.

A discrepância entre as variações salariais nos dois contextos reforça a necessidade de uma análise mais crítica. Enquanto no Brasil Amazonense a redução da remuneração dos DP-BRAM foi de 42,69%, no cenário nacional essa queda foi de 18,22%. Esse contraste demonstra que a equiparação salarial observada no Brasil Amazonense foi impulsionada, em maior medida, pelo forte declínio da remuneração dos demais profissionais, e não por um aumento substancial nos vencimentos dos docentes.

A política salarial do magistério no Brasil Amazonense tem sido marcada por descontinuidades e falta de previsibilidade. Embora a efetivação do PSPN tenha representado um avanço para os docentes com formação em nível médio, nos 15 anos de vigência da lei, em cinco deles (2009, 2012, 2017, 2022 e 2023), o governo estadual não assegurou o cumprimento do piso para essa categoria.

Já os professores com Licenciatura Plena mantiveram, desde a implementação do PSPN, vencimentos superiores ao piso nacional, atingindo 189,24% do PSPN em 2013 e 170,05% em 2019. No entanto, a partir da gestão de Wilson Lima (2019 até a atualidade 2025), essa diferença tem sido progressivamente reduzida. Mesmo com reajustes salariais, em 2023, a diferença entre o VI e o PSPN caiu para apenas 16%, indicando uma reorientação na política salarial estadual, na qual o piso nacional passa a operar como um teto para o vencimento inicial da carreira docente.

A remuneração dos professores constitui um fator determinante para a valorização da docência e a garantia de qualidade na educação básica. Conforme argumentam Alves e Pinto (2011), o nível de remuneração é um elemento central para qualquer profissão, sobretudo em sociedades regidas pela lógica capitalista. A ausência de uma política salarial estruturada e transparente compromete não apenas a motivação dos docentes, mas também a capacidade de atrair novos profissionais e garantir sua permanência na carreira.

O cenário do Brasil Amazonense reflete um problema estrutural que se estende por todo o país. Embora o PNE tenha estabelecido a Meta 17 como diretriz para a valorização dos profissionais da educação, sua implementação tem ocorrido de maneira desigual entre as diferentes regiões. A comparação com outros estados revela que, apesar de especificidades locais, os desafios enfrentados pelo Brasil Amazonense são comuns a diversas unidades da federação.

Os dados analisados indicam que o cumprimento da Meta 17 no Brasil Amazonense ocorreu em um contexto de redução de 42,69% na remuneração média dos DP-BRAM, o que afasta a possibilidade de caracterizar o período como um processo pleno de valorização da carreira docente. Esse cenário reforça a necessidade de uma política salarial estruturada e

sustentável, capaz de garantir não apenas a adequação dos vencimentos dos professores às diretrizes nacionais, mas também a recomposição do poder de compra e a valorização efetiva da remuneração ao longo da carreira.

A valorização dos professores não deve ser percebida como um custo adicional, mas como um investimento estratégico para o desenvolvimento do país. Assegurar salários justos e condições dignas de trabalho significa fortalecer a docência, aprimorar a qualidade do ensino e proporcionar um futuro mais promissor para as próximas gerações. A concretização de uma educação pública de qualidade depende, essencialmente, da mobilização social em defesa dos direitos dos docentes e da implementação de políticas educacionais equitativas e eficazes.

Nesse contexto, a experiência de outros países pode oferecer elementos valiosos para essa discussão. Ao longo deste trabalho, já exploramos diferentes aspectos da realidade docente na Colômbia. Agora, voltamos a esse país para observar com mais profundidade os vencimentos iniciais e finais da carreira docente. A apresentação desses dados nos permitirá compreender não apenas a frequência dos reajustes, mas também os impactos desse movimento na trajetória profissional dos professores.

A Colômbia, com sua identidade marcada pela fusão de influências indígenas, africanas e europeias, compartilha com o Brasil não apenas fronteiras geográficas, mas também os desafios da valorização docente. Ao examinarmos esses números, buscamos lançar luz sobre as políticas salariais adotadas e seus reflexos na construção de uma carreira mais estável e atrativa

### 3.2.7.2 Vencimentos Nominais na Colômbia (2006-2023): Estrutura Legal e Limites à Valorização

Esta subseção se dedica à análise dos vencimentos nominais dos professores da educação básica pública na Colômbia. A abordagem considera os valores estipulados conforme o nível de formação e o tempo de serviço, com o propósito de compreender os efeitos dessa política sobre a valorização salarial do magistério colombiano. Os vencimentos são definidos anualmente por meio de decretos salariais específicos, que estabelecem os valores correspondentes a cada categoria profissional do magistério.

A Tabela 4 apresenta a série histórica compreendida entre os anos de 2006 e 2023. A opção por utilizar valores nominais mantém a fidelidade aos montantes praticados em cada período, refletindo exatamente os salários pagos aos professores conforme registrados nas políticas salariais, leis e documentos oficiais. Essa abordagem permite que o leitor tenha uma referência precisa dos montantes efetivamente pagos. Além disso, facilita a comparação com

as políticas de reajuste salarial ao longo do tempo, tornando possível verificar a frequência dos aumentos e avaliar a política de valorização docente com base nos reajustes implementados.

Entretanto, essa metodologia apresenta limitações. A principal delas é a ausência da consideração do poder de compra. Como os valores nominais não refletem o impacto da inflação, pode-se gerar uma falsa impressão de crescimento salarial. Ainda que os vencimentos tenham aumentado ao longo dos anos, se a inflação foi superior aos reajustes, o poder de compra dos professores pode ter sido reduzido. Por essa razão, a leitura da tabela requer atenção crítica, de modo a não desconsiderar os efeitos inflacionários que comprometem a análise isolada dos dados nominais.

Com o intuito de mitigar essa limitação e ampliar a precisão analítica, a seção 4 apresentará os valores convertidos para dólares PPC (Paridade do Poder de Compra). Esse recurso metodológico permitirá estimar com mais clareza o impacto da inflação sobre os salários e evidenciar a trajetória real do poder aquisitivo dos professores ao longo do período em análise.

A estrutura da tabela contempla duas categorias denominadas "Asignación Básica Mensual", expressão que se equivale ao conceito de vencimento. O vencimento inicial corresponde ao menor valor atribuído dentro de cada nível de formação, enquanto o vencimento final representa o teto salarial possível em cada uma das respectivas categorias.

A primeira coluna da tabela organiza os anos analisados. As demais apresentam os valores nominais expressos em pesos colombianos, agrupados por nível de formação docente. A dois e a três correspondem aos vencimentos dos professores com formação de Normalista Superior. A quatro e a cinco reúnem os valores dos docentes com Licenciatura Plena. A seis e a sete concentram os vencimentos daqueles com Especialização. A oito e a nove dizem respeito aos docentes com formação de Mestrado. Por fim, a dez e a onze trazem os valores salariais atribuídos aos professores com Doutorado.

Nos anos de 2006, 2007 e 2008, os decretos salariais vigentes não incluíam valores específicos para o nível de especialização. Cada linha da tabela registra os valores correspondentes a cada ano do período analisado, compondo, assim, uma base empírica sistematizada para interpretação da política remuneratória vigente na Colômbia.

Tabela 4. Trajetória da "Asignación Básica Mensual" dos Professores da Educação Básica Pública na Colômbia de 2006 a 2023 (Valores nominais em pesos colombianos)

Anos	Normalista Superior		Formação Licenciatura Plena		Especialização		Mestrado		Doutorado	
	Vencimento Inicial	Vencimento Final	Vencimento Inicial	Vencimento Final	Vencimento Inicial	Vencimento Final	Vencimento Inicial	Vencimento Final	Vencimento Inicial	Vencimento Final
2006	675.102,00	1.592.802,00	849.590,00	1.793.140,00	-----	-----	1.282.012,00	1.938.307,00	1.558.949,00	2.357.016,00
2007	705.482,00	1.664.479,00	887.822,00	1.873.832,00	-----	-----	1.339.703,00	2.025.531,00	1.629.102,00	2.463.082,00
2008	745.624,00	1.759.188,00	938.340,00	1.980.454,00	-----	-----	1.415.933,00	2.140.784,00	1.721.798,00	2.603.232,00
2009	866.736,00	1.895.796,00	1.090.840,00	2.136.117,00	1.185.669,00	2.384.804,00	1.693.445,00	3.159.985,00	2.162.210,00	4.203.996,00
2010	949.272,00	1.933.712,00	1.194.726,00	2.178.840,00	1.298.587,00	2.432.501,00	1.899.604,00	3.223.185,00	2.519.971,00	4.288.076,00
2011	1.003.368,00	2.043.909,00	1.262.811,00	2.303.005,00	1.372.590,00	2.571.121,00	2.113.533,00	3.586.171,00	2.803.764,00	4.770.990,00
2012	1.053.537,00	2.146.105,00	1.325.952,00	2.418.156,00	1.441.220,00	2.699.678,00	2.219.210,00	3.765.480,00	2.943.953,00	5.009.540,00
2013	1.089.779,00	2.219.932,00	1.371.565,00	2.501.341,00	1.490.798,00	2.792.547,00	2.295.551,00	3.895.013,00	3.045.225,00	5.181.869,00
2014	1.121.819,00	2.285.199,00	1.411.890,00	2.574.881,00	1.534.628,00	2.874.648,00	1.623.673,00	4.009.527,00	1.835.457,00	5.334.216,00
2015	1.185.837,00	2.415.607,00	1.492.462,00	2.721.820,00	1.622.203,00	3.038.693,00	1.716.330,00	4.238.335,00	1.940.200,00	5.638.619,00
2016	1.290.757,00	2.629.334,00	1.624.511,00	2.962.640,00	1.765.732,00	3.307.548,00	1.868.187,00	4.613.331,00	2.111.864,00	6.137.508,00
2017	1.405.442,00	2.862.951,00	1.768.850,00	3.225.871,00	1.922.618,00	3.601.424,00	2.034.176,00	5.023.226,00	2.299.504,00	6.682.827,00
2018	1.506.519,00	3.068.850,00	1.896.063,00	3.457.870,00	2.060.890,00	3.860.432,00	2.180.471,00	5.384.487,00	2.464.881,00	7.163.444,00
2019	1.621.543,00	3.303.158,00	2.040.828,00	3.721.880,00	2.218.240,00	4.155.177,00	2.346.951,00	5.795.593,00	2.653.076,00	7.710.374,00
2020	1.755.704,00	3.576.449,00	2.209.679,00	4.029.815,00	2.401.770,00	4.498.961,00	2.541.129,00	6.275.098,00	2.872.582,00	8.348.301,00
2021	1.819.545,00	3.706.493,00	2.290.026,00	4.176.344,00	2.489.102,00	4.662.549,00	2.633.528,00	6.503.267,00	2.977.033,00	8.651.855,00
2022	1.980.920,00	4.035.219,00	2.493.127,00	4.546.741,00	2.709.859,00	5.076.067,00	2.867.094,00	7.080.037,00	3.241.064,00	9.419.180,00
2023	2.327.294,00	4.740.798,00	2.929.064,00	5.341.762,00	3.183.692,00	5.963.644,00	3.368.421,00	8.318.017,00	3.807.781,00	11.066.172,00

Fonte: A autora com base nos Decretos Salariais: nº 596/2006; nº 634/2007; nº 624/2008; nº 702/2009; nº 1367/2010; nº 1027/2011; nº 0826/2012; nº 1001/2013; nº 171/2014; nº 1116/2015; nº 120/2016; nº 980/2017; nº 316/2018; nº 1016/2019; nº 319/2020; nº 965/2021; nº 449/2022; nº 0887/2023.

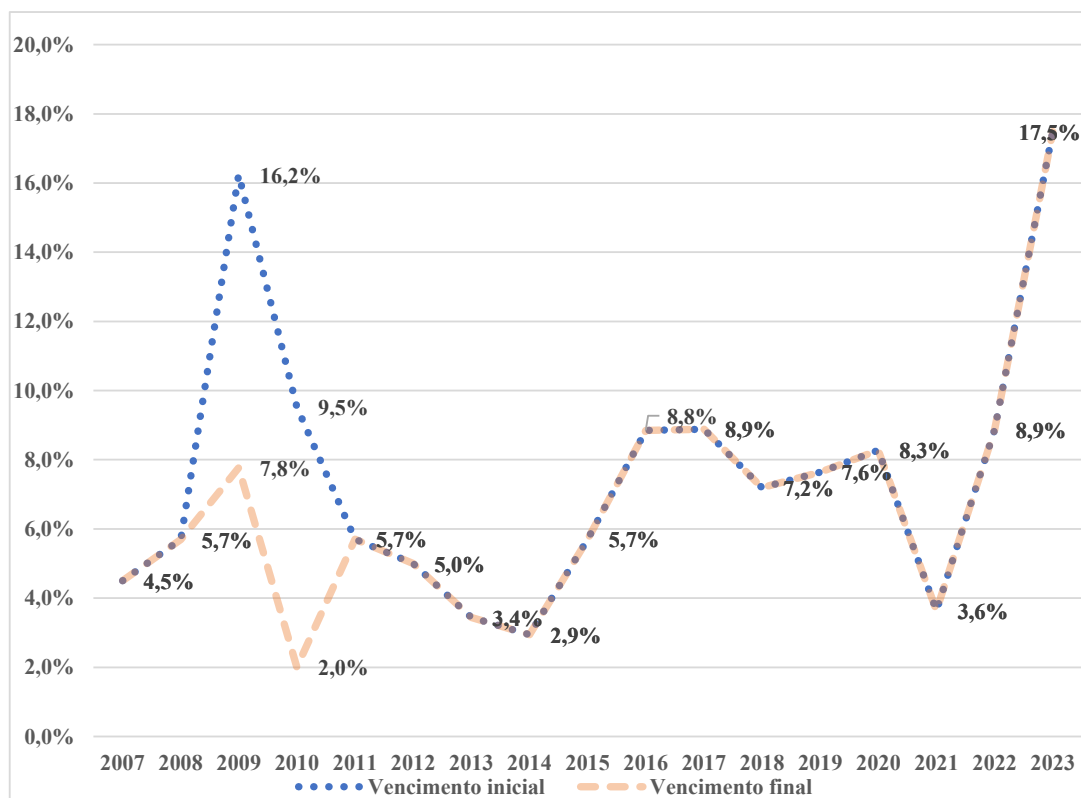


Os dados da Tabela 4 evidenciam a trajetória dos vencimentos docentes na Colômbia, considerando tanto os aspectos salariais quanto os fatores estruturais que moldam a carreira. Os professores com formação de Normalista Superior compõem a base da estrutura profissional, sendo o primeiro nível de ingresso na docência.

No caso dessa formação, observa-se um crescimento nominal dos vencimentos ao longo dos anos, resultado dos reajustes aplicados pelos decretos salariais anuais. Entretanto, como os valores estão expressos em termos nominais, sem correção sobre o valor em termos inflacionários, essa variação não permite concluir se houve um ganho real no poder de compra. A partir dos dados apresentados, é possível analisar os padrões de reajuste, a frequência das correções salariais e a magnitude dessas mudanças dentro da estrutura da carreira docente.

O vencimento inicial de um professor Normalista Superior em 2006 era de \$ 675.102,00 pesos colombianos, enquanto em 2023 esse valor atingiu \$ 2.327.294,00 pesos colombianos. No vencimento final, os valores passaram de \$1.592.802,00 pesos colombianos em 2006 para \$ 4.740.798,00 pesos colombianos em 2023. Os reajustes anuais não ocorreram de maneira uniforme. Alguns períodos apresentaram crescimentos mais expressivos, enquanto outros indicaram aumentos mais moderados. Essa trajetória, marcada por oscilações, está sistematizada no Gráfico 16, que apresenta a variação percentual anual desses vencimentos no período de 2006 a 2023.

Gráfico 16. Variação Percentual anual dos Vencimentos Inicial e Final – Normalista Superior (2007-2023)



Fonte: A autora, com base nos Decretos Salariais nº 596/2006; nº 634/2007; nº 624/2008; nº 702/2009; nº 1367/2010; nº 1027/2011; nº 0826/2012; nº 1001/2013; nº 171/2014; nº 1116/2015; nº 120/2016; nº 980/2017; nº 316/2018; nº 1016/2019; nº 319/2020; nº 965/2021; nº 449/2022; nº 0887/2023. O ano de 2006 não foi incluído no gráfico, uma vez que a comparação com 2005 extrapola o escopo desta pesquisa.

Entre 2008 e 2011, o vencimento inicial apresentou um aumento expressivo de 16,2% em 2009, seguido por quedas graduais a até 5% em 2011. Já o vencimento final teve alta de 7,8% em 2009, recuou para 2% em 2010 e voltou a subir para 5,7% em 2011. Esses dados indicam que, nesse período, os reajustes foram mais significativos para os professores em início de carreira. A partir de 2012, ambos os vencimentos oscilaram entre 2,9% e 8,9%, com destaque para o aumento de 17,5% no vencimento inicial em 2023. No conjunto, a diferença entre os dois valores manteve-se relativamente proporcional, refletindo a progressão salarial ao longo da carreira.

Essa trajetória pode ser comparada ao curso dos rios colombianos, que, embora sigam um fluxo contínuo, apresentam intensidades variadas ao longo do percurso. Assim como um rio que nasce modesto e se fortalece conforme avança, os vencimentos dos docentes iniciam em patamares mais baixos e progridem gradualmente. Em certos momentos, o fluxo se intensifica, refletindo reajustes expressivos; em outros, desacelera, como águas que encontram obstáculos naturais antes de retomar sua força. O gráfico evidencia essas oscilações, revelando

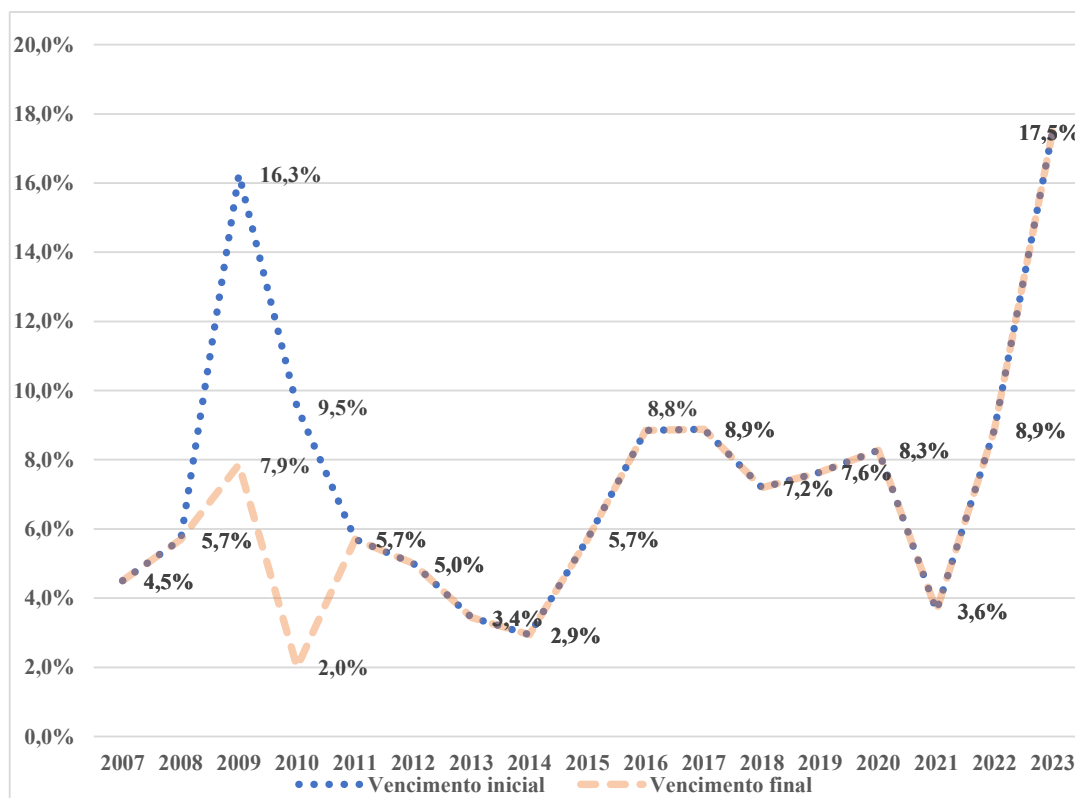
que a valorização salarial ocorre em ritmos distintos, influenciados pelas decisões políticas e econômicas de cada período.

Há momentos em que esse fluxo se intensifica, refletindo reajustes mais expressivos, enquanto em outros trechos o crescimento é mais contido, como águas que encontram obstáculos naturais antes de retomar seu curso. A análise dos dados aponta para uma constância nos reajustes salariais ao longo do tempo, entrecortada por momentos de aceleração possivelmente impulsionados por políticas governamentais específicas. Essa variação, assim como a dos rios que cortam o país, demonstra que o percurso da valorização docente não segue um caminho linear, mas se ajusta às condições impostas pelo contexto econômico e político de cada período.

Os professores graduados com Licenciatura Plena correspondem a um nível mais elevado de formação na carreira docente, representando um avanço em relação ao Normalista Superior. Em 2006, o vencimento inicial para um professor com Licenciatura Plena era de \$ 849.590,00 pesos colombianos, enquanto em 2023 esse valor atingiu \$ 2.929.064,00 pesos colombianos. No vencimento final, os valores passaram de \$ 1.793.140,00 pesos colombianos em 2006 para \$ 5.341.762,00 pesos colombianos em 2023.

A evolução dos vencimentos revela um padrão de crescimento contínuo, ainda que marcado por ritmos distintos de reajuste. Entre 2008 e 2009, por exemplo, o vencimento inicial apresentou um aumento significativo de 16,2% e no ano seguinte 2010 já apresenta um declínio de 6,7 pontos percentuais, enquanto nos anos anteriores os reajustes estavam na faixa de 5% a 6%. Um segundo período de crescimento mais expressivo ocorreu nos anos de 2016, 2017, 2020 e 2022, quando o vencimento inicial registrou um aumento acima de 8%.

Gráfico 17. Variação Percentual anual dos Vencimentos Inicial e Final – Licenciatura Plena (2007-2023)



Fonte: A autora com base nos Decretos Salariais: nº 596/2006; nº 634/2007; nº 624/2008; nº 702/2009; nº 1367/2010; nº 1027/2011; nº 0826/2012; nº 1001/2013; nº 171/2014; nº 1116/2015; nº 120/2016; nº 980/2017; nº 316/2018; nº 1016/2019; nº 319/2020; nº 965/2021; nº 449/2022; nº 0887/2023.

Ao longo do tempo, a relação entre vencimento inicial e vencimento final manteve uma progressão relativamente estável, assegurando que os professores pudessem alcançar melhores faixas salariais à medida que avançavam na carreira. Contudo, a análise dos dados aponta para a aplicação de percentuais ligeiramente mais elevados nas faixas salariais iniciais em determinados períodos, possivelmente como estratégia para tornar a carreira mais atrativa para novos ingressantes. A comparação entre os diferentes anos também evidencia momentos de maior aceleração nos reajustes, possivelmente associados a políticas educacionais específicas ou mudanças nos critérios salariais estabelecidos pelo governo.

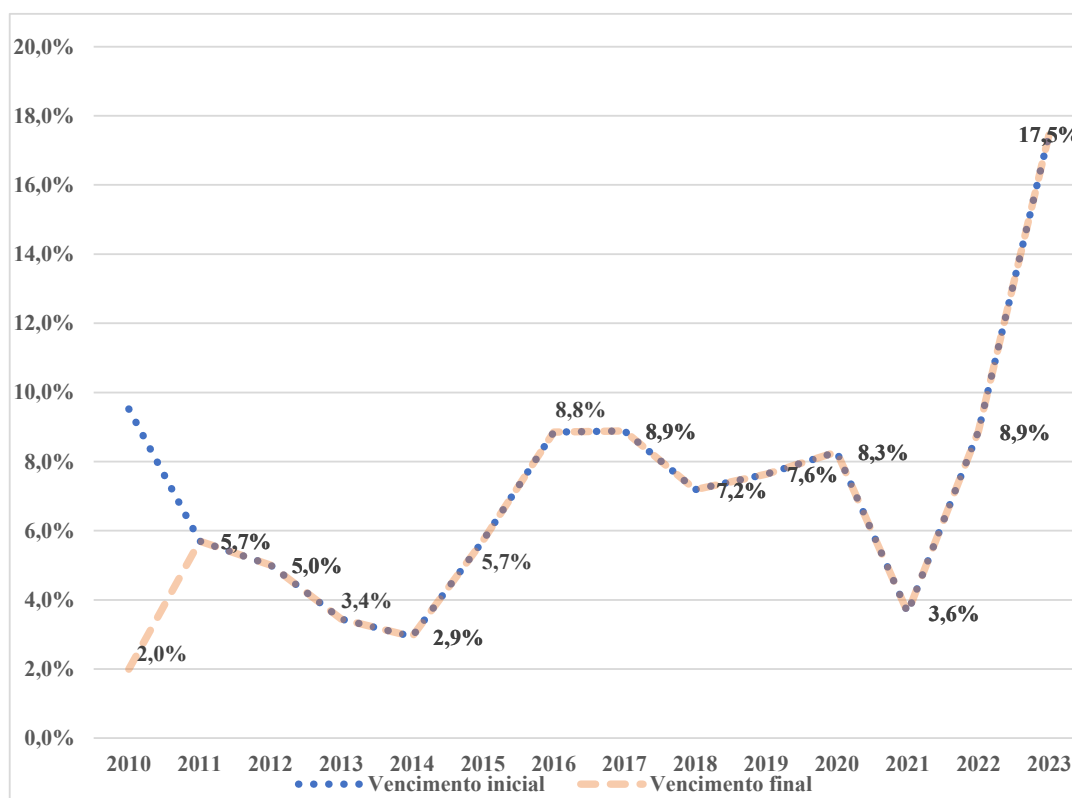
A trajetória desses vencimentos pode ser comparada ao encontro das águas que marcam o território colombiano. Assim como os rios que percorrem vastas extensões antes de desaguar nos oceanos, os vencimentos dos docentes seguem um percurso de crescimento gradual, mas com momentos de maior turbulência e mudanças de fluxo. Enquanto algumas fases demonstram uma estabilidade relativa, outras apresentam reajustes mais intensos, refletindo o impacto de decisões governamentais e conjunturas econômicas. Esse movimento reforça que a evolução

salarial não ocorre de maneira uniforme, mas sim em resposta a diferentes fatores que influenciam as políticas de remuneração ao longo do tempo.

Os professores com especialização ocupam uma posição intermediária na estrutura da carreira docente, representando um avanço na formação acadêmica e profissional. A análise da evolução de seus vencimentos entre 2009 e 2023 revela um crescimento nominal constante, influenciado pelos reajustes anuais definidos nos decretos salariais.

Em 2009, primeiro ano com dados disponíveis na tabela para essa formação, o Vencimento Inicial (VI) era de \$ 1.185.669,00 pesos colombianos, enquanto em 2023 esse valor atingiu \$ 3.183.692,00 pesos colombianos. No Vencimento Final (VF), os valores passaram de \$ 2.384.804,00 pesos colombianos em 2009 para \$ 5.963.644,00 pesos colombianos em 2023. A evolução desses vencimentos demonstra uma trajetória de crescimento constante, ainda que a magnitude dos reajustes tenha variado ao longo dos anos.

Gráfico 18. Variação Percentual anual dos Vencimentos Inicial e Final – Especialização (2010-2023)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos Decretos Salariais nº 702/2009; nº 1367/2010; nº 1027/2011; nº 826/2012; nº 1001/2013; nº 171/2014; nº 1116/2015; nº 120/2016; nº 980/2017; nº 316/2018; nº 1016/2019; nº 319/2020; nº 965/2021; nº 449/2022; nº 887/2023.

Observação: Na Colômbia, a especialização foi incorporada à legislação apenas a partir de 2009. Dessa forma, no recorte da pesquisa (2006-2023), os Decretos nº 596/2006; nº 634/2007; e nº 624/2008 não contemplaram essa titulação.

O período entre 2009 e 2010 apresentou um crescimento do VI mais expressivo de 9,5%, enquanto o VF foi de apenas 2%. Nos anos subsequentes, os aumentos oscilaram, sendo o menor de 2,9% em 2014 e o maior de 17,49% em 2023. Observa-se um reajuste entre 8% e 9% nos anos de 2016, 2017, 2020, 2021 e 2022, sugerindo uma tentativa de ampliação do salário docente em todas as formações.

A relação entre VI e VF manteve-se relativamente estável ao longo dos anos, assegurando que a progressão na carreira continuasse sendo um fator determinante na remuneração. No entanto, os dados indicam que os reajustes foram praticamente os mesmos na faixa salarial inicial e final, com exceção de 2009. Assim como ocorre nos demais níveis de formação, os vencimentos por especialização revelam períodos de crescimento mais expressivo intercalados com momentos de reajustes moderados, refletindo mudanças nas políticas governamentais ou adaptações às conjunturas econômicas.

Esse cenário dialoga com debates anteriores sobre a valorização da carreira docente. No final da década de 1990, medidas foram propostas para estruturar a remuneração e ampliar o reconhecimento profissional dos professores. Salazar Restrepo (2003) aponta que, nesse período, discutia-se a criação de um salário profissional mínimo, um sistema nacional de atualização e um programa de promoção social da docência, com a finalidade de melhorar as condições salariais e fortalecer a imagem da profissão.

A finales de los noventa se incluyó además de la carrera magisterial, el establecimiento de un salario profesional piso, la creación de un sistema nacional de actualización y superación profesional del magisterio, así como un programa de promoción para impulsar el aprecio social por la función social del docente (Salazar Restrepo, 2003, p. 27).

Paralelamente, também se buscou estabelecer um mecanismo que vinculasse o aumento da remuneração ao aperfeiçoamento profissional dos docentes, incentivando a capacitação contínua como estratégia para melhorar os vencimentos e fortalecer a carreira acadêmica. Como destaca Salazar Restrepo (2003, p. 27), "*se encontró un canal para incrementar los ingresos de los maestros al mismo tiempo que ellos se interesan por una mayor capacitación, acrecentando sus conocimientos*".

A relação entre qualificação e remuneração evidencia um crescimento salarial associado ao avanço na formação docente. No entanto, os vencimentos dos professores com especialização não apresentaram uma progressão linear. Ao longo dos anos, observam-se reajustes mais expressivos em determinados períodos, intercalados com momentos de estabilidade, refletindo a influência de fatores externos sobre as políticas salariais.

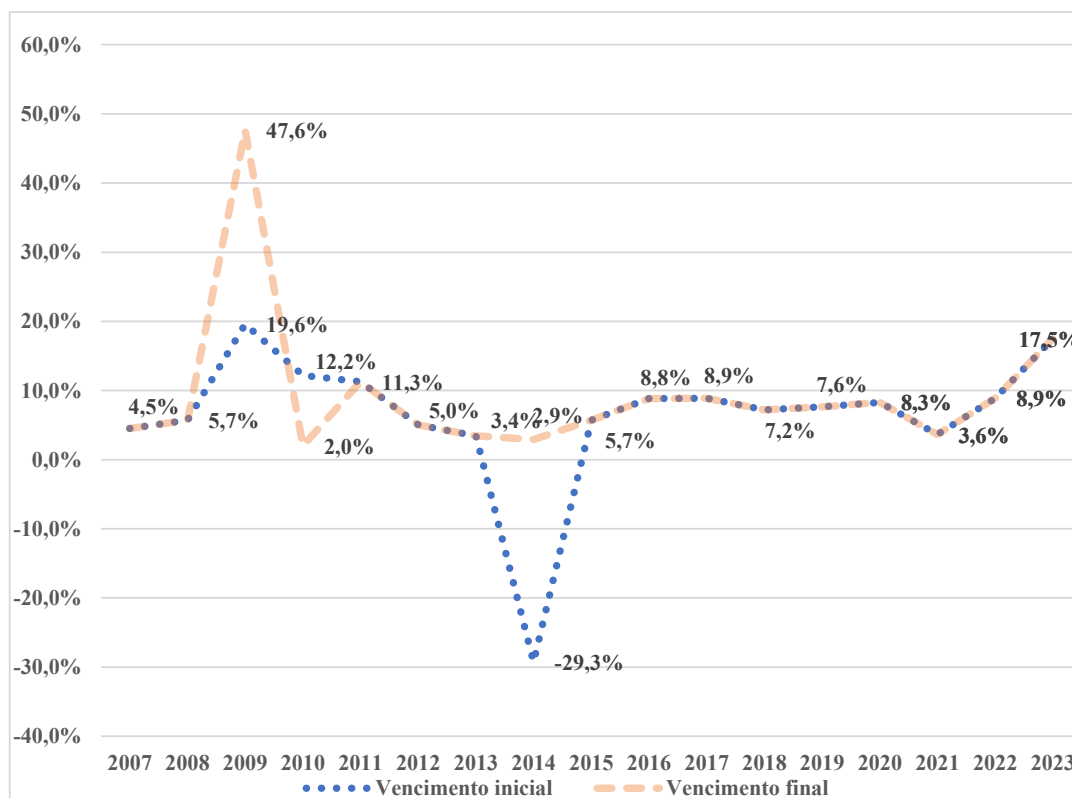
A trajetória desses vencimentos pode ser comparada ao movimento das marés que influenciam as costas colombianas. Assim como o fluxo das águas se altera em resposta às condições externas, os vencimentos docentes seguem um percurso de crescimento contínuo, porém marcado por oscilações que refletem o impacto de decisões governamentais e políticas educacionais. Há períodos de maré alta, nos quais os reajustes se tornam mais expressivos, e momentos de estabilidade, em que as variações salariais seguem um ritmo mais moderado. Essa dinâmica evidencia que a evolução da remuneração docente não ocorre de forma linear, mas é moldada por diferentes fatores que influenciam o cenário educacional e econômico do país.

Os professores com mestrado ocupam uma posição de destaque na estrutura da carreira docente, refletindo um maior nível de qualificação acadêmica e profissional. A evolução de seus vencimentos entre 2006 e 2023 demonstra um crescimento nominal contínuo, resultado dos reajustes salariais definidos nos decretos anuais.

Em 2006, o vencimento inicial para os professores com Mestrado era de \$ 1.282.012,00 pesos colombianos, enquanto em 2023 esse valor atingiu \$3.368.421,00 pesos colombianos. No vencimento final, os valores passaram de \$ 1.938.307,00 pesos colombianos em 2006 para \$ 8.318.017,00 pesos colombianos em 2023.

Ao longo dos anos, os reajustes não ocorreram de maneira uniforme, apresentando variações em sua magnitude. Entre 2008 e 2009, houve um crescimento mais expressivo de 19,6% no vencimento inicial, enquanto nos anos anteriores os reajustes anuais estavam na faixa de 4,5% a 5,6%. Nos anos de 2010 e 2011 o percentual de aumento declinou para 12,1% e 11,2%, respectivamente. Em 2012 e 2013 a queda foi ainda mais acentuada: 5% e 3,4%.

Gráfico 19. Variação Percentual anual dos Vencimentos Inicial e Final – Mestrado (2007-2023)



Fonte: A autora com base nos Decretos Salariais: nº 596/2006; nº 634/2007; nº 624/2008; nº 702/2009; nº 1367/2010; nº 1027/2011; nº 0826/2012; nº 1001/2013; nº 171/2014; nº 1116/2015; nº 120/2016; nº 980/2017; nº 316/2018; nº 1016/2019; nº 319/2020; nº 965/2021; nº 449/2022; nº 0887/2023.

Em 2014, o vencimento inicial correspondeu a apenas 70,7% do valor de 2013. Mas se na Colômbia os reajustes salariais ocorrem anualmente, o que explica essa redução de 29,3%?

A resposta está na reformulação da carreira docente promovida pelo Decreto Salarial 171 de 2014, que alterou significativamente a estrutura das escalas salariais. Até então, o Grau 2 era destinado exclusivamente a professores com graduação e especialização, enquanto o Grau 3 era reservado para aqueles com mestrado ou doutorado. Com a nova regulamentação, o Grau 2 passou a incluir também docentes com essas titulações, criando uma diferenciação dentro da própria categoria e impactando diretamente os vencimentos iniciais a partir daquele ano.

Essa mudança fez com que o Grau 2 fosse subdividido em duas categorias: uma para professores com especialização e outra para aqueles com mestrado ou doutorado que ainda não ingressaram no Grau 3. Isso significa que um professor pode concluir um mestrado e permanecer no Grau 2, caso não tenha cumprido os requisitos necessários para a progressão. A obtenção do título, portanto, não garante automaticamente a promoção para o Grau 3, uma vez que a progressão depende de critérios específicos da regulamentação da carreira docente.



A principal diferença entre os mestres no Grau 2 e no Grau 3 está na remuneração e na progressão profissional. Professores com mestrado no Grau 2 recebem vencimentos menores, pois ainda não avançaram para a categoria seguinte. Já aqueles no Grau 3 ingressam diretamente nesse nível ou foram promovidos, garantindo salários iniciais mais altos e um teto salarial maior dentro da estrutura da carreira.

Essa reorganização impactou os vencimentos iniciais a partir de 2014, pois optar por iniciar a trajetória no Grau 2 resultou em salários menores nos primeiros anos, diferentemente dos docentes que ingressaram diretamente no Grau 3. No entanto, o modelo permite uma progressão gradual, justificando a decisão de apresentar os vencimentos iniciais no Grau 2 e os finais no Grau 3 na análise dos dados.

A relação entre o VI e o VF manteve-se relativamente constante ao longo do período analisado, assegurando que a progressão na carreira continuasse a representar um avanço na remuneração. No entanto, em determinados anos, observa-se uma diferença mais expressiva na taxa de crescimento entre os dois vencimentos, o que aponta para uma possível priorização de faixas salariais específicas em momentos distintos.

Esse cenário levanta um questionamento sobre quantos docentes estavam enquadrados nessa categoria, trazendo reflexões sobre os impactos na folha de pagamento. Entretanto, essa é uma questão que ultrapassa os limites desta pesquisa, uma vez que o único acesso disponível foi à legislação.

Um exemplo disso ocorreu em 2008, quando o VI foi 3% superior aos valores praticados para Normalista Superior e Licenciatura Plena, enquanto o VF atingiu 47,6%, quase 40% acima dessas mesmas faixas. Essa variação indica que apesar do crescimento contínuo dos vencimentos, os percentuais de reajuste aplicados aos professores com mestrado nem sempre seguiram um padrão uniforme, refletindo ajustes diferenciados ao longo dos anos.

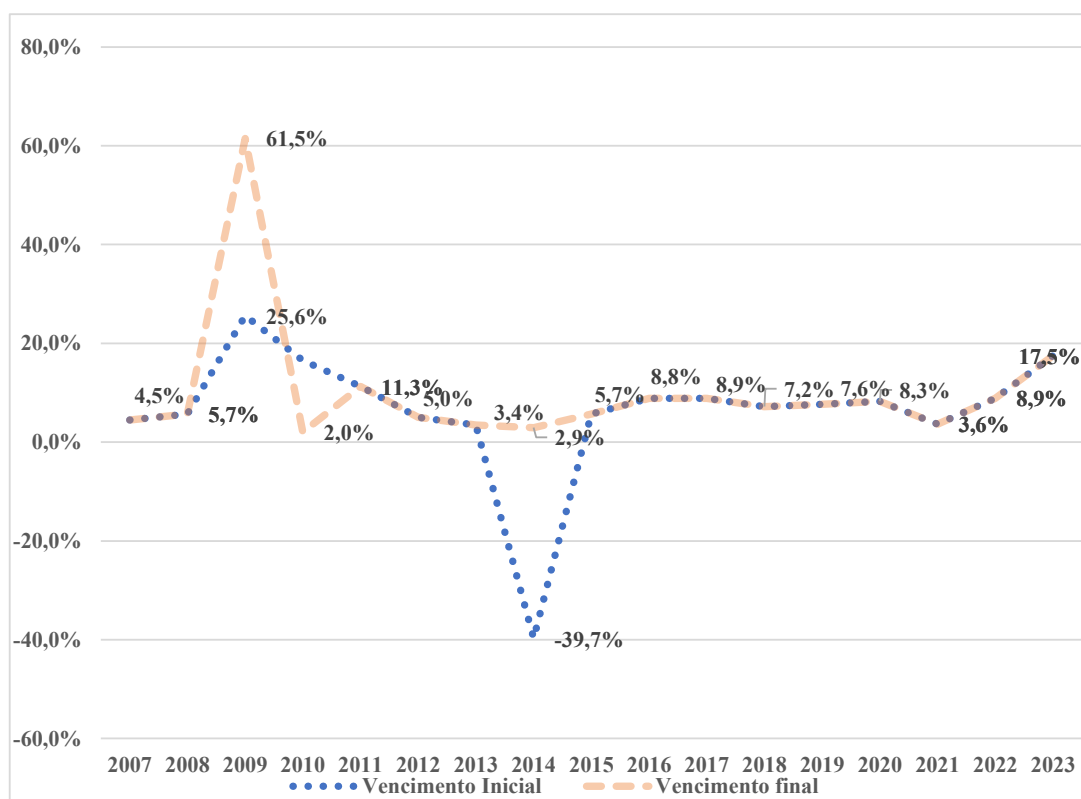
Em determinados anos, os reajustes salariais mostram-se mais expressivos, enquanto em outros seguem um ritmo mais moderado, refletindo as condições econômicas e políticas de cada período. Essa dinâmica evidencia que a evolução da remuneração docente é um processo que se ajusta às variáveis estruturais e conjunturais que moldam o cenário educacional e financeiro do país.

Os professores com doutorado representam o mais alto nível de formação na carreira docente, refletindo um estágio avançado de qualificação acadêmica e profissional. Em 2006, o vencimento inicial desses docentes era de \$1.558.949,00 pesos colombianos, enquanto, em 2023, esse valor atingiu \$3.807.781,00 pesos colombianos. No vencimento final, os valores

passaram de \$2.357.016,00 pesos colombianos em 2006 para \$11.066.172,00 pesos colombianos em 2023.

O crescimento nominal dos vencimentos seguiu um padrão semelhante ao observado nos outros níveis de formação, com reajustes anuais que, embora contínuos, variaram em magnitude ao longo dos anos. Entre 2008 e 2009, houve um reajuste expressivo de 25,5% no vencimento inicial, enquanto nos anos anteriores os aumentos situaram-se na faixa de 4,5% a 5,6%. Em 2010 e 2011, os reajustes foram menores, reduzindo-se para 16,5% e 11,2%, respectivamente. Já em 2012 e 2013, a taxa de crescimento caiu ainda mais, atingindo 5% e 3,4%. Em 2014, a taxa de crescimento caiu ainda mais, atingindo -39,7%.

Gráfico 20. Variação Percentual anual dos Vencimentos Inicial e Final – Doutorado (2007-2023)



Fonte: A autora com base nos Decretos Salariais: nº 596/2006; nº 634/2007; nº 624/2008; nº 702/2009; nº 1367/2010; nº 1027/2011; nº 0826/2012; nº 1001/2013; nº 171/2014; nº 1116/2015; nº 120/2016; nº 980/2017; nº 316/2018; nº 1016/2019; nº 319/2020; nº 965/2021; nº 449/2022; nº 0887/2023.

Em 2014, o vencimento inicial correspondeu a apenas 60,3% do valor registrado no ano anterior, representando uma redução de 39,7%. A justificativa para essa queda já foi previamente abordada no contexto do mestrado, uma vez que os mesmos fatores explicativos se aplicam a ambos os casos. Nos anos seguintes, os percentuais de reajuste passaram a seguir

a dinâmica observada nos demais níveis de formação, mantendo um padrão mais uniforme ao longo do tempo.

A relação entre VI e VF apresentou algumas variações ao longo do período analisado. Em 2009, o percentual de aumento do VI foi 9,3% superior ao concedido para professores com Normalista Superior e Licenciatura Plena. Em 2010, enquanto o vencimento inicial registrou um crescimento de 16,5%, o vencimento final teve um acréscimo de apenas 2%. Nos demais períodos, ambos se mantiveram relativamente proporcionais, garantindo que os docentes com doutorado continuassem a apresentar um diferencial salarial expressivo dentro da estrutura da carreira. Ao final da série histórica, em 2023, o aumento acumulado atingiu 17,4%.

A trajetória dos vencimentos dos professores com doutorado pode ser comparada ao fluxo das águas que percorrem o território colombiano até alcançar o mar. Assim como os grandes rios que nascem em altitudes elevadas e percorrem longos trajetos antes de desaguiarem no oceano, os vencimentos dessa formação seguem um caminho contínuo de crescimento, mas com variações na intensidade ao longo do percurso. Enquanto alguns períodos apresentam maior aceleração nos reajustes, outros seguem um ritmo mais moderado, refletindo a influência das políticas governamentais e das condições econômicas do país.

Esse movimento não ocorre de forma isolada, mas insere-se em um contexto regulatório que reorganiza a carreira docente. Gutiérrez Tobar (2015, p. 26) observa que o novo Estatuto Docente, Decreto 1.278/2002, introduziu mecanismos que conferiram maior transparência ao processo de seleção e instituíram avaliações periódicas, aproximando a política educacional colombiana de modelos adotados em países de alto desempenho. Para a Federação Colombiana de Educadores (Fecode), contudo, o estatuto reduziu o professor à condição de operário, deteriorando suas condições de trabalho.

A autora analisa o impacto do Decreto nº 1.278/2002, destacando que, apesar das críticas, há setores que defendem essa legislação por aprimorar a transparência na seleção de docentes e introduzir avaliações periódicas. No entanto, Gutierrez Tobar (2015) também aponta limitações, argumentando que a Lei nº 715/2001 reduziu a autonomia das instituições educacionais, priorizando a gestão financeira e administrativa em detrimento da autonomia acadêmica. Essa mudança impactou não apenas a organização das escolas, mas também as condições de trabalho dos professores.

As implicações do Decreto nº 1.278/2002 evidenciam tensões dentro da categoria docente, uma vez que, segundo Gutiérrez Tobar (2015, p. 26), a introdução de novos mecanismos de seleção, avaliação e ascensão provocou divisões entre professores regidos pelos dois estatutos. O autor destaca que a medida gerou debates sobre precarização das condições

de trabalho, especialmente criticada pela Fecode, principal entidade sindical dos professores do país.

Por outro lado, parte da literatura reconhece que o novo estatuto aproximou a Colômbia de práticas internacionais de gestão docente, conferindo maior transparência ao processo de seleção e incorporando avaliações sistemáticas do desempenho profissional (Gutiérrez Tobar, 2015, p. 26).

A análise da "*asignación mensual*" e da legislação vigente revela que a estrutura de vencimentos dos docentes colombianos reflete as diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 1.278/2002. Os reajustes salariais e os critérios de progressão na carreira docente estão diretamente ligados às reformas educacionais implementadas, evidenciando um modelo que equilibra valorização profissional e políticas de controle.

Ao examinar a dinâmica dos vencimentos no Brasil Amazonense e a trajetória salarial dos professores na Colômbia, percebe-se que ambos os contextos refletem não apenas os avanços e desafios específicos de cada sistema, mas também os efeitos das políticas educacionais sobre a valorização docente. No tópico seguinte, aprofunda-se essa análise ao considerar a variação salarial ao longo do tempo, com atenção à frequência dos reajustes e seus impactos no poder de compra, elementos fundamentais para compreender a evolução das condições de trabalho e o reconhecimento da profissão nos dois países.

### 3.2.7.3 Variação dos Vencimentos Docentes no Brasil Amazonense e na Colômbia (2006-2023): Frequência de Reajustes e Poder de Compra

Esta subseção apresenta uma análise comparativa dos vencimentos docentes no Brasil Amazonense e na Colômbia entre 2006 e 2023, com base nos dados convertidos para dólar PPC (Paridade do Poder de Compra). Após a exposição separada das trajetórias salariais em valores nominais, a conversão para PPC permite uma comparação direta entre os dois contextos nacionais, considerando o custo de vida local. O foco da análise recai sobre a frequência e a magnitude dos reajustes aplicados, bem como sobre os efeitos dessas políticas salariais na valorização da carreira docente.

A variação dos vencimentos docentes reflete não apenas as políticas salariais adotadas por cada país, mas também seu impacto na valorização da carreira e na qualidade da educação. O estudo das remunerações ao longo do tempo permite compreender como os reajustes influenciam a atratividade da profissão, a permanência dos professores na docência e as condições de trabalho.

Nesse contexto, compreender a variação dos vencimentos docentes nos cenários educacionais abordados permite identificar padrões, desafios e oportunidades para políticas de valorização mais eficazes. A análise dessas dinâmicas salariais ao longo dos anos possibilita uma reflexão sobre os impactos dos reajustes, da estabilidade financeira e do poder de compra dos professores, fatores fundamentais para a construção de um sistema educacional mais justo e eficiente.

O presente estudo apresenta as tabelas 5 e 6, considerando que cada país possui sua própria moeda: no Brasil Amazonense, o Real; na Colômbia, o Peso Colombiano. Para viabilizar comparações internacionais, utiliza-se o dólar PPC, conforme Amaral (2023): “comparações internacionais utilizaremos do US\$/PPC - Dólar [...] Poder de Paridade de Compra (PPC), *Purchasing Power Parities* em inglês, para permitir as comparações entre os diversos países”. Essa métrica compara o poder de compra entre diferentes países, eliminando as distorções causadas pelas taxas de câmbio nominais. Diferentemente do dólar comercial ou turismo, trata-se de um valor de referência que não sofre variação cambial direta.

Além disso, o PPC incorpora ajustes inflacionários de cada país ao longo do tempo. Isso significa que, ao calcular os salários com base em cestas padronizadas de bens e serviços, o PPC reflete diferenças inflacionárias entre as nações. Dessa forma, se um país apresentar inflação mais elevada do que outro, o PPC ajustará os valores para representar essa variação. Seus índices são atualizados anualmente pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), considerando os indicadores econômicos dos países analisados.

Diferentemente do dólar comercial, o PPC não sofre oscilações cambiais diárias, pois seu cálculo baseia-se no custo de vida relativo entre os países. Entretanto, se uma nação apresentar inflação significativamente maior do que outra ao longo dos anos, o PPC será ajustado para refletir essa disparidade. Dessa forma, o uso do dólar PPC nas comparações salariais permite medir o poder de compra real dos vencimentos docentes, ajustando-os conforme as diferenças no custo de vida. Esse método evita distorções causadas por variações cambiais temporárias e se mostra mais adequado para análises de longo prazo sobre remuneração e condições de vida.

Considerando essa métrica como referência, a análise dos vencimentos docentes no Brasil Amazonense e na Colômbia entre 2006 e 2023 permite compreender a valorização da carreira ao longo do tempo. As tabelas analisadas organizam os vencimentos conforme a formação acadêmica dos docentes, seguindo, no Brasil Amazonense, a estrutura definida pela Lei nº 3.951/2013 e suas atualizações, enquanto, na Colômbia, a classificação obedece aos critérios estabelecidos pela Lei 1.278/2002.

A tabela referente ao Brasil Amazonense apresenta 16 colunas. A primeira coluna indica o ano de referência dos dados, enquanto as demais são organizadas conforme o nível de formação dos docentes. As colunas 2, 3 e 4 correspondem ao Ensino Médio – Magistério; as colunas 5, 6 e 7 à Licenciatura Plena; as colunas 8, 9 e 10 à Especialização; as colunas 11, 12 e 13 ao Mestrado; e as colunas 14, 15 e 16 ao Doutorado.

Cada nível de formação docente no Brasil Amazonense contempla três categorias salariais: o Vencimento Inicial (VI), referente ao salário de ingresso na carreira; o Vencimento Final (VF), que representa o teto da progressão convencional; e o Vencimento Final com Progressão Diagonal (VF4), previsto para docentes que passam por avaliações de desempenho. Embora essa progressão esteja prevista em lei, muitos professores tiveram acesso à primeira avaliação positiva apenas em 2014, sem novas atualizações desde então.

Na Colômbia, a estrutura da tabela é mais enxuta, com 11 colunas. A primeira coluna indica o ano de referência dos dados, enquanto as demais organizam os respectivos valores de vencimento por nível de formação. As colunas 2 e 3 referem-se ao Normalista Superior; as colunas 4 e 5 à Licenciatura Plena; as colunas 6 e 7 à Especialização; as colunas 8 e 9 ao Mestrado; e as colunas 10 e 11 ao Doutorado.

Assim como no Brasil Amazonense, os vencimentos na Colômbia são apresentados em duas categorias principais: Vencimento Inicial (VI), que corresponde ao ingresso na carreira, e Vencimento Final (VF), que representa o teto salarial dentro de cada nível de qualificação. Entretanto, diferentemente do Brasil Amazonense, a Colômbia não adota um sistema de progressão diagonal como o VF4.

Tabela 5. Variação do Vencimento Docente no Brasil Amazonense por Nível de Formação, 2006 - 2023 (Valores em Dólar PPC)

Anos	Ensino Médio – Magistério			Licenciatura Plena			Especialização			Mestrado			Doutorado		
	VI 40h	FV	VF4	VI 40h	VF	VF4	VI 40h	VF	VF4	VI 40h	VF	VF4	VI 40h	VF	VF4
2006	781,02	1.045,00	-	1.083,23	1.254,37	-	1.177,90	1.369,06	-	1.445,52	1.674,91	-	1.687,66	1.962,56	-
2007	753,65	1.008,38	-	1.045,27	1.210,41	-	1.136,63	1.321,09	-	1.394,87	1.616,22	-	1.628,52	1.893,79	-
2008	706,18	944,87	-	979,43	1.134,17	-	1.065,03	1.237,87	-	1.307,01	1.514,42	-	1.525,94	1.774,50	-
2009	662,11	885,90	-	918,31	1.063,39	-	998,57	1.160,63	-	1.225,45	1.419,91	-	1.430,72	1.663,77	-
2010	888,60	1.147,25	-	1.183,74	1.351,96	-	1.277,37	1.463,03	-	1.537,60	1.762,92	-	1.775,62	2.043,79	-
2011	837,28	1.081,00	-	1.115,38	1.273,88	-	1.203,60	1.378,53	-	1.448,80	1.661,11	-	1.673,07	1.925,76	-
2012	766,56	989,69	-	1.021,17	1.166,28	-	1.101,93	1.262,09	-	1.326,43	1.520,80	-	1.531,75	1.763,10	-
2013	1.302,87	1.689,02	2.026,81	1.735,60	1.993,66	2.392,39	1.943,87	2.232,90	2.679,48	2.915,81	3.349,35	4.019,22	4.519,50	5.191,49	6.229,79
2014	1.219,84	1.581,38	1.897,65	1.624,99	1.866,61	2.239,93	1.819,99	2.090,60	2.508,72	2.729,99	3.135,90	3.763,08	4.231,48	4.860,64	5.832,77
2015	1.109,75	1.438,67	1.726,39	1.478,35	1.698,16	2.037,78	1.655,75	1.901,93	2.282,32	2.483,62	2.852,90	3.423,48	3.849,61	4.422,00	5.306,40
2016	1.032,49	1.338,51	1.606,20	1.375,42	1.579,93	1.895,91	1.540,47	1.769,52	2.123,42	2.310,71	2.654,28	3.185,13	3.581,60	4.114,13	4.936,96
2017	1.007,40	1.305,97	1.567,16	1.341,99	1.541,53	1.849,83	1.503,03	1.726,51	2.071,81	2.254,54	2.589,77	3.107,72	3.494,54	4.014,13	4.816,96
2018	1.199,58	1.555,11	1.816,78	1.598,00	1.835,60	2.202,73	1.789,76	2.055,88	2.467,05	2.684,64	3.083,82	3.700,58	4.161,20	4.779,91	5.735,89
2019	1.473,11	1.909,71	2.059,75	1.962,38	2.254,16	2.704,99	2.197,86	2.524,66	3.029,59	3.296,79	3.786,99	4.544,38	5.110,03	5.869,83	7.043,78
2020	1.441,58	1.868,84	2.015,67	1.920,38	2.205,92	2.647,11	2.150,83	2.470,63	2.964,76	3.226,25	3.705,95	4.447,14	5.000,69	5.744,22	6.893,06
2021	1.372,29	1.779,01	1.918,79	1.828,08	2.099,89	2.519,87	2.047,44	2.351,88	2.822,25	3.071,17	3.527,82	4.233,38	4.760,32	5.468,12	6.561,73
2022	1.478,52	1.916,73	2.067,32	1.969,59	2.262,44	2.714,93	2.205,93	2.533,94	3.040,72	3.308,91	3.800,91	4.561,09	5.128,82	5.891,40	7.069,68
2023	1.580,62	2.049,09	2.210,09	2.105,60	2.418,68	2.902,41	2.358,27	2.708,92	3.250,70	3.537,41	4.063,38	4.876,05	5.482,99	6.298,23	7.557,87

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos anexos do Plano de Classificação de Cargos Carreira e Remuneração (PCCCR) Lei nº 2.871/2004, o artigo 10, parágrafo único estabeleceu a percepção do vencimento e gratificação do doutorado quando cabível, desde que o curso guarde pertinência com as atividades do respectivo cargo; a Lei nº 3566 de 26/10/2010; Plano de Cargos Carreira e Remuneração (PCCR) Lei nº 3.951/2013, revoga-se PCCR lei 2.871/2004 - lei nº 3.566/2010 e decreto 22.081/2001 decreto 25.295/2005, incluiu a progressão diagonal e atualizações das Leis nº 4.578/2018; nº 4.836/2019; nº 5.570/2022 e nº 6.261/2023 e nº 7.014/2024, convertido para dólar PPC.

Tabela 6. Evolução do Vencimento Docente na Colômbia por Nível de Formação, 2006 - 2023 (Valores em Dólar PPC)

Anos	Normalista Superior		Formação Licenciatura Plena		Especialização		Mestrado		Doutorado	
	Vencimento Inicial	Vencimento Final	Vencimento Inicial	Vencimento Final	Vencimento Inicial	Vencimento Final	Vencimento Inicial	Vencimento Final	Vencimento Inicial	Vencimento Final
2006	691,37	1.631,18	870,06	1.836,34			1.312,90	1.985,01	1.596,51	2.413,80
2007	705,36	1.664,19	887,67	1.873,51			1.339,47	2.025,18	1.628,82	2.462,66
2008	705,68	1.664,95	888,07	1.874,36			1.340,08	2.026,10	1.629,56	2.463,78
2009	793,13	1.734,80	998,20	1.954,71	1.084,98	2.182,28	1.549,63	2.891,63	1.978,59	3.846,98
2010	846,99	1.725,35	1.065,99	1.944,07	1.158,66	2.170,40	1.694,92	2.875,88	2.248,44	3.826,03
2011	858,87	1.749,56	1.080,95	1.971,34	1.174,92	2.200,84	1.809,16	3.069,71	2.399,98	4.083,90
2012	873,87	1.780,12	1.099,83	2.005,78	1.195,44	2.239,29	1.840,76	3.123,34	2.441,91	4.155,24
2013	900,11	1.833,57	1.132,86	2.066,01	1.231,34	2.306,53	1.896,03	3.217,12	2.515,23	4.280,01
2014	914,48	1.862,83	1.150,94	2.098,97	1.250,99	2.343,34	1.323,57	3.268,46	1.496,22	4.348,31
2015	922,81	1.879,81	1.161,42	2.118,10	1.262,39	2.364,69	1.335,64	3.298,24	1.509,85	4.387,93
2016	994,31	2.025,46	1.251,41	2.282,21	1.360,20	2.547,91	1.439,12	3.553,79	1.626,84	4.727,92
2017	1.058,30	2.155,81	1.331,95	2.429,09	1.447,74	2.711,88	1.531,74	3.782,50	1.731,53	5.032,19
2018	1.139,44	2.321,09	1.434,06	2.615,32	1.558,73	2.919,79	1.649,17	4.072,49	1.864,28	5.417,98
2019	1.235,34	2.516,44	1.554,76	2.835,44	1.689,92	3.165,53	1.787,98	4.415,25	2.021,19	5.873,99
2020	1.381,64	2.814,45	1.738,89	3.171,23	1.890,05	3.540,42	1.999,72	4.938,13	2.260,55	6.569,62
2021	1.382,29	2.815,79	1.739,71	3.172,73	1.890,95	3.542,10	2.000,67	4.940,48	2.261,63	6.572,74
2022	1.472,08	2.998,68	1.852,71	3.378,81	2.013,77	3.772,16	2.130,62	5.261,37	2.408,52	6.999,65
2023	1.660,88	3.383,28	2.090,33	3.812,16	2.272,05	4.255,97	2.403,88	5.936,18	2.717,43	7.897,40

Fonte: A autora com base nos Decretos Salariais: nº 596/2006; nº 634/2007; nº 624/2008; nº 702/2009; nº 1367/2010; nº 1027/2011; nº 0826/2012; nº 1001/2013; nº 171/2014; nº 1116/2015; nº 120/2016; nº 980/2017; nº 316/2018; nº 1016/2019; nº 319/2020; nº 965/2021; nº 449/2022; nº 0887/2023, convertido para dólar PPC.



Ao analisar as tabelas 5 e 6, que apresentam os dados salariais do Brasil Amazonense e da Colômbia convertidos para o dólar Poder de Paridade de Compra (PPC), observam-se trajetórias distintas: no primeiro, os vencimentos entre 2006 e 2023 alternam entre avanços e retrocessos; no segundo, o crescimento é contínuo, ora mais sutil, ora mais expressivo. Essa dinâmica pode ser comparada às águas do rio Amazonas, que percorrem territórios diferentes e conectam culturas. De forma semelhante, a remuneração dos professores da educação básica segue fluxos moldados pelas políticas educacionais. Embora se trate da mesma profissão, as estratégias de valorização, especialmente no que se refere aos salários, apresentam singularidades em cada realidade nacional.

A análise da evolução dos vencimentos docentes nos modelos normativos investigados entre 2006 e 2023 revela diferenças significativas nas políticas salariais adotadas por cada país. No Brasil Amazonense, há períodos de avanços e retrocessos, observa-se um crescimento mais expressivo entre os anos de 2012 para 2013, quando os valores para os professores com formação em Ensino Médio – Magistério Vencimento Inicial (VI) passaram de US\$ 766,56 PPC para US\$ 1.302,87 PPC e Vencimento Final (VF) de US\$ 989,69 PPC para US\$ 1.689,02 PPC.

O VI do professor com Licenciatura Plena passou de US\$ 1.021,60 PPC para US\$ 1.735,60 PPC e o VF de US\$ 1.166,28 PPC para US\$ 1.993,66 PPC; o VI do especialista ampliou de US\$ 1.101,93 PPC para US\$ 1.943,87 PPC e o VF de US\$ 1.262,09 PPC para US\$ 2.232,39 PPC; o VI do docente com mestrado aumentou de US\$ 1.326,43 PPC para US\$ 2.915,81 PPC e o VF de US\$ 1.520,80 PPC para US\$ 3.349,35 PPC; e o VI do professor com doutorado passou de US\$ 1.531,75 PPC para US\$ 4.519,50 PPC e o VF de US\$ 1.763,10 PPC para US\$ 5.191,49 PPC. Essa mudança impactou a valorização dos professores nesse período.

Na Colômbia, a progressão salarial apresenta uma trajetória mais linear e estável ao longo dos anos. Os reajustes ocorrem anualmente, com exceção da variação entre 2009 e 2010, quando o VF registrou um decréscimo de 0,54%. Nos demais anos, os aumentos oscilaram entre 0,4% e 12,8%, tanto no VI quanto no VF. Em 2006, o vencimento inicial era de US\$ 691,37 PPC, alcançando US\$ 1.660,88 PPC em 2023. Esse comportamento salarial reflete uma política de reajuste regular e previsível, sem grandes oscilações ou interrupções abruptas.

Ao comparar os vencimentos iniciais nos dois países, observa-se que, no início do período analisado, os professores colombianos recebiam salários inferiores aos do Brasil Amazonense. No entanto, ao longo dos anos, essa diferença foi reduzida e, em 2023, os valores de ingresso na carreira estavam bastante próximos entre os dois países, sendo US\$ 1.580,62

PPC no Brasil e US\$ 1.660,88 PPC na Colômbia. Isso indica que a Colômbia implementou reajustes que minimizaram a defasagem salarial em relação ao Brasil.

Outro aspecto relevante é a diferença entre os vencimentos iniciais e finais. No Brasil Amazonense, essa diferença é significativamente maior devido à progressão diagonal (VF4), que permitiria aumentos salariais ao longo da carreira por meio de avaliações periódicas. Contudo, esse mecanismo sofreu interrupções, pois, embora previsto em lei, muitos professores tiveram acesso apenas à primeira avaliação positiva em 2014, sem novas progressões desde então. Já na Colômbia, não há um sistema equivalente ao VF4, tornando a progressão salarial mais uniforme e reduzindo a disparidade entre os vencimentos iniciais e finais.

O acompanhamento da dinâmica de vencimentos ao longo dos anos indica que ambos os países adotaram reajustes salariais como forma de manter, em alguma medida, o poder de compra dos docentes e sustentar a valorização da carreira. Entretanto, os modelos seguidos apresentam diferenças significativas: enquanto o Brasil Amazonense registra aumentos mais expressivos intercalados por períodos de estagnação, a Colômbia mantém reajustes anuais de forma contínua, o que confere maior previsibilidade institucional do ponto de vista do governo.

Contudo, tal regularidade não significa que os percentuais aplicados tenham sido suficientes para atender às expectativas dos professores ou assegurar ganhos reais em seu poder aquisitivo. Essa diferença nas políticas salariais repercute diretamente na percepção da carreira docente e na atratividade da profissão em cada país.

A Tabela 7 compara os vencimentos dos professores por nível de formação acadêmica, detalhando os valores Vencimento Inicial (VI), Vencimento Final (VF) e Vencimento Final com Progressão Diagonal (VF4) no Brasil Amazonense e Vencimento Inicial (VI) e Vencimento Final (VF) na Colômbia. A finalidade é identificar a dinâmica salarial dos professores com diferentes níveis de qualificação, considerando os anos em que foram concedidos reajustes aos docentes da educação básica nos dois países.

A primeira coluna apresenta o período analisado, compreendido entre 2006 e 2023. A segunda coluna organiza os dados conforme a titulação acadêmica. Nas colunas 3, 4 e 5, são apresentados os vencimentos referentes ao Brasil Amazonense (BR-AM), contendo os valores de VI, VF e VF4, este último correspondente à progressão diagonal baseada em quatro avaliações de desempenho positivas.

Na sexta coluna, são apresentados os valores do Vencimento Inicial (VI) dos professores na Colômbia, enquanto a sétima coluna exibe o Vencimento Final (VF). Cada linha registra os respectivos valores salariais para o ano e a formação acadêmica correspondente, possibilitando uma análise comparativa entre os países ao longo dos anos destacados.

Tabela 7. Comparação dos Vencimentos por Nível de Formação Acadêmica no Brasil Amazonense e na Colômbia em 2006, 2010, 2013, 2018, 2019, 2022 e 2023 (Valores em Dólar PPC)

Ano	Formação Acadêmica	BR AM VI	BR AM VF	BR AM VF4	Colômbia VI	Colômbia VF
<b>2006</b>	EM – Magistério	781,02	1.045,00		691,37	1.631,18
	Lic. Plena	1.083,23	1.254,90		870,06	1.836,34
	Especialização	1.177,90	1.369,06			
	Mestrado	1.445,52	1.674,66		1.312,90	1.985,01
	Doutorado	1.687,66	1.962,56		1.596,51	2.413,80
<b>2010</b>	EM – Magistério	888,6	1.147,25		846,99	1.725,35
	Lic. Plena	1.183,74	1.351,96		1.065,99	1.944,07
	Especialização	1.277,37	1.463,03		1.158,66	2.170,40
	Mestrado	1.537,60	1.762,92		1.694,92	2.875,88
	Doutorado	1.775,62	2.043,79		2.248,44	3.826,03
<b>2013</b>	EM – Magistério	1.302,87	1.689,02	2.026,81	900,11	1.833,57
	Licenciatura Plena	1.735,60	1.993,66	2.392,39	1.132,86	2.066,01
	Especialização	1.943,87	2.232,90	2.679,48	1.231,34	2.306,53
	Mestrado	2.915,81	3.349,35	4.019,22	1.896,03	3.217,12
	Doutorado	4.519,50	5.191,49	6.229,79	2.515,23	4.280,01
<b>2018</b>	EM – Magistério	1.199,58	1.555,11	1.816,78	1.139,44	2.321,09
	Licenciatura Plena	1.598,00	1.835,60	2.202,73	1.434,06	2.615,32
	Especialização	1.789,76	2.055,88	2.467,05	1.558,73	2.919,79
	Mestrado	2.684,64	3.083,82	3.700,58	1.649,17	4.072,49
	Doutorado	4.161,20	4.779,91	5.735,89	1.864,28	5.417,98
<b>2019</b>	EM – Magistério	1.473,11	1.909,71	2.059,75	1.235,34	2.516,44
	Licenciatura Plena	1.962,38	2.254,16	2.704,99	1.554,76	2.835,44
	Especialização	2.197,86	2.524,66	3.029,59	1.689,92	3.165,53
	Mestrado	3.296,79	3.786,99	4.544,38	1.787,98	4.415,25
	Doutorado	5.110,03	5.869,83	7.043,78	2.021,19	5.873,99
<b>2022</b>	EM – Magistério	1.478,52	1.916,73	2.067,32	1.472,08	2.998,68
	Licenciatura Plena	1.969,59	2.262,44	2.714,93	1.852,71	3.378,81
	Especialização	2.205,93	2.533,94	3.040,72	2.013,77	3.772,16
	Mestrado	3.308,91	3.800,91	4.561,09	2.130,62	5.261,37
	Doutorado	5.128,82	5.891,40	7.069,68	2.408,52	6.999,65
<b>2023</b>	EM – Magistério	1.580,62	2.049,09	2.210,09	1.660,88	3.383,28
	Licenciatura Plena	2.105,60	2.441,68	2.902,41	2.090,33	3.812,16
	Especialização	2.358,27	2.708,92	3.250,70	2.272,05	4.255,97
	Mestrado	3.537,41	4.063,38	4.876,05	2.403,88	5.936,18
	Doutorado	5.482,99	6.298,23	7.557,87	2.717,43	7.897,40

Fonte: Elaborado pela autora com base em leis do Brasil Amazonense e anexos do Plano de Classificação de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCCR). A Lei nº 2.871/2004, em seu artigo 10, parágrafo único, estabeleceu a percepção do vencimento e da gratificação para doutorado, quando cabível, desde que o curso possua pertinência com as atividades do respectivo cargo. Posteriormente, a Lei nº 3.566, de 26/10/2010, e a Lei nº 3.951/2013 revogaram o PCCR estabelecido pela Lei nº 2.871/2004 e pela Lei nº 3.566/2010. Além disso, o Decreto nº 22.081/2001 e o Decreto nº 25.295/2005 foram atualizados para incluir a progressão diagonal e outras modificações trazidas pelas Leis nº 4.578/2018; nº 4.836/2019; nº 5.570/2022; nº 6.261/2023 e nº 7.014/2024.

Na Colômbia, os Decretos Salariais que regulamentam a remuneração incluem as normas: nº 596/2006; nº 1367/2010; nº 1001/2013; nº 316/2018; nº 1016/2019; nº 449/2022 e nº 0887/2023. Todos os valores foram convertidos para dólar PPC.

A investigação da evolução dos vencimentos por nível de formação acadêmica entre 2006 e 2023 revela diferenças importantes entre os contextos normativos e salariais analisados. No Brasil Amazonense, observa-se que os reajustes ocorreram de forma pontual, apenas nos anos de 2010, 2013, 2018, 2019, 2022 e 2023, enquanto, na Colômbia, os aumentos salariais foram anuais e contínuos. Essa diferença demonstra que, enquanto a Colômbia adota uma política de reajuste sistemática, o Brasil aplica aumentos em períodos espaçados, muitas vezes atrelados a mudanças legislativas.

A valorização salarial por nível de formação no Brasil Amazonense, de acordo com as tabelas de vencimento, apresenta um crescimento mais expressivo em comparação à Colômbia. Em 2023, por exemplo, o Vencimento Inicial (VI) de um professor com ensino médio – magistério foi de US\$ 1.580,62 PPC, enquanto um docente com doutorado poderia alcançar US\$ 7.557,87 PPC na progressão diagonal (VF4), uma diferença de aproximadamente 378% entre o menor e o maior nível de qualificação. No entanto, essa valorização é teórica, pois, na prática, o máximo que pode ser alcançado é o Vencimento Final (VF), de US\$ 6.298,23 PPC. Além disso, a progressão por tempo tem sido negligenciada pelo governo, comprometendo a efetividade desse avanço salarial.

Na Colômbia, considerando apenas a legislação, o vencimento inicial de um professor normalista superior foi de US\$ 1.660,88 PPC em 2023, enquanto um doutor poderia atingir US\$ 7.897,40 PPC, resultando em uma diferença de aproximadamente 375,5%. Embora os percentuais sejam semelhantes, a progressão salarial no Brasil ocorre de forma descontínua, enquanto, na Colômbia, a valorização é contínua. Além disso, o acesso ao VF4 no Brasil permanece uma possibilidade teórica, uma vez que sua implementação prática foi interrompida.

Ao longo dos anos, a diferença entre os vencimentos iniciais e finais manteve-se mais estável na Colômbia do que no Brasil Amazonense. Caso a progressão diagonal (VF4) fosse aplicada de forma efetiva, os professores brasileiros poderiam alcançar salários mais elevados. Entretanto, esse sistema foi interrompido logo após sua única aplicação em 2014, limitando o número de docentes que realmente tiveram acesso a esse benefício. Na Colômbia, a progressão é mais linear, sem saltos abruptos, o que permite que os docentes alcancem o teto salarial de forma previsível.

A comparação da valorização salarial por nível de formação ao longo do tempo demonstra que, no Brasil Amazonense, os maiores reajustes ocorreram em 2010, 2013 e 2019,

períodos em que os vencimentos de professores com ensino médio – magistério, licenciatura, especialização, mestrado e doutorado cresceram de forma significativa. Em 2010, o maior percentual de aumento no VI e VF ocorreu para os docentes com ensino médio – magistério (34,2% e 29,5%, respectivamente), enquanto o menor percentual no VI e VF foi concedido aos doutores (24% e 22,8%).

Em 2013, houve uma inversão nos percentuais de reajuste, com os maiores aumentos sendo concedidos aos docentes com doutorado, alcançando aproximadamente 195% no Vencimento Inicial e 194% no Vencimento Final. Em contrapartida, os professores com ensino médio – magistério receberam os menores reajustes, em torno de 70% no VI e 70,6% no VF. Esse cenário reflete uma estratégia governamental voltada à valorização da formação docente, em um contexto marcado pelo intenso debate sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no ano seguinte.

A partir dos dados do Portal da Transparência – Relação de Funcionários do Brasil Amazonense indicaram que, em 2014, havia apenas 21 doutores no quadro do magistério. Isso significa que o impacto financeiro desse reajuste foi reduzido, pois a quantidade de docentes com essa titulação era pequena em relação aos demais níveis de formação. Dessa forma, a política adotada naquele momento pode ter tido o objetivo de incentivar a qualificação docente sem gerar um aumento significativo na folha salarial.

No entanto, o crescimento salarial no Brasil Amazonense não ocorreu de forma uniforme entre todos os níveis de qualificação. Em 2010, os professores com licenciatura plena, especialização e mestrado tiveram reajustes no VI de 29%, 28% e 25%, enquanto o VF variou em 27%, 26% e 24%, respectivamente. Em 2013, os percentuais do VI foram por volta de 70%, 76% e 120%, enquanto, no VF, foram de 71%, 77% e 120%. Já em 2019, todas as formações receberam um reajuste uniforme de 22,8%, com exceção do VF4 Ensino Médio Magistério que ficou em 13,37%.

Na Colômbia, os reajustes foram distribuídos de maneira mais equilibrada entre os diferentes níveis de formação. De forma geral, o vencimento inicial variou entre 0,04% em 2008 e mais de 12% em 2009 e 2023 para os docentes com normalista superior, licenciatura plena, mestrado e doutorado. O vencimento final dessas formações oscilou entre -0,54% em 2010, a única variação negativa registrada, e 12,8% em 2023, garantindo um crescimento proporcional ao longo dos anos.

Quanto às exceções, destaca-se a situação dos docentes com direito a receber pelo título de mestrado e doutorado. A partir de 2014, o Grau 2 passou a contar com duas possibilidades de progressão: uma para docentes com ou sem especialização e outra para aqueles com titulação

de mestrado ou doutorado. A explicação detalhada desse ajuste consta no item 3.2.8.2. No entanto, sob essa nova lógica, observa-se um retrocesso, refletido na redução do vencimento inicial em 30,19% para mestres e 40,5% para doutores.

A variação dos vencimentos dos especialistas também merece atenção. Nos decretos salariais colombianos de 2006 a 2008, não há registros de valores específicos para essa titulação, o que revela a ausência de reconhecimento dessa formação como critério diferenciado de remuneração naquele período. A partir de então, o VI para essa categoria variou entre 0,05% em 2021 e 12,8% em 2023, enquanto o VF oscilou entre – 0,54% em 2010 e 12,8% em 2023.

No comparativo entre os VI dos docentes com Ensino Médio – Magistério dos dois países, identifica-se que, em 12 dos 18 anos analisados (2006, 2007, 2008, 2010, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018, 2019, 2020 e 2022), os VI na Colômbia foram inferiores aos do Brasil Amazonense. No entanto, com os reajustes anuais, essa diferença foi reduzida e, em seis anos específicos (2009, 2011, 2012, 2017, 2021 e 2023), a situação se inverteu, tornando os vencimentos iniciais colombianos superiores aos brasilamazonenses. Em 2023, por exemplo, os professores colombianos com ensino médio – magistério (normalista superior) receberam um VI 5% maior do que seus pares no Brasil Amazonense.

Se observarmos o VI dos professores com Licenciatura Plena em 16 dos 18 anos o Brasil Amazonense teve vencimentos superiores em relação à Colômbia, essa somente em 2009 e 2012 ficou acima de 8% e 7,1% respectivamente. Em relação ao teto salarial, no ano de 2023 verifica-se que, mesmo considerando a progressão diagonal VF4, os docentes com doutorado no Brasil Amazonense atingem valores 4,3% inferiores ao limite salarial colombiano. Quando se compara apenas o VF de ambos os países, a diferença se acentua, com o Brasil Amazonense 20,2% abaixo da Colômbia.

A análise da evolução dos vencimentos por nível de formação acadêmica demonstra que o Brasil Amazonense adota um modelo que valoriza a qualificação docente, mas de forma irregular, com reajustes esporádicos e desigualdade no acesso ao teto salarial. Já a Colômbia mantém um sistema mais estável, caracterizado por aumentos salariais frequentes e uma progressão linear ao longo da carreira, embora sujeita a cláusulas de barreira para avanço. Essas diferenças impactam diretamente a atratividade e a permanência na docência nos dois países, influenciando a busca pela formação continuada e a percepção da valorização profissional.

Essa discrepância entre os dois modelos também se reflete na frequência dos reajustes salariais ao longo do período analisado (2006-2023). Na Colômbia, os vencimentos foram reajustados anualmente, assegurando um crescimento contínuo e previsível na remuneração dos docentes. Já no Brasil Amazonense, os reajustes ocorreram apenas em seis momentos

específicos: 2010, 2013, 2018, 2019, 2022 e 2023, resultando em longos períodos de estagnação salarial.

A diferença na frequência dos reajustes tem implicações diretas no poder de compra dos professores. Enquanto os docentes colombianos tiveram aumentos regulares que ajudaram a compensar os efeitos da inflação, os professores do Brasil Amazonense passaram por períodos de desvalorização, especialmente nos anos em que não houve correções salariais. Isso significa que, em 11 anos, os vencimentos iniciais e finais tiveram percentuais negativos, variando entre 2% em 2015 e 9% em 2017 e 2020, em relação ao ano anterior. Esse cenário indica que os professores enfrentaram perda do poder de compra, pois a inflação reduziu o valor real dos salários.

A comparação entre os dois países demonstra que, no Brasil Amazonense, os reajustes esporádicos resultaram em perdas de poder aquisitivo ao longo do tempo, com impacto direto na valorização da carreira. Na Colômbia, os aumentos anuais, ainda que mais modestos, garantiram maior estabilidade do poder de compra e menor oscilação nos rendimentos reais.

Entre 2014 e 2017, os professores do Brasil Amazonense passaram quatro anos sem reajuste, o que resultou em uma redução real do poder de compra nesse período. Na Colômbia, mesmo que os reajustes tenham sido menores em certos anos, sua regularidade impediu perdas significativas no poder aquisitivo dos docentes.

No Brasil Amazonense, os reajustes aplicados em 2010, 2013 e 2019 foram os mais expressivos. No entanto, a ausência de aumentos em outros anos fez com que os professores tivessem períodos de defasagem salarial em relação ao custo de vida. Isso impacta diretamente a atratividade da carreira docente, pois a previsibilidade dos reajustes salariais é essencial para a estabilidade financeira dos profissionais.

A Colômbia reajustou os vencimentos anualmente, enquanto o Brasil Amazonense teve longos períodos sem reajustes. Isso resultou em maior estabilidade salarial para os docentes colombianos e perda do poder de compra para os brasílamazonenses. A ausência de reajustes entre 2013 e 2018 comprometeu o poder de compra dos docentes no Brasil Amazonense e reduziu a valorização real da profissão. Mesmo nos anos em que houve aumentos expressivos, parte do ganho salarial já havia sido corroída pela inflação acumulada nos anos anteriores sem reajuste.

O modelo colombiano proporciona maior previsibilidade para os docentes. A concessão de aumentos anuais contribui para a manutenção do poder de compra, tornando a carreira mais atrativa. Ao analisar a frequência de reajustes e o poder de compra de 2006 a 2023, observa-se que, no Brasil, os vencimentos foram reajustados apenas em seis momentos específicos,

resultando em longos períodos de estagnação salarial. Já na Colômbia, os professores receberam reajustes anuais, garantindo uma progressão salarial constante e previsível.

Além da diferença na frequência dos reajustes, os impactos sobre o salário real também divergiram entre os dois países. No Brasil Amazonense, os aumentos foram mais expressivos nos anos em que ocorreram, como em 2010, 2013 e 2019. No entanto, a ausência de reajustes nos anos intermediários reduziu a eficácia dessas correções, pois a inflação acumulada corroeu parte do aumento salarial concedido. Na Colômbia, o modelo de reajuste anual resultou em menor oscilação do poder de compra ao longo do tempo, tornando a valorização salarial mais consistente.

A previsibilidade dos reajustes salariais é um fator essencial para a atratividade da carreira docente. No Brasil Amazonense, a incerteza sobre os aumentos e os períodos de estagnação podem desmotivar profissionais e comprometer a permanência na docência. Na Colômbia, a regularidade dos aumentos proporciona maior segurança financeira, garantindo que os professores tenham uma progressão salarial mais estável ao longo dos anos.

Em síntese, o Brasil Amazonense apresenta um modelo de reajustes salariais irregular e espaçado, com aumentos significativos, mas intercalados por longos períodos sem correção. Já a Colômbia mantém um sistema de reajustes constantes e anuais, assegurando menor perda do poder de compra e maior previsibilidade financeira para os docentes. Essas diferenças impactam diretamente a valorização da profissão e a atratividade da carreira nos dois países.

#### 3.2.7.4 Considerações sobre os Marcos Legais da Valorização Docente

Este trabalho de tese estrutura-se sob o pressuposto de que a valorização dos profissionais da educação, conforme prevista na legislação brasileira e resultante de lutas e conquistas da categoria, abrange as dimensões da carreira, da remuneração, da formação e das condições de trabalho. O enfoque recai sobre os eixos da carreira e da remuneração, considerados centrais na análise da efetivação das políticas educacionais. Parte-se da compreensão de que o reconhecimento legal, embora relevante, não tem assegurado a realização plena da valorização docente no cotidiano das redes públicas de ensino.

Nesta seção, os marcos normativos que estruturam a carreira docente no Brasil Amazonense e na Colômbia revelam-se a partir de diferentes modelos políticos e administrativos. Essas diferenças refletem as especificidades históricas e econômicas de cada país. No Brasil, a configuração federativa descentralizada permite que estados e municípios



tenham autonomia na definição dos planos de carreira e remuneração. Já na Colômbia, o modelo unitário descentralizado centraliza essas diretrizes, resultando em maior uniformidade nacional.

No Brasil, a valorização da carreira e da remuneração docente se concretiza por meio de um conjunto normativo que inclui a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a regulamentação do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), o Fundeb (Lei nº 14.113/2020) e a Lei nº 14.817/2024, que estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Esses instrumentos são fundamentais para a efetivação das políticas educacionais, mas estão inseridos em um contexto de disputas e tensões. Nos dispositivos legais, especialmente os voltados à valorização docente, identificam-se duas dimensões desse processo.

A primeira dimensão diz respeito ao esforço individual dos docentes pela valorização e desenvolvimento profissional. A segunda refere-se aos processos de implementação dessas políticas, que enfrentam desafios impostos por interesses orientados por reformas de mercado e pressões pela privatização de setores tradicionalmente públicos, como discutem Ravitch (2011) e Poulantzas (1990). Assim, a consolidação de políticas educacionais eficazes depende de um debate democrático contínuo, bem como da capacidade de articulação e ajuste das propostas diante das diversas forças sociais e econômicas em disputa.

Na Colômbia, a estrutura normativa é delineada pela Constituição de 1991, pela Lei Geral nº 115/1994, pela Lei nº 715/2001 e pelo Plano Nacional Decenal de Educação 2016-2026, além de outras normativas que regulamentam o setor. O país adota um sistema que integra mérito e qualificação na progressão da carreira docente, vinculando a formação continuada e as avaliações de desempenho ao crescimento profissional. Essa abordagem busca assegurar que a qualidade do ensino esteja diretamente relacionada ao desenvolvimento dos professores.

No Brasil Amazonense, a regulamentação da carreira docente está estruturada no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), Lei nº 3.951/2013, enquanto na Colômbia essa organização se dá pelo Decreto nº 1.278/2002, que regulamenta o Estatuto de Profissionalização Docente. Ambos os países organizam a remuneração dos professores a partir de critérios como formação acadêmica, tempo de serviço e avaliações de desempenho.

No entanto, a análise comparativa evidencia que, embora a centralização administrativa na Colômbia proporcione maior controle sobre a estrutura remuneratória, a ausência de um plano nacional de educação que integre metas estruturadas para a valorização da profissão resulta em uma organização menos articulada entre os diferentes aspectos da carreira docente. No Brasil Amazonense, por sua vez, a remuneração está sujeita às variações impostas pela

autonomia estadual, enquanto na Colômbia há maior padronização, mas com limitações na adaptação a contextos regionais específicos.

Os modelos de financiamento da educação no Brasil Amazonense e na Colômbia apresentam estruturas distintas. No Brasil, o Fundeb (Lei Federal nº 14.113/2020) destina 70% dos recursos à remuneração dos profissionais da educação básica em exercício, garantindo a sustentabilidade salarial nas redes públicas.

Na Colômbia, o Sistema Geral de Participaciones (SGP), instituído pela Lei nº 715/2001, constitui um mecanismo por meio do qual a Nação transfere recursos às entidades territoriais para a manutenção de serviços essenciais, incluindo a educação. De acordo com o artigo 4º, 58,5% desses recursos são alocados ao setor educacional, assegurando o funcionamento das instituições públicas. O artigo 15 estabelece que essa parcela financie os salários do corpo docente e administrativo, além das contribuições previdenciárias e encargos sociais.

As distinções nas formas de ingresso e na jornada de trabalho refletem as particularidades de cada sistema educacional. Enquanto no Brasil Amazonense há maior descentralização na definição desses aspectos, na Colômbia, o controle mais centralizado busca garantir uniformidade na carga horária e nas condições de contratação. As regras sobre férias e licenças revelam diferenças marcantes. Na Colômbia, os docentes possuem sete semanas fixas ao longo do ano, enquanto no Brasil Amazonense o período varia entre 30 e 60 dias, dependendo das atividades exercidas.

A movimentação na carreira docente no Brasil Amazonense está regulamentada, mas enfrenta entraves burocráticos e descontinuidade nas políticas de valorização. A progressão horizontal, prevista no PCCR, permite que o professor avance pelas oito referências da tabela de vencimentos, de A até H. No entanto, a Lei nº 4.836/2019, que estabelece o interstício de três anos para essa progressão, não tem sido cumprida regularmente pelos governos, o que levou a constantes reivindicações da categoria, incluindo a greve de maio de 2023.

A promoção vertical, prevista no PCCR do Brasil Amazonense, estabelece acréscimos progressivos na remuneração conforme a titulação do docente: 12% sobre o vencimento de licenciatura plena para especialistas, 50% sobre o vencimento dos especialistas para mestres e 55% sobre o vencimento dos mestres para doutores. Contudo, o descumprimento desses enquadramentos legais tem levado professores a recorrer à via judicial. Já a progressão diagonal, aplicada apenas em 2014, permanece inativa por ausência de avaliações periódicas, o que desestimula o desenvolvimento profissional.

Na Colômbia, a progressão na carreira docente é regulada por decretos salariais anuais, com base no tempo de serviço, na formação acadêmica e na avaliação de desempenho. Um dos mecanismos centrais dessa estrutura é a reubicación salarial, que consiste em um reajuste dentro de um mesmo nível hierárquico, chamado Grado. Nesse caso, o docente recebe um aumento salarial sem mudança de classificação na carreira.

Por exemplo, um professor no Grado 2A pode avançar para 2B, 2C e 2D, desde que atenda a critérios definidos em norma, como tempo mínimo de exercício e avaliações positivas. Esse avanço é considerado uma progressão horizontal dentro do Grado. Para progredir verticalmente, ou seja, mudar para um Grado superior, o professor precisa cumprir um período mínimo de três anos e ser aprovado em uma avaliação específica.

Além disso, a progressão baseada na formação acadêmica exige a obtenção de novos títulos. Embora os docentes sejam avaliados anualmente, a rigidez dos critérios e a estrutura formalizada do sistema podem dificultar a ascensão na carreira, especialmente para aqueles que não conseguem atender a todos os requisitos exigidos.

A comparação revela que, enquanto no Brasil Amazonense a falta de previsibilidade na concessão das progressões gera insegurança, na Colômbia a estrutura de progressão na carreira docente, ao menos na legislação, garante maior estabilidade, embora imponha exigências rigorosas que podem limitar a ascensão dos professores. Assim, ambos os países enfrentam desafios distintos, seja pela instabilidade na valorização docente no Brasil Amazonense ou pela rigidez dos critérios de progressão na Colômbia.

A estrutura da remuneração docente em ambos os territórios reflete especificidades normativas e administrativas próprias. No Brasil Amazonense, os salários iniciais e a progressão na carreira são definidos por legislações estaduais e compõem-se de um vencimento-base somado a adicionais vinculados ao tempo de serviço, à qualificação profissional e a outros critérios. A Lei Estadual nº 3.951/2013 determina que o menor valor pago no início da carreira corresponde ao vencimento inicial, cuja evolução ocorre por meio dos mecanismos de progressão horizontal, vertical e diagonal.

Na Colômbia, a base da estrutura remuneratória é a Asignación Básica Mensual, equivalente ao vencimento-base no Brasil. Esse valor é definido anualmente por meio de decretos oficiais. Conforme o Decreto nº 887 de 2023, os valores salariais variam de acordo com o nível de formação e a posição ocupada na estrutura da carreira docente, considerando critérios como titulação, tempo de serviço e desempenho.

Em 2023, os dados convertidos para dólar PPC mostram que o Vencimento Inicial (VI) de um professor com Licenciatura Plena no Brasil Amazonense era de US\$ 2.105,60 PPC,

podendo atingir US\$ 2.902,41 PPC no Vencimento Final (VF) e até US\$ 3.250,70 PPC no Vencimento Final com Progressão Diagonal (VF4), ainda que essa última modalidade esteja inativa. Na Colômbia, docentes com a mesma formação recebiam US\$ 2.090,33 PPC no VI e US\$ 3.812,16 PPC no VF.

Esses valores revelam que, embora o Brasil Amazonense apresente uma estrutura que teoricamente favorece o aumento salarial por progressão, na prática parte desses mecanismos não é implementada. Já na Colômbia, a valorização ocorre de forma mais transparente, mesmo diante de exigências como disponibilidade de vagas e avaliações específicas. Assim, ambos os países enfrentam tensões entre o que está previsto na legislação e aquilo que de fato se concretiza na política remuneratória.

Embora ambos os países contem com mecanismos que vinculam o vencimento ao avanço na carreira, suas estruturas apresentam particularidades que influenciam a valorização docente de diferentes formas. No Brasil Amazonense, a instabilidade nos reajustes e a descontinuidade das políticas de progressão comprometem a trajetória salarial dos professores.

Já na Colômbia, apesar da previsibilidade dos aumentos anuais, a rigidez da progressão na carreira pode representar um entrave, uma vez que a ascensão profissional depende da existência de vagas, limitando o crescimento dentro da profissão. Assim, os desafios relacionados à remuneração docente em ambos os países demonstram que a valorização da carreira não depende apenas da existência de normativas, mas também de sua aplicação consistente e sustentável ao longo dos anos.

Quanto à estrutura da remuneração, o PCCR no Brasil Amazonense prevê, além do vencimento-base, a incorporação de benefícios fixos ou transitórios ao contracheque docente, conforme estabelecido pela legislação estadual. Entre esses benefícios, destacam-se o auxílio-alimentação, o auxílio-localidade, concedido de acordo com a zona de atuação do professor, e o auxílio-transporte, destinado a cobrir despesas de deslocamento. Adicionalmente, há o quinquênio, um acréscimo por tempo de serviço atribuído a cada cinco anos, correspondente a 5% do vencimento básico, com um limite de sete quinquênios.

Na Colômbia, a remuneração dos docentes abrange benefícios que complementam a Asignación Básica Mensual. O auxílio-alimentação (Prima de Alimentación), regulamentado anualmente pelos decretos salariais, é concedido a professores cuja remuneração não ultrapasse US\$ 2.539.460 pesos colombianos, valor equivalente a US\$ 1.812,29 PPC. No entanto, conforme disposto no Decreto nº 887/2023, esse benefício não se aplica a docentes que estejam em férias, licença ou afastamento.

O auxílio-transporte, igualmente regulamentado pelos decretos salariais anuais, destina-se aos professores cujo vencimento mensal seja igual ou inferior ao dobro do salário-mínimo, sendo disponibilizado exclusivamente durante os meses letivos. Além disso, docentes que atuam em regiões de difícil acesso fazem jus a uma bonificação adicional de 15% sobre o vencimento, em conformidade com as disposições da Constituição (art. 309), da Lei nº 115/2001 e do Decreto nº 1.278/2002.

A composição da remuneração inclui ainda a Asignación Adicional, um benefício direcionado exclusivamente aos docentes vinculados à educação pré-escolar antes de 23 de fevereiro de 1984, desde que permaneçam atuando nesse mesmo nível de ensino.

O auxílio-mobilidade, correspondente a 15% do vencimento, é concedido aos professores que atuam em regiões de difícil acesso. Da mesma forma, o Reconhecimento por Jornada Única garante um acréscimo salarial aos docentes que exercem suas atividades exclusivamente nesse regime, conforme estipulado nos decretos salariais anuais. Esses benefícios, somados aos demais componentes que integram a estrutura salarial, como vencimento-base e adicionais legais, evidenciam como os sistemas remuneratórios de Brasil Amazonense e Colômbia incorporam dispositivos de valorização com base na legislação vigente.

Nesse contexto, as metas 15, 16, 17 e 18 do PNE do Brasil (Lei nº 13.005/2014) formam um conjunto articulado que estrutura a política de valorização docente, especialmente no que se refere à formação e à remuneração. A Meta 15 estabelece a formação inicial como critério de ingresso na carreira. A Meta 16, por sua vez, vincula a progressão funcional à formação continuada, com foco na pós-graduação. Ambas sustentam a Meta 17, que propõe a equiparação salarial entre docentes e profissionais com escolaridade equivalente.

As metas 15, 16, 17 e 18 do PNE formam um conjunto articulado que estrutura a política de valorização docente, especialmente no que se refere à formação e à remuneração. A Meta 15 estabelece a formação inicial como critério de ingresso na carreira. A Meta 16, por sua vez, vincula a progressão funcional à formação continuada, com foco na pós-graduação. Ambas sustentam a Meta 17, que propõe a equiparação salarial entre docentes e profissionais com escolaridade equivalente.

A leitura cruzada dessas metas com o 5º Painel de Monitoramento do PNE revela que o Brasil Amazonense formalizou o cumprimento da Meta 17, mas sem promover uma valorização real do magistério. A equiparação salarial ocorreu, em grande parte, pela redução de 42,63% na remuneração de outras categorias, com equivalente nível de formação, e não por aumento efetivo nos vencimentos docentes. Assim, o Piso Salarial Profissional Nacional, que deveria

funcionar como referência mínima, acabou consolidando-se como teto, limitando a progressão na carreira e esvaziando seu potencial de valorização.

Ao analisar a folha de pagamento da Seduc/AM, de 2014 a 2023, neste último, verifica-se que a maioria dos professores e pedagogos no estado possui titulação de especialista (9.201), seguido daqueles com licenciatura plena (7.374), mestrado (1.385) e doutorado (165). Esses dados refletem diretamente os efeitos das metas 15 e 16 sobre a carreira e a remuneração, já que os planos de carreira vinculam o avanço salarial ao nível de formação alcançado.

No entanto, a descontinuidade das políticas de valorização compromete a efetividade desses marcos. O governo do Brasil Amazonense não assegurou o cumprimento do PSPN para professores com formação em nível médio em cinco dos quinze anos de vigência da Lei nº 11.738/2008. Mesmo nos períodos em que os vencimentos superaram o piso, isso ocorreu por decisões pontuais, e não por uma política estruturada. A Meta 18, que prevê planos de carreira consistentes em todos os entes federativos, exige a incorporação do piso como valor mínimo. A instabilidade na aplicação desse parâmetro, associada à estagnação na progressão por titulação, evidencia os limites da materialização das metas e revela os desafios ainda presentes na valorização do magistério.

Diante disso, evidencia-se que a valorização docente não pode ser tratada como aspecto secundário nas políticas educacionais. Sem remuneração adequada e estratégias de fortalecimento da carreira, a educação pública permanece fragilizada, comprometendo as condições de trabalho dos professores e o direito à aprendizagem das futuras gerações.

Por outro lado, a experiência colombiana revela uma abordagem distinta. Com reajustes anuais garantidos ao longo dos 18 anos analisados, os professores contaram com uma progressão salarial contínua e previsível. Enquanto no Brasil Amazonense a ausência de correções em determinados períodos corroeu o poder aquisitivo dos docentes, na Colômbia a regularidade das atualizações evitou perdas expressivas no valor real dos salários.

Entre 2014 e 2017, por exemplo, os professores brasileiros passaram quatro anos sem reajuste, resultando em defasagem salarial acumulada. Já os docentes colombianos, mesmo com percentuais menores em alguns anos, mantiveram sua valorização pela consistência dos aumentos.

A comparação demonstra que, embora os vencimentos iniciais no Brasil Amazonense tenham sido superiores aos da Colômbia em 16 dos 18 anos analisados, essa vantagem se diluiu com o tempo. Em 2023, o vencimento inicial de professores com Licenciatura Plena na Colômbia ficou apenas 0,7% abaixo do valor pago no Brasil Amazonense.

No que se refere à diferença entre os vencimentos iniciais e finais, observa-se que no Brasil Amazonense a disparidade tende a ser maior, devido à previsão de progressão diagonal, aplicada apenas uma vez, em 2014. Já na Colômbia, a progressão salarial ocorre de forma mais linear, resultando em menor distanciamento entre os extremos da carreira.

Os dados de 2023 confirmam essa tendência: os vencimentos finais no Brasil Amazonense são inferiores aos da Colômbia, com diferenças percentuais significativas, chegando a -39% para professores com Ensino Médio, -36% para Licenciatura Plena, -36,3% para Especialização, -31,5% para Mestrado e -20,2% para Doutorado.

Tais políticas impactam diretamente a percepção de valorização. A ausência de reajustes no Brasil Amazonense compromete a estabilidade financeira dos professores e desestimula a permanência na carreira. Na Colômbia, a previsibilidade dos aumentos garante maior segurança, tornando a docência uma profissão mais atrativa.

Dessa forma, a comparação entre os dois modelos evidencia que a valorização docente não depende apenas da existência de marcos legais ou de reajustes pontuais, mas da continuidade e da coerência com que essas políticas são implementadas ao longo do tempo.

A análise dos marcos normativos evidencia o compromisso formal dos dois países com a valorização da carreira docente. No entanto, é essa promessa que será tensionada na próxima seção, a partir da tese de que tais marcos, embora juridicamente avançados, não têm sido suficientes para garantir políticas remuneratórias efetivas, capazes de assegurar dignidade e fortalecer a docência na prática.

A Seção 4 volta-se à relação entre os dispositivos legais e sua materialização nos contracheques dos professores. A partir da comparação entre os valores previstos em norma e os vencimentos efetivamente pagos, busca-se compreender até que ponto a legislação se traduz em ganhos reais para a categoria. Além disso, serão analisados os impactos dessa estrutura sobre a permanência dos docentes na profissão e sobre sua prática pedagógica. Esse aprofundamento permitirá uma avaliação mais precisa da efetividade das políticas públicas na valorização do magistério e no fortalecimento do ensino nos dois países.

#### **4. REMUNERAÇÃO DOCENTE EM DISPUTA: ENTRE O COMPROMISSO NORMATIVO E A REALIDADE CONTRADITÓRIA NO BRASIL AMAZONENSE E NA COLÔMBIA**

Na seção anterior, foram descritos os marcos normativos e as políticas públicas que estruturam a carreira e a remuneração docente no Brasil Amazonense e na Colômbia. O estudo analisou as formas de ingresso, progressão, mobilidade e composição salarial, destacando as diferenças na aplicação das normativas e os desafios persistentes à valorização do magistério. Além disso, discutiu-se a relação entre a estrutura remuneratória e as políticas educacionais, apontando como essas regulamentações moldam o percurso profissional docente.

Nesta seção, o foco recai sobre a confrontação entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza nos contracheques e documentos oficiais. O objetivo é verificar em que medida os direitos garantidos se efetivam na prática e como essa efetivação, ou sua ausência, repercute na valorização real dos professores nos dois contextos analisados.

Para possibilitar a comparação entre os dois países e tornar os valores que compõem a remuneração mais compreensíveis, todas as quantias foram convertidas para dólares PPC (Paridade de Poder de Compra). Trata-se de uma unidade de referência artificial, sem circulação real, utilizada exclusivamente para equalizar o poder aquisitivo entre países e viabilizar comparações internacionais. Seu cálculo fundamenta-se na equivalência do custo de uma cesta de bens e serviços em diferentes economias, eliminando as distorções provocadas pelas variações. A metodologia de cálculo, bem como o índice empregado nas conversões anuais, encontra-se detalhados no Apêndice B, Tabela B, que contempla os índices de conversão tanto da moeda Real brasileira quanto da moeda Peso colombiana.

No entanto, a existência de diretrizes legais não assegura, por si só, a efetivação dos direitos previstos. Como argumenta Galeano (2012), a América Latina tem sido historicamente um território de exploração, onde a riqueza gerada frequentemente escapa das mãos que a produzem. O autor denuncia um processo contínuo de concentração de recursos e aprofundamento das desigualdades, no qual “a chuva que irriga os centros do poder imperialista afoga os vastos subúrbios do sistema” (Galeano, 2012, p. 11). A metáfora ilustra como os benefícios do desenvolvimento não alcançam todos de maneira equitativa, refletindo-se também nas políticas salariais e na valorização do trabalho docente.

Dessa forma, ao analisar a carreira como caminho para a remuneração dos professores no Brasil Amazonense e na Colômbia sob o arcabouço legislativo e normativo, observa-se que a existência de dispositivos legais, por si só, não assegura a efetiva valorização docente. No



brasilamazonense por exemplo, o descumprimento do interstício legal para progressão horizontal e os recorrentes atrasos na aplicação do piso nacional revelam a distância entre o que é previsto e o que se materializa na prática.

Essas distorções e fragilidades nos mecanismos de implementação evidenciam que o reconhecimento da importância do quadro do magistério muitas vezes não ultrapassa o discurso formal. Nesta seção, aprofundamos essa contradição a partir de dois eixos centrais. O primeiro eixo consiste em cotejar, no âmbito da carreira docente, os registros presentes nos holerites e/ou contracheques dos professores com os dispositivos dos marcos normativos, com vistas à análise da efetividade das políticas públicas voltadas à remuneração.

Conforme argumenta Severino (2013), o estudo de caso permite examinar em profundidade uma realidade específica, cuja análise pode evidenciar elementos estruturais representativos de contextos mais amplos. Essa metodologia orienta a análise da realidade remuneratória da professora Maria Sol (nome fictício), que representa não apenas os professores do Brasil Amazonense, mas também parte significativa do corpo docente da educação básica pública no território nacional, com foco no recorte temporal entre 2012 e 2023.

A mesma representatividade está presente na análise dos holerites do professor colombiano Thiago Mejía (nome fictício), no período de 2015 a 2023. Ambos os docentes disponibilizaram uma amostra anual de seus contracheques, sempre referente ao mês de outubro no caso da Colômbia, e aos meses de agosto, outubro ou novembro no Brasil Amazonense.

Essa seleção oferece uma fotografia da remuneração docente ao longo do período estudado, permitindo um olhar detalhado sobre os desafios e transformações enfrentados no período, sobretudo quanto ao não cumprimento dos marcos legais relacionados à progressão na carreira, aos reajustes salariais e à efetividade dos direitos assegurados por lei.

Já o segundo eixo busca caracterizar a remuneração docente em relação a indicadores econômicos, utilizando dois referenciais distintos: o salário-mínimo dos respectivos países e os dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). A partir desses parâmetros, será possível avaliar a capacidade de compra dos professores e situá-los no contexto mais amplo da estrutura econômica e social.

A chuva cai sobre os mesmos territórios, mas não os irriga com equidade. Nos centros de poder, fortalece e faz florescer; nas periferias, escasseia ou chega de forma abrupta, desgastando o solo em vez de fertilizá-lo. O mesmo ocorre com a valorização docente: embora a estabilidade e a progressão sejam garantidas formalmente, sua materialização revela profundas assimetrias, refletindo desigualdades que tendem a evidenciar contradições entre o

que está legalmente garantido e o que se concretiza, apontando limites à mobilidade na carreira e à efetivação da valorização docente.

É sob essa ótica que a próxima subseção se debruça sobre os registros salariais dos professores no Brasil Amazonense e na Colômbia. A análise comparativa dos contracheques permitirá compreender o que, de fato, se concretiza na remuneração docente e que marcas essa estrutura deixa na carreira profissional.

#### 4.1 Contracheques em foco: composição remuneratória de uma professora no Brasil Amazonense (2012-2023)

A estrutura da remuneração docente no Brasil Amazonense reflete a combinação de vencimentos básicos, adicionais, gratificações e benefícios acumulados ao longo da carreira. Para compreender a composição salarial e os impactos das políticas remuneratórias, utilizam-se dados extraídos dos contracheques da professora Maria Sol (nome fictício), vinculada à rede estadual em jornada de 20 horas semanais<sup>22</sup>. A docente ingressou como servidora efetiva na Secretaria de Educação do Estado em fevereiro de 1993 e, em 2023, completou 30 anos de exercício na carreira.

Embora os dados utilizados se limitem ao vínculo estadual, os valores analisados foram padronizados para uma jornada de 40 horas semanais<sup>23</sup>, conforme previsto na Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério. Essa escolha metodológica não decorre da carga horária individual da docente, mas do entendimento de que o piso salarial nacional é estabelecido com base nessa referência legal, servindo como parâmetro para a formulação e comparação das políticas de remuneração em todo o território nacional. Além disso, essa padronização dialoga com a realidade concreta da categoria, marcada por vínculos múltiplos e extensas jornadas de trabalho, que frequentemente ultrapassam as 40 horas semanais.

---

<sup>22</sup> Para fins comparativos com o estudo de caso colombiano, os valores foram convertidos para a jornada de 40 horas semanais. Além disso, legislações como o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) são definidas com base na jornada de 40 horas semanais, sendo responsabilidade de cada rede de ensino ajustar os valores proporcionalmente à carga horária local, conforme a legislação vigente.

<sup>23</sup> A escolha da jornada de 40 horas semanais como base de análise fundamenta-se em quatro aspectos principais: (i) trata-se da referência máxima usual para profissionais em tempo integral, prevista na legislação educacional brasileira; (ii) permite a equiparação com outras categorias do serviço público que também adotam esse parâmetro; (iii) funciona como unidade de medida para o cálculo proporcional dos salários em jornadas reduzidas, como as de 20 ou 30 horas; e (iv) assegura padronização nacional, facilitando comparações entre estados e municípios com estruturas distintas de carreira e carga horária.

A seguir, apresentamos a Tabela 8, convertida para dólar PPC. A versão em valores nominais encontra-se disponível no Apêndice I, para consulta. A tabela detalha a composição dos ganhos e descontos salariais da docente no período de 2012 a 2023. Na primeira coluna, estão reunidos os códigos utilizados nos contracheques para identificar os diferentes lançamentos.

Na segunda coluna, encontra-se a identificação descritiva de cada item registrado, distinguindo os diversos tipos de ganhos e descontos. Essa organização permite acompanhar a evolução dos registros salariais ao longo do tempo, facilitando a leitura das alterações na composição da remuneração e possibilitando a análise das mudanças na codificação e no enquadramento funcional da docente durante o período estudado.

As colunas seguintes apresentam os valores correspondentes a cada item, distribuídos por ano e mês, conforme a referência funcional vigente. A tabela exhibe também os totais de ganhos brutos, os descontos aplicados e o valor líquido recebido em cada período. Os espaços em branco indicam a ausência de determinados lançamentos nos respectivos meses e anos.

Tabela 8. Demonstrativo de Pagamento: Itens de Pagamento e Descontos na Remuneração Docente no Brasil Amazonense 2012-2023 (Valores em Dólar PPC)

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS													
SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO – SEAD													
Órgão: Seduc; Número de matrícula; Nome do servidor; Número do Registro Geral; UF; Órgão emissor; Número da agência bancária; Conta-DV; Número de dependentes; Código de lotação, Grupo, Situação, Classificação/Ref, Quadro e vínculo													
Ingressou como efetiva na Seduc-AM em 25/02/1993. <b>Em 2013 recebia como Professora. PF40.EspIII</b>													
CONTRACHEQUE													
	<b>Órgão</b>	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc
	<b>Escola</b>	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	<b>Banco</b>	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco
	<b>Cargo</b>	Professor PF20.Esp.III											
	<b>Grupo</b>	25	25	25	02	02	02	02	425	425	425	425	425
	<b>Situação</b>	A0	A0	A0	A0	A0	A0	A0	A0	A0	A0	A0	A0
	<b>Vínculo</b>	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário
	<b>Classificação Referência</b>	3a.E-G	3a E-G	3a E-G	3a. E-F	3a. E-F	3a. E-F	3a. E-F	3a. E-G	3a. E-G	3a. E-G	3a. E-G	3a. E-G
	<b>Quadro</b>	Permanente											
<b>Código de pagamento</b>	<b>Data Pagamento</b>	<b>08/12</b>	<b>08/13</b>	<b>08/14</b>	<b>08/15</b>	<b>08/16</b>	<b>08/17</b>	<b>08/18</b>	<b>08/19</b>	<b>08/20</b>	<b>08/21</b>	<b>11/22</b>	<b>10/23</b>
0001	Vencimento 40 Horas	1.261,50	1.263,09	2.123,55	2.015,56	-	-	-	-	-	-	-	-
0003	Adicional Tempo Serviço	14,91	14,05	16,59	15,10	14,04	13,70	13,78	13,66	13,37	12,73	12,56	12,51
0041	Vantagem Gratificação Regência de Classe	542,44	543,13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
0149	Adicional 1/3 Férias	-	606,76	-	-	848,53	-	-	-	973,33	-	-	-
0743	Complemento Carga Horária	-	-	-	-	328,15	-	-	-	242,22	-	-	-

0765	Auxílio Transporte-Seduc	-	-	-	-	-	-	76,08	75,44	73,82	70,27	69,34	81,28
0965	Complemento de Carga horária 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	230,57	248,42	-
0966	Complemento de Carga horária 2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	230,57	-	-
1030	Vencimento 40 Horas	-	-	-	-	1.875,23	1.829,65	1.976,04	2.475,14	2.422,18	2.305,75	2.484,24	2.655,79
1089	Auxílio-Alimentação 38827 ESCOLA	-	-	-	-	-	-	191,12	203,03	220,76	210,15	207,36	205,26
<b>TOTAL DA REMUNERAÇÃO BRUTA</b>		<b>1.818,85</b>	<b>2.427,02</b>	<b>2.140,14</b>	<b>2.030,65</b>	<b>3.065,95</b>	<b>1.843,35</b>	<b>2.257,02</b>	<b>2.767,27</b>	<b>3.945,67</b>	<b>3.060,05</b>	<b>3.021,92</b>	<b>2.954,84</b>
<b>Código</b>	<b>Descontos Descrição</b>	<b>08/12</b>	<b>08/13</b>	<b>08/14</b>	<b>08/15</b>	<b>08/16</b>	<b>08/17</b>	<b>08/18</b>	<b>08/19</b>	<b>08/20</b>	<b>08/21</b>	<b>11/22</b>	<b>10/23</b>
5252	Amazonprev	200,07	200,23	235,42	223,37	-	-	-	-	-	-	-	-
5253	Imposto de Renda	52,16	163,32	102,12	94,21	382,75	85,52	108,99	196,37	526,44	309,75	298,27	267,76
6154	Amazonprev FFIN <sup>24</sup>	-	-	-	-	207,82	202,77	218,88	348,43	340,98	324,59	349,55	373,56
<b>TOTAL DE DESCONTOS</b>		<b>252,23</b>	<b>363,54</b>	<b>337,53</b>	<b>317,58</b>	<b>590,57</b>	<b>288,29</b>	<b>327,87</b>	<b>544,80</b>	<b>867,42</b>	<b>634,34</b>	<b>647,82</b>	<b>641,33</b>
<b>TOTAL DA REMUNERAÇÃO LÍQUIDA</b>		<b>1.566,62</b>	<b>2.063,48</b>	<b>1.802,61</b>	<b>1.713,07</b>	<b>2.475,38</b>	<b>1.555,06</b>	<b>1.929,14</b>	<b>2.222,47</b>	<b>3.078,25</b>	<b>2.425,72</b>	<b>2.374,10</b>	<b>2.313,52</b>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos contracheques disponibilizados pela docente de 2012 a 2023.

Legenda da Tabela 8 – Os valores apresentados foram padronizados para uma jornada de 40 horas semanais, com base nos parâmetros legais da Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério. A conversão dos valores seguiu os critérios do Regime Próprio de Previdência do Estado do Amazonas. De 2012 a 2018, a alíquota foi de 11%, conforme a Lei Complementar nº 30/2001; a partir de 2019, passou a 14%, segundo a Lei Complementar nº 201/2019.

Os cálculos do Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF) consideraram a soma dos rendimentos tributáveis, que incluem vencimento básico, gratificações, carga complementar, horas extras e adicional de 1/3 de férias (quando aplicável). Sobre esse montante, foi descontado o valor devido à previdência, definindo-se a base de cálculo do imposto. A partir dessa base, aplicou-se a alíquota correspondente conforme as faixas estabelecidas na legislação vigente, realizando-se a multiplicação pelo percentual devido e a dedução do valor conforme previsto na tabela do IRRF.

<sup>24</sup> A Fundação Fundo Previdenciário do Estado do Amazonas (Amazonprev) é responsável pela gestão do Regime Próprio de Previdência Social (RPPS) no Brasil Amazonense. O FFIN refere-se ao Fundo Previdenciário do Estado do Amazonas.

Para garantir a precisão dos cálculos, foram elaboradas tabelas detalhadas para todo o período analisado. Por exemplo, na tabela do IRRF de maio de 2023 a janeiro de 2024, as faixas de tributação seguem o seguinte esquema: para bases de cálculo de 0,00 a R\$2.112,00, a alíquota é isenta e a dedução é zero; de R\$2.112,01 a R\$2.826,65, a alíquota é de 7,50%, com dedução de R\$158,40; de R\$2.826,66 a R\$3.741,05, a alíquota sobe para 15,00%, com dedução de R\$370,40; de R\$3.741,06 a R\$4.664,68, a tributação é de 22,50%, com dedução de R\$651,73; e, para valores acima de R\$4.664,68, aplica-se a alíquota máxima de 27,50%, com dedução de R\$884,96.

Na conversão para 40 horas semanais, foram ajustados proporcionalmente o vencimento-base, o adicional por tempo de serviço, a gratificação por regência de classe e o adicional de 1/3 de férias. No entanto, a carga horária complementar não foi multiplicada, uma vez que sua oferta depende da necessidade da rede e da aceitação do professor. Como se trata de um número de horas trabalhadas além da jornada regular, o docente recebe o valor proporcional às horas extras desempenhadas, independentemente da jornada em que está enquadrado.

Além disso, os auxílios, transporte e alimentação também não foram dobrados, pois esses benefícios são pagos em valor fixo por CPF, independentemente da jornada de trabalho do docente. Sob essa perspectiva, todos os descontos aplicados seguiram fórmulas matemáticas rigorosas, conforme as diretrizes estabelecidas pelas Leis Complementares nº 30/2001 e nº 201/2019.

O cabeçalho do contracheque reúne informações essenciais para a identificação do vínculo funcional da docente. O documento exibe o título "Governo do Estado do Amazonas, Secretaria de Estado da Administração e Gestão (SEAD)", seguido pela denominação "Contracheque". Na sequência, são apresentados o órgão pagador (Seduc), a descrição do cargo e a lotação, além dos dados pessoais da servidora, como nome completo, número do Registro Geral (RG), unidade federativa (AM) e órgão emissor (SESEG – Secretaria de Segurança Pública do Estado do Amazonas). Além disso, o cabeçalho inclui informações bancárias, como número do banco, agência e conta e quantidade de dependentes.

Outro conjunto de informações relevantes extraído do cabeçalho dos contracheques refere-se à situação funcional da docente. Ao longo de todo o período analisado (2012 a 2023), a professora permaneceu lotada na mesma unidade escolar e vinculada à mesma instituição bancária para o recebimento de seus vencimentos. Contudo, observam-se alterações na nomenclatura do grupo funcional ao qual esteve vinculada: entre 2012 e 2014, constava no Grupo 25; entre 2015 e 2018, no Grupo 02; e, a partir de 2019 até 2023, no Grupo 425. Embora tais mudanças estejam registradas no documento oficial, não foi possível identificar, com precisão, os critérios que definem essa classificação. Tal limitação não compromete a análise central da pesquisa, mas é importante registrá-la como parte da complexidade dos dados empíricos que compõem este estudo de caso.

Além disso, observou-se alteração na classificação e referência salarial. Durante todo o período, a professora permaneceu enquadrada na categoria "Especialista III", o que indica que durante todo o período ela esteve enquadrada nesta titulação acadêmica. Entretanto, a referência funcional, que corresponde à progressão por tempo de serviço, sofreu alterações. Inicialmente, de 2012 a 2014, a docente estava na referência (G). Entre 2015 e 2018, retrocedeu para a referência (F) e, a partir de 2019 até 2023, retornou à referência (G).

A Tabela 8 apresenta a composição da remuneração da professora da rede estadual no Brasil Amazonense entre 2012 e 2023, com os valores convertidos para dólar PPC, o que possibilita comparações econômicas mais equitativas ao longo do tempo e entre contextos distintos.

O cabeçalho do holerite da professora Maria Sol reúne informações essenciais para a identificação de seu vínculo funcional. O documento exhibe o título “Governo do Estado do Amazonas – Secretaria de Estado da Administração e Gestão (SEAD)”, seguido pela denominação “Contracheque”. Na sequência, constam o órgão pagador (Seduc), a descrição do cargo, a lotação e os dados pessoais da docente, como nome completo, número do Registro Geral (RG), unidade federativa (AM) e órgão emissor (Seseg – Secretaria de Segurança Pública do Estado do Amazonas).

Incluem-se ainda os dados bancários, como número do banco, agência, conta e quantidade de dependentes. Durante todo o período analisado, o pagamento da remuneração docente foi efetuado pelo Banco Bradesco, instituição responsável por operacionalizar os créditos salariais dos servidores da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas no período observado.

Outro conjunto de informações relevantes diz respeito à situação funcional da docente. Durante todo o período analisado (2012 a 2023), a professora permaneceu na mesma unidade escolar, com seus vencimentos sendo creditados na mesma instituição bancária. Contudo, observam-se mudanças no enquadramento funcional: entre 2012 e 2014, esteve vinculada ao Grupo 25; de 2015 a 2018, ao Grupo 02; e, de 2019 a 2023, ao Grupo 425. Embora esses dados estejam registrados nos documentos oficiais, não há, no material analisado, critérios que expliquem tais alterações.

Além disso, observou-se alteração na classificação e na referência salarial da docente. Durante todo o período analisado, a professora esteve enquadrada na categoria “Especialista III”, permanecendo vinculada a essa titulação acadêmica. No que se refere à progressão horizontal, os dados indicam que, entre 2012 e 2014, esteve posicionada na referência G; entre 2015 e 2018, passou para a F; e, a partir de 2019, retornou à G.

Tal alternância não encontra respaldo no PCCR. Em 2012, vigorava a Lei Estadual nº 2.871/2004; em 2013, entrou em vigor a Lei Estadual nº 3.951/2013, posteriormente atualizada pela Lei Estadual nº 4.836/2019. Esses marcos normativos preveem progressão horizontal contínua, condicionada a interstícios temporais e avaliações de desempenho, mas não admitem regressão de referência.

A movimentação observada, portanto, caracteriza uma distorção no enquadramento funcional, com efeitos diretos sobre remuneração e direitos vinculados ao tempo de serviço, revelando fragilidades na efetivação da política de valorização docente.

No entanto, mesmo após dez anos de vigência do PCCR, até 2023 a servidora não havia alcançado a última referência da carreira. A distância entre a previsão legal e a realidade concreta confirma fragilidades e os limites estruturais da valorização docente no Brasil Amazonense.

Diante desse cenário de estagnação funcional, torna-se ainda mais relevante examinar como a remuneração da docente se estrutura ao longo do tempo. A forma como a tabela está organizada detalha os componentes da remuneração, com os respectivos códigos de pagamento e a descrição dos ganhos. Estão incluídos: o vencimento-base, que representa o valor fixo referente à jornada contratada, e os adicionais, associados ao tempo de permanência na carreira.

As gratificações, por sua vez, referem-se ao exercício de funções específicas em determinados períodos. Como já mencionado, têm caráter transitório e podem estar atreladas à atuação em localidades diferenciadas ou ao desempenho profissional. O auxílio-transporte e alimentação compõem outro conjunto de benefícios, voltados a garantir condições mínimas para o exercício da docência.

A tabela também apresenta o total dos ganhos, correspondentes à remuneração bruta<sup>25</sup> e líquida<sup>26</sup> após os descontos obrigatórios. Esses dados permitem uma análise mais precisa da política salarial adotada e de sua efetividade na valorização docente. O primeiro aspecto a se destacar é a variação dos valores brutos e líquidos ao longo dos anos, sem progressão regular.

Essa oscilação decorre de reajustes pontuais, do peso das gratificações transitórias, que não se incorporam à carreira, e de alterações nos adicionais. Em alguns períodos, tais fatores resultaram em estagnação ou até mesmo em redução da remuneração, evidenciando a fragilidade estrutural da política de valorização docente.

Outro ponto relevante é a incidência de adicionais e complementos, como o adicional por tempo de serviço, uma gratificação fixa incorporada à remuneração na aposentadoria. Em contrapartida, gratificações transitórias, como regência de classe ou complementação de carga horária, aparecem apenas em determinados anos, refletindo uma estratégia governamental para viabilizar políticas de contratação e valorização docente. Ainda que ampliem a remuneração

---

<sup>25</sup> Remuneração bruta: valor total recebido antes da aplicação de descontos obrigatórios, como contribuições previdenciárias e imposto de renda. Inclui vencimentos, adicionais, gratificações e auxílios permanentes ou transitórios.

<sup>26</sup> Remuneração líquida: valor efetivamente recebido pelo servidor após os descontos obrigatórios. Representa a quantia disponível para uso pessoal, sendo determinante para o poder de compra e a qualidade de vida do docente.



temporariamente, sua natureza transitória revela uma fragilidade estrutural, pois compromete a estabilidade financeira do professor.

Além disso, benefícios como o auxílio-transporte merecem destaque. Embora previsto desde a publicação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) pela Lei nº 3.951/2013, seu pagamento só foi efetivado em 2018, ano marcado por intensa mobilização docente. No mesmo período, o governo também implementou o auxílio-alimentação. Ambos os auxílios são considerados essenciais para a valorização profissional, mas sua concessão tardia evidencia os limites práticos da implementação de direitos previstos legalmente.

A incidência de descontos também se destaca na análise. Valores como a contribuição previdenciária (Amazonprev) e o imposto de renda (IRRF) impactam diretamente o total líquido recebido pelos docentes. O aumento desses descontos em determinados períodos indica mudanças legislativas ou ajustes na alíquota previdenciária, reduzindo o valor final percebido pelos profissionais da educação.

Ao examinar o contracheque da professora Maria Sol, chama atenção a ausência da evolução diagonal, abordada na seção anterior, em sua remuneração. Essa progressão, prevista na Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 24, §§ 1º a 3º, exige interstício mínimo de quatro anos na referência, participação em avaliação de desempenho e obtenção de pontuação satisfatória. O § 3º estabelece ainda que a Seduc deveria realizar, no mínimo, uma Avaliação de Desempenho por quadriênio a partir de 2015.

Contudo, o mecanismo foi regulamentado apenas uma vez, pelo Decreto Estadual nº 34.635/2014, sem que houvesse continuidade das avaliações obrigatórias previstas em lei. Esse hiato explica porque, mesmo reunindo tempo de serviço, a docente não acessou a progressão diagonal.

Além disso, verifica-se que a professora não está enquadrada na tabela correspondente aos profissionais que obtiveram avaliação positiva. Tal ausência reforça a contradição entre a legislação e a prática administrativa: embora a lei estabeleça o direito à progressão mediante avaliação, a falta de implementação sistemática do processo impede que ele se concretize. Essa lacuna revela falhas institucionais na política de progressão funcional e compromete diretamente a efetividade da valorização docente.

Essa situação exemplifica as limitações na implementação das progressões previstas em lei, evidenciando a falta de regularidade e de continuidade nos mecanismos de ascensão funcional. A partir dessa análise inicial, a comparação da evolução salarial ao longo do período permite identificar momentos de aumento, estagnação e os efeitos concretos das políticas salariais adotadas nos últimos anos.

Na evolução salarial ao longo do período analisado, observa-se que, em alguns momentos, houve aumentos significativos na remuneração. Entre 2013 e 2014, por exemplo, ocorreu um crescimento expressivo no vencimento-base. Isso se deve ao fato de que o contracheque de 2013 analisado refere-se ao mês de agosto, enquanto, em novembro daquele ano, foi aprovado o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), que ampliou em 68,12% o vencimento-base da docente.

Outros momentos de elevação ocorreram em 2016 e 2020, quando os valores totais dos ganhos apresentaram acréscimos consideráveis. Em ambos os anos, o holerite refere-se ao mês de agosto, período em que a docente recebeu o adicional de um terço de férias e possuía carga horária complementar, o que justifica o aumento nos valores registrados.

Entretanto, nem todos os períodos analisados apresentaram crescimento na remuneração. Entre 2017 e 2018, observa-se uma relativa estagnação salarial, mesmo após o reajuste concedido em abril de 2018, motivado pelo movimento de greve. Embora o auxílio-transporte e alimentação tenham sido incorporados à remuneração nesse período, a ausência de reajustes significativos e de progressões funcionais configurou, na prática, o congelamento dos vencimentos. Esse cenário pode ser atribuído não apenas às restrições orçamentárias do setor público educacional do Brasil Amazônico, mas também à ausência de vontade política em priorizar a valorização docente.

Além da estagnação, há momentos de redução salarial, como observado em 2015 e 2023, quando os valores brutos e líquidos apresentaram pequenas quedas em relação ao ano anterior. As justificativas para essas reduções variam conforme o período analisado.

Entre 2014 e 2017, os valores nominais registrados nos holerites não corresponderam aos vencimentos previstos no Anexo da Lei nº 3.951/2013, tampouco a outros possíveis enquadramentos salariais. Em 2014, por exemplo, o valor nominal, conforme apresentado no Apêndice I, era 3,48% menor em relação à referência (G) descrita no holerite.

Essa inconsistência também impacta a estabilidade e a progressão na carreira docente. De 2016 a 2017, o contracheque passou a apresentar a referência F, evidenciando um retrocesso na progressão funcional. No entanto, apesar dessa mudança, o valor nominal da remuneração, mesmo sem reajuste, registrou um aumento de 10,26% em relação ao valor previsto para a referência (F) na tabela de vencimentos de 2013. Como não há um valor exato que justifique essa alteração, não foi possível identificar uma explicação conclusiva para essa discrepância.

Em 2014 e 2015 a composição salarial incluiu apenas o vencimento-base e o adicional por tempo de serviço, sem gratificações transitórias, como a complementação de carga horária.

A ausência dessas gratificações impactou diretamente o total recebido pela docente, reforçando a dependência de benefícios transitórios para a manutenção do poder de compra.

Além das dificuldades impostas pela progressão funcional, os impactos sobre a remuneração líquida ampliam essas fragilidades. A carga de descontos aplicados ao salário, especialmente previdência e imposto de renda, reduz significativamente o montante efetivamente recebido na jornada de 40 horas. A análise desses fatores permite compreender a diferença entre os valores brutos e líquidos, evidenciando como essas deduções afetam a renda final dos professores.

Entre os principais descontos está a contribuição à previdência estadual (Amazonprev), cuja alíquota sofreu alterações relevantes ao longo do período analisado. Até 2018, o percentual era de 11%, conforme estabelecido pela Lei Complementar Estadual nº 30/2001. Com a promulgação da Lei Complementar nº 201/2019, esse percentual foi elevado para 14%, implicando redução direta na remuneração líquida a partir daquele ano.

Tal mudança, quando observada à luz da totalidade das políticas remuneratórias, evidencia como os reajustes legais podem ampliar contradições, em vez de corrigi-las, sobretudo quando não acompanhados de mecanismos adequados de compensação salarial.

Outro fator de impacto relevante sobre a renda dos docentes é o Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF). O cálculo do imposto incide sobre a soma dos rendimentos tributáveis, que inclui o vencimento-base, as gratificações e os adicionais, com a dedução da contribuição previdenciária<sup>27</sup>.

Essa base é submetida às faixas de alíquotas progressivas estabelecidas pela Receita Federal. Essa lógica pode gerar contradições, pois aumentos nominais na remuneração bruta não significam, necessariamente, ganhos reais na remuneração líquida. Em determinadas situações, o docente passa a integrar faixas de tributação superiores, o que reduz seu poder de compra e compromete os efeitos de valorização salarial esperados pelas políticas públicas.

Para explicitar esse fenômeno, foram analisados dois cenários de carga tributária entre os anos de 2012 e 2023: um com base em jornada de 20 horas semanais e outro com jornada de

---

<sup>27</sup> A análise do IRRF foi realizada com base nas alíquotas vigentes ao longo do período estudado (2012 a 2023), conforme as faixas de tributação da Receita Federal. Os valores expressos em dólares PPC na tabela resultam da conversão da remuneração líquida, já descontados os encargos obrigatórios. Embora a tabela não explicita as alíquotas, os cálculos seguiram os critérios legais previstos na legislação tributária brasileira, com as devidas deduções. A incidência do imposto integra a análise comparativa entre os contracheques e os marcos normativos, conforme o objetivo específico da tese, que propõe cotejar os lançamentos com os dispositivos legais e examinar seus efeitos sobre a valorização docente.

40 horas. Observou-se, por exemplo, que em 2012, 2014, 2015 e 2017, a professora esteve isenta de IRRF na jornada de 20 horas.

No entanto, ao se considerar a jornada de 40 horas, a alíquota aplicada foi de 15%. Já em 2013, 2018, 2019 e 2023, houve incidência de 7,5% sobre a jornada de 20 horas, enquanto os rendimentos da jornada de 40 horas foram tributados com alíquotas que chegaram a 27,5%. Esses dados indicam que o acréscimo salarial, quando não acompanhado de mecanismos de compensação fiscal, pode ser neutralizado pela progressividade do sistema tributário, o que dificulta a valorização efetiva do trabalho docente.

A análise demonstra ainda que os aumentos salariais nem sempre são percebidos integralmente na remuneração líquida mensal, especialmente em meses com acúmulo de vencimentos, como nos casos de pagamentos retroativos ou gratificações concentradas. Nessas situações, o valor adicional pode posicionar o servidor em uma faixa mais elevada de tributação, reduzindo significativamente o montante líquido recebido. Essa distorção revela a limitação de políticas que, embora ampliem os vencimentos nominais, não asseguram proporcionalidade no rendimento disponível ao docente.

A relação entre a remuneração bruta total e os descontos incidentes ao longo do tempo evidencia que a carga tributária tem se intensificado, sobretudo para professores com maior carga horária. No contexto do Brasil Amazonense, os reajustes salariais, ainda que pontuais, nem sempre resultaram em aumento real da remuneração líquida. Por essa razão, para avaliar com precisão a efetividade da política remuneratória, é imprescindível considerar os efeitos do IRRF na composição da renda e no poder aquisitivo dos professores.

A próxima subseção apresenta a estrutura da remuneração docente na Colômbia, com base em contracheques emitidos entre 2015 e 2023 pela Secretaria de Educación Departamental de Antioquia, referentes a um professor da rede pública identificado com o nome fictício de Thiago Mejía.

#### 4.1.1 Contracheques em foco: Composição remuneratória de um professor colombiano (2015-2023)

A trajetória docente na Colômbia se materializa nos registros salariais, que documentam os vínculos, os ganhos e os descontos que acompanham cada etapa da carreira. Mais do que números em um contracheque, esses valores traduzem a realidade profissional dos professores, revelando as condições da remuneração ao longo dos anos e os impactos das políticas educacionais na estrutura financeira da categoria.

Entre esses profissionais, Thiago Mejía exemplifica a trajetória de muitos docentes que percorreram toda a sua formação na educação pública, desde os anos primários até a universidade. Sua experiência individual reflete um percurso coletivo, marcado pelos desafios e conquistas que definem a profissão. Ao longo de sua carreira, ele não apenas representa seus pares, mas também contribui para a formação das futuras gerações, consolidando o papel da docência na construção do conhecimento e da cidadania.

Do ponto de vista normativo, a composição salarial dos docentes está estruturada conforme a legislação vigente, considerando fatores como tempo de serviço e vínculo empregatício. Para aprofundar essa análise, a Tabela 9 reúne dados dos comprovantes de pagamento emitidos pela Secretaria de Educação do Departamento de Antioquia, na República da Colômbia, entre 2015 e 2023, com base nos documentos disponibilizados pelo professor. A tabela com valores nominais encontra-se no Apêndice J para consulta.

No cabeçalho de cada contracheque “*comprobante de pago*”, consta o nome do professor, o número do documento e o “*esquema*” correspondente à etapa de trabalho, que neste estudo de caso refere-se à etapa primária. Também estão registrados o “centro custo”, o valor do vencimento básico, o período de referência (mês e ano) e o cargo ocupado (docente de aula). Além disso, são informados o banco responsável pelo pagamento dos docentes e o número da conta bancária.

Na primeira coluna da tabela, são apresentados os códigos acompanhados de suas respectivas siglas e números correspondentes. A segunda coluna indica o nível de contratação, especificando que o professor estava em período probatório, com avaliação e provas em 2015, nos anos seguintes o termo “*propriedad*” é utilizado para determinar que ele passou a ser efetivo/estatutário. Também são registrados o grau funcional, que varia de 1 a 3, e o nível, que pode ser classificado como A, B, C ou D.

Logo abaixo, apresenta-se a descrição dos ganhos correspondentes a cada código registrado no contracheque, seguida pelo Total da Remuneração Bruta (TRB). Em seguida, são discriminados os descontos aplicados e, finalmente, o Total da Remuneração Líquida (TRL), valor efetivamente recebido pelo docente.

As colunas 3 a 11 apresentam os valores de cada item do contracheque, sempre considerando o mês de outubro e o respectivo ano de referência. Durante 2016 e 2017, o professor esteve afastado para estudos, retornando em 2018.

Tabela 9. Demonstrativo de Pagamento: Itens de Pagamento e Descontos na Remuneração Docente na Colômbia 2015-2023 (Valores em Dólar PPC)

<b>SECRETARIA DE EDUCACION DEPARTAMENTAL DE ANTIOQUIA - GOBIERNO DE ANTIOQUIA - REPLÚBLICA DE COLOMBIA</b>										
<i>Comprobante de Pago: Nome; número do documento; Esquema Primária; Centro Costo; O Valor do Vencimento Básico; O período de pago; Cargo: docente de aula;</i>										
<b>CÓDIGO</b>	<b>Nível de Contratação</b>	<b>Período de Prueba</b>	<b>Afastado</b>		<b>Propriedad</b>	<b>Propriedad</b>	<b>Propriedad</b>	<b>Propriedad</b>	<b>Propriedad</b>	<b>Propriedad</b>
	<b>Grado</b>	<b>2 A</b>	<b>Afastado</b>	<b>Afastado</b>	<b>2 A</b>	<b>2AM</b>	<b>2AM</b>	<b>2AM</b>	<b>2AM</b>	<b>2AM</b>
	<b>Itens de Pagamento</b>	<b>15/10/2015</b>	<b>08/16</b>	<b>08/17</b>	<b>08/18</b>	<b>08/19</b>	<b>08/20</b>	<b>08/21</b>	<b>11/22</b>	<b>10/23</b>
BON1566	Bonificação mensal 1%	11,61								
BONIDOC	Bonificação mensal docente				43,02	53,64	20,00	30,01	49,71	360,58
BONDI	Bonificação por difícil acesso 15%				221,22	276,24	302,96	304,60	305,74	
SUBAL	<i>Subsidio de alimentación</i>	38,73								
PGINC100	<i>Pago incapacidad 100%</i>								145,59	
SUEBA	Vencimento-base – <i>Sueldo básico</i>	1.161,42			1.434,06	1.787,98	1.999,72	2.000,67	1.988,57	2.403,88
<b>TOTAL DA REMUNERAÇÃO BRUTA</b>		<b>1.211,77</b>			<b>1.698,31</b>	<b>2.117,86</b>	<b>2.322,67</b>	<b>2.335,28</b>	<b>2.489,62</b>	<b>2.764,47</b>
	<b>Itens de Desconto</b>	<b>15/10/2015</b>	<b>08/16</b>	<b>08/17</b>	<b>08/18</b>	<b>08/19</b>	<b>08/20</b>	<b>08/21</b>	<b>11/22</b>	<b>10/23</b>
APFPM	<i>Aporte empleadoFondo Prest.Magistério</i>	93,82			118,17	147,33	161,58	162,45	174,71	192,31
BAAGRA	<i>Banco Agrário de Colômbia</i>				469,11		632,60	610,69		
CUT	<i>Central Unitária de Trabajadores</i>				0,43	0,54	0,60	0,60	0,64	0,72
FECODE	<i>FECODE</i>				2,15	2,68	3,00	3,00	3,20	3,61
SINADI	<i>5601 Sindicato ADIDA</i>				11,76	14,66	16,40	16,41	17,50	19,71
Comfe	<i>5818 Confenalco Libranzas</i>									371,38
<b>TOTAL DOS DESCONTOS</b>		<b>93,82</b>			<b>601,62</b>	<b>165,21</b>	<b>814,17</b>	<b>793,15</b>	<b>196,05</b>	<b>587,73</b>
<b>TOTAL DA REMUNERAÇÃO LÍQUIDA</b>		<b>1.117,95</b>			<b>1.096,69</b>	<b>1.952,65</b>	<b>1.508,50</b>	<b>1.542,13</b>	<b>2.293,57</b>	<b>2.176,73</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos “comprobante de pago” contracheques disponibilizados pelo docente.

A Tabela 9 apresenta a composição da remuneração docente na Colômbia, considerando o período de 2015 a 2023. Assim como no caso brasileiro, os valores estão expressos em dólar PPC, permitindo uma comparação mais equitativa. A estrutura da tabela inclui os principais componentes da remuneração, como salário-base, bonificações, subsídios, descontos previdenciários e sindicais, total de ganhos, total de descontos e remuneração líquida.

Um dos elementos que se destacam na tabela é a presença de vantagens transitórias, como a Bonificação por Dificil Acesso (Bondi) e a Bonificação Mensal Docente (Bonidoc), que variam ao longo dos anos. Na composição da remuneração, o vencimento-base tem um papel central, e não há gratificações fixas, como o adicional por tempo de serviço, presente no Brasil Amazonense.

Outro aspecto relevante é a mudança no status funcional do docente ao longo do período analisado. Em 2015, encontrava-se em período de prova, etapa inicial da carreira. Nos anos de 2016 e 2017, esteve afastado para fins de qualificação profissional, o que evidencia, no contexto colombiano, a existência de dispositivos institucionais que permitem licenças para estudos, ainda que sem remuneração, inclusive a profissionais recém-ingressos na rede pública.

Essa condição explicita uma contradição: ao mesmo tempo em que se exige formação continuada, o Estado não assegura condições materiais que a sustentem, deslocando ao indivíduo a responsabilidade por sua própria sobrevivência nesse período. O retorno em 2018, já na condição de efetivo (“Propriedad”), impactou diretamente sua remuneração, refletindo maior estabilidade financeira no vínculo empregatício.

A evolução funcional do professor também se reflete em sua titulação. Até 2018, ele estava enquadrado no Grau 2, Nível A, como professor Licenciado, ou seja, com Licenciatura Plena. Em 2019, embora tenha permanecido no Grau 2, passou a receber pelo título de Mestrado, mantendo-se no Nível A, situação comum na rede pública, que evidencia uma limitação estrutural ao impedir o acesso ao Grau 3, conforme previsto na legislação. Essa prática desvaloriza a qualificação profissional e evidencia contradições entre o que está normatizado e o que efetivamente se concretiza na política de valorização docente.

Essa limitação está diretamente relacionada à estrutura de progressão na Colômbia, conforme explicado na Seção 3. No país, a ascensão ao Grau 3, correspondente ao título de mestrado ou doutorado com faixas remuneratórias distintas, depende da existência de vagas, conforme estipulado pelo Estatuto da Profissionalização Docente (Decreto nº 1.278/2002). Essa exigência contrasta com o acesso aos demais graus, que se dá unicamente pela titulação formal.

Além disso, os decretos salariais, a partir de 2014, passaram a distinguir a remuneração dos docentes dentro do Grau 2, organizando-os em quatro categorias: licenciatura (com ou sem

especialização), mestrado e doutorado. Cada titulação se distribui entre os níveis A, B, C e D, compondo uma progressão interna que combina formação e tempo de serviço, ainda que sujeita à disponibilidade orçamentária.

O impacto dessa progressão é claramente observado na remuneração. Caso tivesse permanecido como Licenciado no Grau 2, Nível A, o vencimento "Asignación Mensual" do docente em 2019 seria de US\$1.554,76 PPC. No entanto, ao avançar para o Grau 2, Nível AM, licenciado com mestrado, seu salário foi reajustado para US\$1.787,98 PPC, representando um aumento de 15%.

Outro aspecto relevante na análise é a evolução do salário-base e do Total da Remuneração Bruta (TRB) ao longo do tempo. Enquanto alguns anos apresentam aumentos graduais, outros registram variações mais acentuadas, motivadas pela progressão por titulação do docente.

A tabela também evidencia a incidência de descontos, que incluem contribuições previdenciárias, impostos e deduções sindicais. Além da previdência, registram-se descontos destinados a entidades sindicais, como a Central Unitária dos Trabalhadores (CUT<sup>28</sup>), a *Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación* (Fecode<sup>29</sup>). No caso da *Asociación de Institutores de Antioquia* (Adida<sup>30</sup>), o desconto aparece no contracheque sob o código Sinadi (5106). Tais contribuições decorrem da decisão de filiação do docente ou de quotas de solidariedade legalmente previstas, compondo o total de deduções e permitindo dimensionar seu impacto sobre o valor líquido recebido.

Além desses, registram-se deduções facultativas destinadas a instituições financeiras, como o Banco Agrário da Colômbia e a Confenalco Libranzas. Em determinados períodos, esses descontos representaram parcela expressiva da remuneração bruta, reduzindo o montante

---

<sup>28</sup> Em 18 de agosto de 1986, foi estabelecida a construção da Central Unitária de Trabajadores (CUT), marcando a unificação dos trabalhadores colombianos por meio da fusão de sindicatos, em resposta à crise das centrais sindicais tradicionais União dos Trabalhadores da Colômbia (UTC), Confederação dos Trabalhadores da Colômbia (CTC) e Confederação Geral do Trabalho (CGT)). O Congresso Constitutivo, realizado em 17 e 18 de novembro, reuniu 1.800 delegados, 45 federações e 600 sindicatos, consolidando a maior central sindical do país. Disponível em: <https://cut.org.co/breve-resena-historica-de-la-constitucion-de-la-cut/>. Acesso em 6 mar. 2025.

<sup>29</sup> Fundada em 24 de março de 1959 e reconhecida pelo Ministério da Proteção Social por meio da Resolução nº 01204, de 6 de agosto de 1962, a entidade representa docentes da educação pública na Colômbia, organizados em 33 sindicatos regionais e um nacional, que integram sua estrutura federativa. Originada da fusão de sindicatos nacionais, setoriais e regionais, sua governança é assegurada por um Comitê Executivo, eleito por voto direto e democrático pelos docentes afiliados. Disponível em: <https://fecode.edu.co/historia/>. Acesso em 6 mar. 2025.

<sup>30</sup> Segundo dados da entidade é um sindicato que representa professores da educação básica, média e pré-escolar no Departamento de Antioquia. Fundado em 1951, surgiu para defender direitos e melhorar as condições de trabalho da categoria. Atualmente, reúne cerca de 25 mil docentes, representando 80% dos profissionais da região. Disponível em: <https://adida.org.co/quienes-somos/>. Acesso em 6 mar. 2025.



líquido recebido. Cabe destacar que tais deduções decorrem de decisões individuais dos docentes, razão pela qual não são utilizadas como parâmetro de análise nesta pesquisa, cujo foco se mantém sobre os valores brutos pagos pelo Estado.

A análise da Remuneração Líquida Total (TRL) ao longo dos anos revela uma evolução não linear. Embora o salário-base tenha crescido gradualmente, o TRL apresentou variações significativas devido aos descontos, especialmente em 2018, 2020, 2021 e 2023, quando, além dos abatimentos habituais, houve empréstimos descontados em folha. Nesses anos, mesmo com o aumento da remuneração bruta, o salário líquido não acompanhou esse crescimento, registrando uma redução em relação ao ano anterior devido à alta carga de descontos.

Além das oscilações nos ganhos, a análise dos descontos aplicados à remuneração do professor evidencia o impacto expressivo das contribuições compulsórias sobre os rendimentos brutos, reduzindo o montante efetivamente recebido por Thiago Mejía. Assim como no Brasil, os principais descontos identificados são os relativos à previdência social e ao imposto de renda.

No entanto, diferentemente da docente Maria Sol, no Brasil Amazonense, que não apresentou deduções sindicais no período analisado, os contracheques do professor Thiago Mejía registram contribuições regulares para três entidades sindicais. Essas filiações o inserem em uma tradição de organização coletiva que historicamente reivindica melhores remunerações, condições dignas de trabalho e reconhecimento social da docência.

Entre os descontos aplicados, a contribuição previdenciária constitui parcela relevante da remuneração, sendo destinada ao financiamento da aposentadoria dos docentes no país. O Sistema General de Pensiones, instituído pela Lei nº 100 de 1993 (arts. 20 e 22), foi reformado pela Lei nº 797 de 2003 (art. 7), que fixou a contribuição em 16% do ingreso base de cotización.

Dessa porcentagem, 75% correspondem ao empregador (12% do salário) e 25% ao trabalhador (4%). O mesmo dispositivo introduziu ainda o aporte adicional de 1% ao Fondo de Solidaridad Pensional para rendimentos superiores a quatro salários-mínimos.

Posteriormente, a Lei nº 812 de 2003 (art. 81) estendeu essas regras ao magistério, vinculando os professores ao Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio. Assim, a contribuição previdenciária docente segue os parâmetros gerais do sistema, mas em um regime específico de administração.

Apesar do impacto direto das contribuições previdenciárias e dos descontos compulsórios nos rendimentos dos docentes, outros fatores também influenciam sua remuneração ao longo do tempo. Entre eles, destaca-se o afastamento para estudos, que afeta tanto os ganhos mensais quanto as oportunidades de progressão funcional.

O período de afastamento para estudos, ocorrido em 2016 e 2017, teve impactos diretos na remuneração e progressão funcional do docente na Colômbia. Essa licença, concedida para capacitação profissional ou pós-graduação, pode gerar benefícios a longo prazo, mas também apresenta implicações imediatas na trajetória salarial e na estabilidade funcional.

O artigo 55 do decreto permite a concessão de comissões de estudo não remuneradas por até dois anos, sem pagamento de salário ou benefícios, sendo essa a modalidade utilizada por Mejía. Além disso, os artigos 48, 49 e 55 do mesmo decreto estabelecem que os afastamentos também podem ser concedidos de forma remunerada, desde que haja disponibilidade orçamentária. Nesse caso, o docente deve trabalhar no cargo pelo dobro do período em que esteve afastado, além de não ter direito a férias durante esse tempo.

Essas diretrizes refletem a lógica de incentivo à qualificação docente na Colômbia, mas também impõem barreiras significativas. A exigência de compensação pelo tempo afastado e a limitação orçamentária para concessões remuneradas restringem o acesso a esse direito e reduzem os benefícios do afastamento para os profissionais da educação.

Nesse contexto, a contrapartida exigida representa um retorno ao investimento feito pela sociedade na capacitação do docente. Como os recursos utilizados para o afastamento são públicos, a exigência de compensação garante que o benefício não resulte em perdas para o sistema educacional. Sem essa obrigação, haveria o risco de professores se afastarem com remuneração e não retornarem ao serviço, comprometendo o equilíbrio entre investimento e retorno na qualificação profissional.

No entanto, a concessão desse benefício está sujeita à disponibilidade orçamentária, exigindo a emissão de um certificado de disponibilidade financeira para garantir o pagamento. Além do impacto financeiro imediato, o afastamento para estudos também pode influenciar a progressão na carreira. Enquanto um docente em exercício contínuo acumula tempo de serviço e participa de avaliações para promoções, aquele que se afasta pode ter esse período desconsiderado para fins de progressão funcional, impactando seu desenvolvimento profissional. No caso da comissão remunerada, a compensação do tempo afastado é obrigatória, conforme determina o Decreto 1.278/2002.

Por outro lado, a qualificação adquirida pode representar um diferencial significativo no avanço da carreira. Se o docente utilizar essa formação como critério para ascensão profissional, poderá alcançar melhores condições salariais e novas oportunidades dentro da estrutura do magistério colombiano.

Dessa forma, os afastamentos podem representar tanto desafios quanto oportunidades na trajetória docente. No curto prazo, os impactos incluem a interrupção salarial e a estagnação

na carreira, enquanto, a longo prazo, a qualificação adquirida pode se tornar um diferencial estratégico para promoções e reajustes.

Dando sequência à análise da remuneração, voltamos nosso olhar para a composição dos vencimentos docentes, considerando os diferentes elementos que estruturam o contracheque e sua relação com a remuneração bruta e líquida. Essa retomada permite aprofundar os impactos já mencionados dos descontos obrigatórios, como os previdenciários, sindicais e financeiros, na definição do valor efetivamente recebido.

Considerando os elementos estruturais e conjunturais da remuneração docente na Colômbia, passa-se agora à comparação com o caso brasileiro, mais especificamente no contexto do Brasil Amazonense, a fim de identificar convergências, contrastes e implicações práticas para a valorização docente.

#### 4.1.2 Entre semelhanças e disparidades: análise comparativa das remunerações docentes no Brasil Amazonense e na Colômbia

A remuneração docente não se limita à simples troca de horas de trabalho por salário; ela reflete as prioridades educacionais de cada país. Mais do que um valor numérico, os vencimentos dos professores traduzem políticas de investimento, estruturas de valorização profissional e as desigualdades que atravessam o magistério. No cruzamento entre economia, política, valores e concepções ideológicas que moldam o tecido social, a educação assume um papel central. Os contracheques docentes, nesse cenário, deixam de ser meros registros financeiros e se tornam documentos que expressam disputas históricas e sociais em torno da profissão.

Neste contexto, a análise dos contracheques da professora Maria Sol (Brasil Amazonense) e do professor Thiago Mejía (Colômbia) evidencia diferenças marcantes na composição salarial, nos descontos aplicados, na progressão funcional e no impacto da formação continuada sobre a remuneração.

No Brasil Amazonense, a remuneração da professora Maria Sol é composta por vencimento-base, gratificações, adicionais e descontos compulsórios, com forte incidência de contribuições previdenciárias para a Amazonprev e imposto de renda.

Entre os adicionais, destaca-se a progressão horizontal, concedida por tempo de serviço, mas condicionada à autorização governamental. O mesmo ocorre com a promoção por titulação, que, embora prevista em lei, também depende de ato governamental para ser implementada.

Durante o período analisado, a professora permaneceu na mesma titulação, sem avanços na carreira por esse critério.

Em 2023, após três décadas de trabalho, a docente encontra-se na penúltima referência salarial, quando, pelo tempo de serviço, já deveria ter alcançado a última. Esse atraso na progressão impacta diretamente seus vencimentos: o adicional por tempo de serviço representa apenas 0,4% do Total da Remuneração Bruta (TRB), enquanto a titulação de especialista garante um acréscimo de 12% em relação aos professores com licenciatura plena.

Na Colômbia, a estrutura remuneratória do professor Thiago Mejía apresenta particularidades distintas. O salário-base possui um peso central, sem adicionais fixos incorporados à remuneração em casos de afastamento ou aposentadoria. No entanto, o modelo contempla bonificações transitórias, como a Bonificación Mensual Docente (Bonidoc), paga entre 2018 e 2023, a Bonificación por Difícil Acceso (Bondi), concedida de 2018 a 2022, além de uma bonificação mensal de 1% registrada em 2015 e um subsídio-alimentação.

No Brasil Amazonense, observam-se também bonificações variáveis. A professora Maria Sol recebeu, ao longo dos anos, complemento de carga horária, auxílio transporte e, entre 2012 e 2013, gratificação por regência de classe. Esses adicionais, embora distintos em natureza e critérios de concessão, representam elementos transitórios que, assim como no caso colombiano, impactam a composição final da remuneração docente.

Em 2022, o docente recebeu a rubrica Pago Incapacidad 100%, no valor de US\$ 145,59 PPC. No âmbito da folha de pagamento, rubrica designa o código contábil utilizado para registrar valores creditados ou descontados, e não a assinatura abreviada.

O termo Pago Incapacidad não aparece de forma literal no Decreto nº 1.278/2002, mas é empregado administrativamente para classificar lançamentos referentes a ausências por incapacidade. Sua fundamentação normativa encontra respaldo no Decreto-Ley nº 3.135/1968 (art. 18), que regula o regime prestacional dos empregados públicos, e no Decreto nº 1.655/2015 (arts. 2.4.4.3.7.3 e 2.4.4.3.7.4), que atribui ao Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio o pagamento das prestações econômicas derivadas de acidentes de trabalho e doenças laborais. Segundo a norma:

*[...] cuando un educador activo sufra un accidente de trabajo o presente una enfermedad de origen laboral, tendrá derecho a un reconocimiento económico por parte del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio hasta por ciento ochenta (180) días. El reconocimiento económico durante toda la incapacidad será del 100% del salario que esté devengando el educador en el momento de generarse la incapacidad (Decreto nº 1.655/2015, art. 2.4.4.3.7.4).*

Assim, a rubrica corresponde a um pagamento transitório, vinculado a situações de incapacidade laboral reconhecidas oficialmente. Sua presença evidencia a forma como a legislação geral da seguridade social e os decretos específicos do magistério se materializam na folha de pagamento dos docentes.

A progressão na carreira docente também apresenta diferenças marcantes entre os países. Na Colômbia, a ascensão depende da participação em concursos internos e da disponibilidade de vagas, tornando o processo mais competitivo. A obtenção de um mestrado garantiu um aumento salarial de 15% para Thiago Mejía, enquanto, no Brasil Amazonense, o professor que conclui um mestrado recebe um acréscimo de 50% sobre o vencimento-base.

Uma diferença adicional refere-se à sindicalização. No Brasil Amazonense, a professora Maria Sol não apresentou vínculo sindical entre 2012 e 2023, enquanto Thiago Mejía é filiado a três entidades: CUT, Fecode e Adida. A consulta aos sites oficiais dessas organizações indica que a filiação sindical, na Colômbia, é voluntária e não imposta por lei. Dessa forma, a presença simultânea em três sindicatos, conforme registrado nos contracheques analisados, constitui um dado empírico que revela uma escolha ativa de participação coletiva.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, essa adesão pode ser compreendida como expressão de consciência de classe, mediada pelas contradições materiais que atravessam o trabalho docente. Como afirma Antunes (2009, p. 223), “a luta contra o domínio do capital deve articular luta social e luta política num complexo indissociável”.

Outra distinção observada refere-se à presença de empréstimos consignados. Nos contracheques do professor colombiano, há registros de descontos desse tipo em 2018, 2020, 2021 e 2023. Já no caso da professora Maria Sol, não foram identificadas deduções dessa natureza ao longo do período analisado. Por tratar-se de uma pesquisa documental, sem entrevistas, não é possível afirmar as razões que levaram à contratação ou não desses empréstimos. A constatação se limita ao registro nos documentos analisados, sem possibilidade de inferências quanto a condições pessoais ou contextuais dos docentes.

A administração dos benefícios previdenciários entre os países é realizada, na Colômbia, pelo *Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio* (Fomag), que gerencia a seguridade social dos professores da rede pública. No Brasil Amazonense, essa função é desempenhada pelo Fundo Previdenciário do Estado do Amazonas (Amazonprev), responsável pela gestão do Regime Próprio de Previdência Social (RPPS).

No entanto, enquanto o Fomag opera em nível nacional, abrangendo todos os docentes do país, a Amazonprev é um instituto estadual, destinado exclusivamente aos servidores públicos no Brasil Amazonense. Apesar das diferenças administrativas, ambos os órgãos atuam

na gestão da seguridade social dos educadores, no que se refere ao acesso aos benefícios previdenciários legalmente previstos.

A Tabela 10 apresenta a composição da remuneração da professora Maria Sol no Brasil Amazonense, no período de 2012 a 2023, para uma jornada de 40 horas semanais. A estrutura da tabela permite uma análise detalhada da trajetória salarial e da participação de seus componentes na remuneração final.

A primeira coluna indica o ano de referência, enquanto as demais especificam os elementos que compõem a remuneração e seus respectivos percentuais. A segunda coluna apresenta o Total da Remuneração Bruta (TRB), enquanto a terceira coluna traz o Total da Remuneração Líquida (TRL), correspondente ao valor efetivamente recebido após os descontos obrigatórios. Na quarta coluna, consta o Vencimento-Base (VB) ao longo dos anos.

A quinta coluna apresenta as Vantagens Fixas (VF), que compõem a remuneração permanente da docente, sendo asseguradas em casos de afastamento e integrando os cálculos para aposentadoria. A sexta coluna exhibe as Vantagens Transitórias (VT), que fazem parte da remuneração mensal apenas durante o efetivo exercício, mas não sendo incluídas no salário em casos de afastamento, tampouco no cálculo para aposentadoria. Por fim, a sétima coluna consolida a Remuneração Permanente (RP), obtida pela soma do Vencimento-Base (VB) e das Vantagens Fixas (VF).

As colunas seguintes demonstram a participação percentual de cada componente na estrutura remuneratória. A oitava coluna apresenta a proporção do vencimento-base em relação ao total da remuneração bruta ( $VB/TRB$ ), enquanto a nona coluna exhibe o percentual das Remuneração Permanente dentro desse total ( $RP/TRB$ ). A décima coluna calcula a representatividade das vantagens transitórias na remuneração bruta ( $VT/TRB$ ).

A décima primeira coluna indica a proporção da Remuneração Líquida em relação à Remuneração Bruta ( $TRL/TRB$ ), e a décima segunda coluna apresenta a participação da Remuneração Permanente na Remuneração Líquida ( $RP/TRL$ ). Esses indicadores permitem compreender como cada componente influencia a renda final do docente, sendo fundamentais para a análise da estrutura remuneratória. As linhas expressam o registro dos dados de cada ano, possibilitando comparações ao longo do período analisado.

O conjunto de dados apresentados possibilita avaliar a estabilidade financeira e a valorização profissional da docente, fornecendo uma base objetiva para o estudo da composição salarial ao longo dos anos.

Tabela 10. Composição da Remuneração da Professora Maria Sol no Brasil Amazonense, 2012-2023 (Valores em dólar PPC)

Ano	TRB 40h	TRL	VB	VF	VT	RP	VB/TRB	RP/TRB	VT/TRB	TRL/TRB	RP/TRL
2012	1.818,85	1.566,62	1.261,50	14,91	542,44	1.276,41	69,4%	70,2%	29,82%	86,13%	81,48%
2013	2.427,02	2.063,48	1.263,09	14,05	1.149,88	1.277,14	52,0%	52,6%	47,38%	85,02%	61,89%
2014	2.140,14	1.802,61	2.123,55	16,59		2.140,14	99,2%	100,0%		84,23%	118,72%
2015	2.030,65	1.713,07	2.015,56	15,10		2.030,65	99,3%	100,0%		84,36%	118,54%
2016	3.065,95	2.475,38	1.875,23	14,04	1.176,68	1.889,27	61,2%	61,6%	38,38%	80,74%	76,32%
2017	1.843,35	1.555,06	1.829,65	13,70		1.843,35	99,3%	100,0%	0,00%	84,36%	118,54%
2018	2.257,02	1.929,14	1.976,04	13,78	267,20	1.989,81	87,6%	88,2%	11,84%	85,47%	103,14%
2019	2.767,27	2.222,47	2.475,14	13,66	278,46	2.488,81	89,4%	89,9%	10,06%	80,31%	111,98%
2020	3.945,67	3.078,25	2.422,18	13,37	1.510,13	2.435,55	61,4%	61,7%	38,27%	78,02%	79,12%
2021	3.060,05	2.425,72	2.305,75	12,73	741,57	2.318,48	75,4%	75,8%	24,23%	79,27%	95,58%
2022	3.021,92	2.374,10	2.484,24	12,56	525,12	2.496,80	82,2%	82,6%	17,38%	78,56%	105,17%
2023	2.954,84	2.307,11	2.655,79	12,51	286,54	2.668,30	89,9%	90,3%	9,70%	78,08%	115,66%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos contracheques disponibilizados pela docente de 2012 a 2023.

A partir da Tabela 10, observa-se que a remuneração da professora Maria Sol apresentou oscilações significativas ao longo do período analisado, sobretudo no Vencimento-Base (VB). Entre 2012 e 2023, o VB variou de US\$1.261,50 PPC a US\$2.655,79 PPC, com destaque para o aumento de 68,12% entre 2013 e 2014, relacionado à aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR).

Após esse avanço expressivo, verificaram-se reduções nos anos seguintes: 5,09% em 2015, 6,96% em 2016 e 2,43% em 2017. Em contrapartida, os reajustes registrados em 2018 (8%) e 2019 (25,26%) indicam um novo ciclo de crescimento. Nos dois últimos anos da série, o vencimento voltou a crescer, com aumentos de 7,74% em 2022 e 6,91% em 2023. Esses dados complementam as informações já apresentadas na subseção anterior, permitindo uma leitura detalhada da variação da remuneração-base ao longo do tempo.

A participação do VB no Total da Remuneração Bruta (TRB) também variou ao longo dos 12 anos analisados. Em 2012, correspondia a 69,4%, alcançando 89,9% em 2023. O menor percentual foi registrado em 2013, quando o vencimento-base representou apenas 52% da remuneração. Já os percentuais mais elevados ocorreram em 2014 (99,2%), 2015 (99,3%) e 2017 (99,3%).

Esses números indicam que, nos anos em que o vencimento-base compôs quase a totalidade da remuneração, a docente contava com um valor mais estável e protegido legalmente, mesmo que insuficiente em termos de poder aquisitivo. Por outro lado, em anos como 2013, quando quase metade da remuneração foi composta por vantagens transitórias, a situação revela maior precarização: essas parcelas não são incorporadas em caso de afastamento, nem contam para aposentadoria, refletindo uma remuneração mais instável e frágil do ponto de vista da proteção social.

Assim, a fragilidade da política de valorização não está na concentração no vencimento-base, mas na sua baixa valorização ao longo do tempo e na ausência de reajustes regulares conforme previsto em lei. Quando o salário depende de gratificações transitórias para alcançar valores minimamente compatíveis com o custo de vida, o trabalho docente torna-se mais vulnerável às perdas, adoecimentos e instabilidade material.

A Vantagem Fixa (VF), identificada no contracheque como um adicional por tempo de serviço, apresentou participação reduzida na composição da remuneração ao longo dos anos. Em 2012, correspondia a US\$ 14,91 PPC, atingindo US\$ 16,59 PPC em 2014, mas seguiu uma trajetória de declínio contínuo, com pequenas oscilações, até atingir US\$ 12,51 PPC em 2023. Esse adicional deveria reconhecer a experiência e a permanência do docente na carreira. No entanto, sua baixa representatividade expõe uma contradição estrutural: embora formalmente



previsto como benefício, sua desvalorização progressiva evidencia a ausência de uma política efetiva de incentivo à permanência e valorização do magistério.

A Remuneração Permanente (RP), composta pelo somatório do Vencimento-Base (VB) e das Vantagens Fixas (VF), apresentou oscilações modestas ao longo do período analisado, devido ao baixo valor da VF. Em alguns anos, a variação foi tão sutil que a inclusão de casas decimais foi necessária para que as diferenças percentuais pudessem ser percebidas.

Entre 2013 e 2014, houve um crescimento significativo de 67,57%, seguido por sucessivas reduções de 5,12% em 2015, 6,96% em 2016 e 2,43% em 2017. Nos anos subsequentes, a RP voltou a crescer, registrando aumentos de 7,95% em 2018 e 25,08% em 2019. No entanto, essa valorização foi interrompida por novas quedas, com reduções de 2,14% em 2020 e 4,81% em 2021. Em 2022 e 2023, retomou-se um crescimento de 7,69% e 6,87%, respectivamente. Vale destacar que, em determinados anos, como 2016, 2017, 2020 e 2021, a RP permaneceu inalterada em relação ao VB no mesmo período.

Essa alternância entre crescimento e retração não ocorre de maneira aleatória, mas reflete a instabilidade das políticas salariais e a ausência de um planejamento consistente para a valorização docente.

Além disso, o cenário evidencia a falta de aplicação regular do que estabelece o PCCR. A Lei Estadual nº 3.951/2013, em seu artigo 39, define 1º de março como a data-base para o reajuste salarial dos servidores incluídos no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR), determinando que a correção salarial deve ocorrer por meio de lei específica. A não implementação efetiva desse dispositivo revela um descompasso entre a legislação e a prática governamental, resultando em uma política de descontinuidade no reajuste salarial dos docentes.

Tal descompasso também contradiz o artigo 37, inciso X, da Constituição Federal de 1988, que assegura a revisão geral anual da remuneração dos servidores públicos. A negligência na aplicação desse direito expressa uma contradição fundamental entre a legislação vigente e a realidade da política salarial docente.

Como consequência, o que deveria ser uma política de valorização do magistério torna-se um mecanismo de instabilidade, no qual os docentes não podem contar com reajustes regulares para compensar perdas inflacionárias, agravando a precarização da carreira.

Como vimos, a RP variou entre 2012 e 2023. Ao compará-la ao TRB, essa dinâmica se mantém, porém com uma configuração distinta dentro da composição da remuneração. A menor relação ocorreu em 2013, quando a RP representou 52,6% do TRB. Nos anos de 2014, 2015 e

2017, a RP alcançou 100% do TRB, indicando que, nesses períodos, a remuneração se baseou exclusivamente nesse componente.

Quando se compara a RP com a TRL, observa-se que, em determinados anos, a RP superou a TRL, evidenciando o impacto dos descontos obrigatórios sobre a remuneração final da categoria docente. Nos anos de 2014, 2015, 2017, 2018, 2019, 2021 e 2023, os descontos aplicados reduziram a TRL a um patamar inferior ao da RP, revelando os efeitos da incidência de encargos previdenciários e tributários sobre o rendimento da professora e, consequentemente, sobre toda a classe trabalhadora.

Para ilustrar essa dinâmica, em 2023, a RP foi de US\$ 2.668,30 PPC, enquanto os descontos obrigatórios, referentes à Amazonprev, FFIN e Imposto de Renda, totalizaram US\$ 641,33 PPC. Como resultado, a equivalência entre RP e TRL atingiu 115,34%, demonstrando que os descontos fizeram que o TRL fosse menor que a RP. Esse impacto torna-se ainda mais evidente ao considerar que, nesse mês, a docente percebeu apenas US\$ 286,54 PPC, valor correspondente a cerca de 13% de sua remuneração líquida total.

Esse mesmo valor de US\$ 286,54 PPC, percebido em 2023, também reflete as oscilações da Vantagem Transitória (VT) ao longo dos anos. Presente em 9 dos 12 anos da série histórica de contracheques da docente, a VT registrou variações expressivas, atingindo picos em determinados períodos, como US\$ 1.510,13 PPC em 2020, e valores significativamente menores em outros, como US\$ 267,20 PPC em 2018, US\$ 278,46 PPC em 2019 e US\$ 286,54 PPC em 2023. Em alguns anos, a ausência de registros impossibilitou o cálculo direto da variação anual (por exemplo, 2016 em relação a 2015). Nessas situações, optou-se por calcular a variação para o ano mais próximo com dados disponíveis (2016 em relação a 2013).

Entre 2012 e 2013, a VT apresentou uma variação de 112%, impulsionada pelo pagamento da Gratificação de Regência de Classe (US\$ 543,13 PPC) e do Adicional de 1/3 de Férias (US\$ 606,76 PPC), o que ampliou sua participação na remuneração. Como consequência, em 2013, a VT representou 47,38% do TRB da docente. Já em 2016, comparado a 2013, essa variação caiu para 2,3%. Em 2018, em relação a 2016, houve uma diminuição de 73,29%, influenciado pelo pagamento, em agosto de 2016, de US\$ 848,43 PPC referentes ao Adicional de 1/3 de Férias e US\$ 328,15 PPC por complementação de carga horária.

De 2018 para 2019, a VT cresceu 4%, refletindo o início do pagamento do vale-transporte e do auxílio-alimentação no contracheque da docente. Já entre 2019 e 2020, verificou-se um aumento expressivo de 442%, explicado pela inclusão desses auxílios e pelo pagamento de US\$973,33 PPC em Adicional de 1/3 de Férias, além de US\$ 242,22 PPC em complementação de carga horária. Esse crescimento elevou a participação da VT no TRB, que

atingiu 38,27% em 2020. Em 2023, essa participação baixou para 9,70%, demonstrando uma menor incidência desses componentes na composição salarial.

O Total da Remuneração Líquida (TRL), que corresponde ao valor efetivamente recebido após os descontos obrigatórios, também oscilou ao longo do período. Em 2012, o TRL era de US\$1.566,62 PPC, atingindo US\$2.313,52 PPC em 2023. A relação entre TRL e TRB seguiu essa dinâmica. Em 2012, a TRL representava 86,13% do TRB, mantendo-se acima de 80% até 2019, mas ficando abaixo desse patamar de 2020 a 2023, atingindo o menor percentual em 2020, com 78,02%.

Essa redução na proporção entre remuneração líquida e bruta indica o aumento da incidência de descontos obrigatórios ao longo do tempo. Ainda que a remuneração bruta tenha apresentado reajustes, o valor efetivamente recebido pela docente foi proporcionalmente reduzido, comprometendo seu poder de compra e acentuando os efeitos da desvalorização salarial.

A análise desses dados evidencia que a remuneração docente no Brasil Amazonense não seguiu um padrão linear, mas sim uma dinâmica de oscilações influenciada por fatores como alterações na política salarial e atrasos na implementação de benefícios previstos na legislação. O vale-transporte, por exemplo, estava previsto no PCCR de 2013, mas só começou a ser pago em 2018, junto com o auxílio-alimentação, conquistado após o movimento grevista do mesmo ano.

A composição da remuneração variou ao longo do tempo, alternando períodos de maior dependência de vantagens transitórias e momentos de predominância dos valores fixos. Essa oscilação pode impactar a previsibilidade da renda dos docentes e influenciar a atratividade da carreira, especialmente quando reajustes salariais obrigatórios não são devidamente aplicados, aumentando a importância de componentes variáveis na estrutura remuneratória.

Esse cenário compromete os princípios legais de valorização do magistério, ao tornar a remuneração menos estável e previsível. A ausência de uma política salarial contínua enfraquece o reconhecimento da docência como carreira de Estado e dificulta sua consolidação como projeto profissional de longo prazo.

Diante desse contexto, é essencial observar como essa dinâmica se manifesta no caso colombiano. Assim como no Brasil Amazonense, a estrutura salarial dos docentes na Colômbia possui particularidades que influenciam a composição da remuneração e as condições de progressão na carreira. No entanto, diferentemente da professora Maria Sol, cujos dados analisados abrangem o período de 2012 a 2023, o professor Thiago Mejía só ingressou na

Carreira Pública Docente em 2015, passando a seguir as normas estabelecidas pelo Decreto nº 1.278/2002.

Para compreender melhor a estrutura remuneratória, a Tabela 11 apresenta a evolução salarial do professor no período de 2015 a 2023. A primeira coluna corresponde ao ano de referência; a segunda e a terceira mostram, respectivamente, o Total da Remuneração Bruta (TRB) e o Total da Remuneração Líquida (TRL) para uma jornada de 40 horas semanais.

No cálculo do TRL, os valores relativos a empréstimos consignados foram desconsiderados, uma vez que decorrem de decisões individuais do docente e não representam componente da política remuneratória analisada. Essa opção metodológica assegura que a análise reflita apenas os descontos compulsórios, previdenciários, tributários e sindicais, diretamente vinculados à remuneração docente. A quarta coluna apresenta o Vencimento-Base (VB), definido conforme as tabelas dos decretos salariais anuais.

A quinta coluna apresenta as Vantagens Transitórias (VT), que são valores pagos somente durante o efetivo exercício, podendo ser concedidos de forma sistemática por determinado período ou em situações específicas. Seu caráter temporário as torna um elemento instável, já que podem ser suprimidas a qualquer momento por decisões políticas ou medidas de contenção de gastos.

A sexta coluna indica quanto do Total da Remuneração Bruta (TRB) é composto pelo Vencimento-Base (VB), permitindo compreender a participação do valor fixo na remuneração total. A sétima coluna faz o mesmo cálculo para as Vantagens Transitórias (VT), demonstrando a equivalência dessas parcelas variáveis. Na oitava coluna, temos a relação entre Remuneração Líquida (TRL) e TRB, e, para encerrar, a nona coluna revela quanto do TRL provém do Vencimento-Base (VB).

Com essas informações organizadas, a tabela proporciona uma leitura detalhada da evolução salarial ao longo dos anos. Mais do que números, esses dados revelam diferenças estruturais na remuneração docente entre os dois países, estimulando reflexões sobre estabilidade financeira, segurança profissional e valorização da carreira.

Tabela 11. Composição da Remuneração do Professor Thiago Mejía na Colômbia, 2015-2023 (Valores em dólar PPC)

Ano	TRB 40h	TRL 40h	VB	VT	VB/TRB	VT/TRB	TRL/TRB	VB/TRL
2015	1.211,77	1.117,95	1.161,42	50,34	95,85%	4,15%	92,26%	103,89%
2016								
2017								
2018	1.698,31	1.565,80	1.434,06	264,24	84,44%	15,56%	92,20%	91,59%
2019	2.117,86	1.952,65	1.787,98	329,88	84,42%	15,58%	92,20%	91,57%
2020	2.322,67	2.141,10	1.999,72	322,95	86,10%	13,90%	92,18%	93,40%
2021	2.335,28	2.152,82	2.000,67	334,61	85,67%	14,33%	92,19%	92,93%
2022	2.489,62	2.293,57	1.988,57	501,05	79,87%	20,13%	92,13%	86,70%
2023	2.764,47	2.548,11	2.403,88	360,58	86,96%	13,04%	92,17%	94,34%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos “*comprobante de pago*” contracheques disponibilizados pelo docente.

No ano de ingresso do professor Thiago Mejía, seu Vencimento-Base (VB) foi de US\$1.161,42 PPC. Em 2015, com crescimento relativamente constante e sem quedas abruptas até 2023, atingiu US\$2.403,88 PPC. A participação do salário-base na remuneração bruta manteve-se elevada ao longo dos anos, variando entre 79,87% em 2022 e 95,85% em 2015, o que sugere uma menor dependência de complementos variáveis na composição do rendimento dos docentes colombianos.

Nos anos de 2016 e 2017, devido ao afastamento do professor, não foi possível calcular a variação para 2016, 2017 e 2018 em relação a 2017. Contudo, realizou-se o cálculo da variação do VB de 2015 a 2018, obtendo-se um aumento de 23% no período. No ano seguinte, embora ainda no "Grado 2", o título de mestrado, somado ao reajuste salarial, elevou o percentual de variação para 25%.

Nesse sentido, a Pesquisa Nacional Qualidade na Educação (Camargo *et al.*, 2006, p. 129) ressalta que a valorização docente não pode se restringir ao reconhecimento simbólico, sendo essencial a garantia de condições concretas, como salários dignos, um ambiente escolar que promova apoio e desenvolvimento profissional, além de uma remuneração adequada. Essa perspectiva reforça a importância de analisar não apenas a estrutura formal dos vencimentos, mas também sua capacidade de sustentar um padrão de vida condizente com a complexidade da profissão docente.

A relação entre o Vencimento-Base (VB) e o Total da Remuneração Bruta (TRB) manteve-se acima dos 84% em quase todos os anos analisados, exceto em 2022, quando atingiu o menor percentual da série, 79,87%. Em 2015, ano com a maior representatividade do VB no TRB, essa relação alcançou 95,85%, enquanto em 2023 foi de 86,96%.

Na análise do Vencimento-Básico (VB) em relação ao Total da Remuneração Líquida (TRL), observa-se que, em todos os anos, o VB representou a maior parte da remuneração do docente. Esse resultado reflete a estrutura remuneratória colombiana, na qual o VB concentra os rendimentos principais. As Vantagens Transitórias (VT), embora relevantes em determinados períodos, apresentam participação variável, o que impacta a proporção entre VB e TRL. Nos anos de 2019 e 2022, por exemplo, o VB correspondeu a 91,57% e 86,70% da TRL, percentuais que evidenciam a centralidade do VB, ainda quando se consideram os descontos obrigatórios.

Na análise do Vencimento-Básico (VB) em relação ao Total da Remuneração Líquida (TRL), observa-se que, em todos os anos, o VB representou a maior parte da remuneração do docente. Em 2015, o VB chegou a superar a TRL (103,89%), devido ao impacto dos descontos obrigatórios sobre a remuneração líquida. Nos demais anos, embora inferior à TRL, o VB manteve participação predominante, variando de 86,70% em 2022 a 94,34% em 2023. Esse padrão confirma a centralidade do VB na estrutura remuneratória colombiana, ainda quando se consideram os descontos compulsórios e a oscilação das Vantagens Transitórias (VT).

As Vantagens Transitórias (VT) apresentaram variações significativas ao longo dos anos. Em 2015, representavam apenas 4,15% do Total da Remuneração Bruta (TRB), alcançando 20,13% em 2022 e retornando a 13,04% em 2023. Esses dados revelam que, embora as VT tenham assumido maior peso em determinados períodos, sua influência permanece oscilante e pontual dentro da composição remuneratória.

Em termos de remuneração líquida, a relação entre o TRL e o TRB manteve-se estável ao longo do período analisado. Em 2015, a TRL correspondia a 92,26% da TRB, e em 2023 essa proporção foi de 92,17%. Essa proximidade demonstra que os descontos obrigatórios incidem de forma relativamente constante sobre a remuneração docente, sem alterações estruturais significativas no período.

Os dados apresentados na Tabela 11 sugerem que a remuneração dos docentes colombianos apresenta uma estrutura mais estável ao longo dos anos, com menor influência de componentes variáveis e uma trajetória de crescimento progressiva. O VB tem um peso significativo na composição da remuneração, reduzindo a dependência de adicionais transitórios e proporcionando maior previsibilidade financeira aos professores.

A comparação entre as tabelas 10 e 11 possibilita uma análise detalhada das diferenças e semelhanças na remuneração dos docentes no Brasil Amazonense e na Colômbia ao longo do período analisado. Ambas as tabelas apresentam dados sobre o TRB, TRL, VB e VT, além de indicadores que expressam a relação entre esses valores. No entanto, a composição e a evolução

desses elementos seguem dinâmicas distintas em cada país, refletindo diferenças estruturais nas políticas salariais e na valorização da carreira docente.

Um dos aspectos mais evidentes nessa comparação envolve a oscilação nos valores da remuneração ao longo do tempo. No Brasil Amazonense, a Tabela 10 demonstra períodos de crescimento seguidos de quedas, resultado da ausência de reajustes salariais e da consequente perda do poder de compra devido à inflação do período. Em contrapartida, na Colômbia, a Tabela 11 exibe uma trajetória mais constante, com reajustes anuais.

Outra distinção relevante refere-se à composição da remuneração. No Brasil Amazonense, as vantagens transitórias representam uma parcela significativa do total recebido pelos docentes em determinados anos. Em 2013, por exemplo, essas vantagens corresponderam a 47,38% da remuneração bruta, sugerindo uma maior dependência de adicionais e gratificações, os quais podem ser alterados ou suspensos conforme decisões governamentais.

Na Colômbia, as vantagens transitórias raramente ultrapassam 20% da remuneração bruta, sendo mais comuns percentuais abaixo desse limite. Esse aspecto indica um sistema remuneratório colombiano no qual o salário-base exerce maior influência, reduzindo a volatilidade dos rendimentos e proporcionando maior previsibilidade financeira aos professores.

A comparação entre TRL e TRB no Brasil Amazonense e Colômbia evidencia trajetórias distintas. Enquanto no Brasil a relação caiu de 86,13% em 2012 para 78,08% em 2023, na Colômbia manteve-se estável em torno de 92% no mesmo período.

Apesar dessas diferenças estruturais, os percentuais de vencimento-base sobre a remuneração bruta apresentam certa convergência ao final do período analisado. Em 2023, esse índice foi de 89,9% no Brasil Amazonense e de 86,96% na Colômbia, o que sugere que, naquele ano, os vencimentos-base representavam proporções semelhantes da remuneração total em ambos os contextos. No entanto, essa aproximação não anula as disparidades observadas ao longo dos anos anteriores, nos quais o Brasil Amazonense demonstrou maior dependência de componentes variáveis na composição salarial.

Essas diferenças podem estar relacionadas a distintos modelos de gestão da carreira docente em cada país. No Brasil Amazonense, a predominância de vantagens transitórias indica uma política salarial fundamentada em auxílios, gratificações e ampliação da jornada de trabalho de maneira precarizada. Já na Colômbia, a remuneração parece seguir uma estrutura mais previsível, com menor influência de adicionais variáveis. Essas características podem impactar a percepção dos professores quanto à estabilidade e à atratividade da carreira,

influenciando aspectos como a retenção de profissionais e o planejamento financeiro a longo prazo.

A análise comparativa das duas tabelas sugere que, enquanto o Brasil Amazonense apresenta um sistema remuneratório mais instável, sujeito a oscilações e a uma maior dependência de componentes variáveis, a Colômbia mantém uma estrutura mais linear e previsível, com menor impacto de fatores transitórios sobre o salário dos docentes. Essas diferenças refletem não apenas as especificidades das políticas salariais de cada país, mas também possíveis implicações na valorização da carreira e na percepção de segurança financeira dos profissionais da educação ao longo do tempo.

Para consolidar essa análise, o quadro a seguir sintetiza os principais elementos que diferenciam as estruturas salariais nos dois contextos. Ele destaca como a composição da remuneração, a previsibilidade dos reajustes e a dependência de componentes variáveis influenciam a estabilidade financeira dos docentes, evidenciando os impactos dessas configurações para a categoria.

Quadro 25. Síntese Comparativa da Estrutura Salarial Docente no Brasil Amazonense e na Colômbia

<b>Categoria</b>	<b>Brasil Amazonense: Professora Maria Sol</b>	<b>Colômbia: Professor Thiago Mejía</b>
Dinâmica Salarial	Crescimento com oscilações e estagnações entre componentes fixos e dependência de vantagens transitórias.	Crescimento mais linear, mas ainda dependente de vantagens transitórias.
Vantagens Fixas	Presente e incorporadas à aposentadoria, porém seu valor é extremamente reduzido, tornando-se insuficiente para impactar significativamente a remuneração final.	Não apareceram nos contracheques analisados.
Vantagens Transitórias	Assumiram peso significativo na composição salarial em diversos anos, com destaque para 2013, quando representaram 47,38% TRB. Essa dependência de componentes não incorporáveis à aposentadoria ou afastamentos revela uma estrutura remuneratória marcada pela instabilidade e pela valorização precária, sustentada por parcelas temporárias.	Contribuíram para a variação salarial em alguns anos. Entre 2018 e 2023, representaram entre 13% e 20,13% do TRB. Embora relevantes, não foram o principal fator de variação, mas sinalizam o papel de componentes não permanentes na composição da renda.
Afastamento para Estudos	Lei Estadual nº 3.951/2013, art. 14, Parágrafo único: assegura afastamento remunerado para mestrado ou doutorado, desde que a formação tenha pertinência com o cargo e esteja em conformidade com regulamento específico. Não há registros desse afastamento no período analisado.	Decreto nº 1.278/2002, artigos 48, 49 e 55: permite afastamento remunerado, condicionado à disponibilidade orçamentária. O professor usufruiu do afastamento não remunerado.
Variação da remuneração bruta e líquida	Oscilações decorrentes de vantagens transitórias, descontos previdenciários e imposto de renda.	Relativamente estável, com variações influenciadas por vantagens transitórias e empréstimos consignados.

Continua



## Síntese Comparativa da Estrutura Salarial Docente no Brasil Amazonense e na Colômbia

<b>Categoria</b>	<b>Brasil Amazonense: Professora Maria Sol</b>	<b>Colômbia: Professor Thiago Mejia</b>
Impacto das vantagens transitórias	Influenciam o aumento da remuneração líquida, mas sem reflexo na aposentadoria, tornando a segurança financeira frágil.	Representam a única fonte de variação além do vencimento-base.
Previsibilidade da remuneração líquida	Baixa previsibilidade devido à combinação de vantagens fixas e transitórias, dificultando o planejamento financeiro do docente.	Maior previsibilidade mês a mês, apesar da dependência de reajustes controlados pelo governo.
Retenção salarial (descontos)	Pode ser elevada em anos específicos, impactando a remuneração líquida e reduzindo o poder de compra do docente.	Relativamente constante.
Oscilação da remuneração	Alta, devido à variação das vantagens transitórias e à ausência de reajustes regulares, comprometendo a estabilidade salarial.	Baixa, com evolução mais linear baseada no vencimento-base.
Estabilidade mensal	Comprometida pelo impacto das vantagens transitórias, que não garantem segurança ao docente.	Maior estabilidade, pois a ausência de vantagens transitórias reduz variações mensais.
Segurança e estabilidade salarial	Modelo de remuneração precarizado, dependente de vantagens transitórias, que favorece a instabilidade e expõe o trabalhador a cortes arbitrários.	Maior previsibilidade salarial, pois os reajustes ocorrem no vencimento-base, garantindo estabilidade ao trabalhador.
Estrutura da remuneração	Fragmentada, com vencimento-base, vantagens fixas e transitórias, dificultando a segurança salarial do trabalhador.	Centralizada no vencimento-base, sem vantagens fixas, o que reduz a instabilidade mensal, mas limita ganhos ao longo da carreira.
Previsibilidade da progressão por titularidade, tempo e avaliação	Progressão controlada pelo governo, com avanços limitados e processos burocráticos que impedem o pleno reconhecimento da experiência docente. A Lei Estadual nº 3.951/2013 garantiu a progressão por titularidade, permitindo que a docente atingisse o grau de especialista. Entretanto, a progressão por tempo de serviço não foi plenamente respeitada: mesmo com 30 anos de carreira, a professora deveria estar na última referência da tabela de vencimentos (letra H), mas permanece na letra G. Além disso, a progressão por avaliação de desempenho ocorreu apenas uma vez, em 2014, por meio do Decreto Estadual nº 34.635/2014. A ausência de avaliações regulares reflete a falta de compromisso com a valorização docente.	Maior previsibilidade na progressão, mas com barreiras institucionais. O professor ingressou na carreira docente em 2015 como grau 2 licenciado. Entre 2016 e 2017, afastou-se para cursar mestrado e, ao retornar em 2018, manteve-se no grau. Em 2019, foi promovido para grau 2, mestre, garantindo ampliação salarial. No entanto sua progressão ao grau 3, mestre, está paralisada, pois depende da abertura de vagas pelo governo, dificultando seu avanço na carreira. Apesar de mais previsível que no Brasil Amazonense, a estrutura colombiana ainda impõe barreiras administrativas que atrasam a valorização do docente.
Impacto na aposentadoria	A vantagem fixa está presente no contracheque e poderia assegurar maior estabilidade financeira a longo prazo. No entanto, o valor da Gratificação por Tempo de Serviço é muito baixo, tornando-se pouco significativo no conjunto da remuneração.	Sem vantagens fixas adicionais, o valor final depende exclusivamente do vencimento-base, tornando essencial a concessão de reajustes estruturais ao longo da carreira.

Continua

## Síntese Comparativa da Estrutura Salarial Docente no Brasil Amazonense e na Colômbia

<b>Categoria</b>	<b>Brasil Amazonense: Professora Maria Sol</b>	<b>Colômbia: Professor Thiago Mejía</b>
Precarização salarial sob o pretexto de flexibilidade	A suposta flexibilidade para ajustes salariais ocorre por meio da concessão de vantagens transitórias, mas essa estratégia beneficia o empregador, não o trabalhador. Em vez de garantir reajustes reais no vencimento-base, são concedidos aumentos temporários, que podem ser retirados a qualquer momento, sem qualquer garantia de continuidade. Esse modelo torna a remuneração instável e sujeita a decisões políticas arbitrárias, dificultando o planejamento financeiro dos docentes e comprometendo sua segurança econômica.	Menos flexível, mas mais previsível e segura para o trabalhador, pois os reajustes ocorrem no vencimento-base e não dependem de concessões temporárias do governo.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos contracheques “*comprobantes de pago*” disponibilizados pelos docentes Maria Sol do Brasil Amazonense e Thiago Mejía da Colômbia.

A análise comparada entre Brasil Amazonense e Colômbia revela contrastes importantes na composição e estabilidade da remuneração docente. No caso da professora Maria Sol, observa-se uma estrutura salarial marcada pela fragmentação, em que a presença significativa de vantagens transitórias em diversos anos indica um modelo instável e suscetível a oscilações. Essas vantagens, embora complementem a renda mensal, não são incorporáveis à aposentadoria e podem ser retiradas a qualquer momento, o que compromete a previsibilidade e a segurança de longo prazo. As vantagens fixas, por sua vez, apresentam impacto reduzido na composição da remuneração, revelando limitações na efetiva valorização profissional.

Já na Colômbia, o contracheque do professor Thiago Mejía evidencia uma estrutura mais homogênea, centrada no vencimento-base como principal componente da remuneração. Essa configuração oferece maior estabilidade mês a mês, uma vez que não depende da incidência de gratificações transitórias para a manutenção da renda. No entanto, o avanço na carreira é condicionado à existência de vagas e a critérios definidos pelo Estado, o que restringe as possibilidades de progressão e atualização salarial. As vantagens transitórias, embora menos expressivas que no Brasil Amazonense, são mecanismos de variação salarial identificados nos contracheques analisados, o que também introduz riscos de descontinuidade atrelados a mudanças institucionais.

A relação entre remuneração bruta e líquida reforça essas diferenças estruturais. No caso brasileiro, períodos com maior peso de vantagens transitórias impactaram positivamente a remuneração líquida, já que essas parcelas, em geral, não sofrem retenções previdenciárias.

Entretanto, essa vantagem aparente não garante estabilidade, uma vez que esses valores não se incorporam aos direitos futuros dos docentes. Na Colômbia, a composição salarial se

mantém mais estável, com descontos mais uniformes e previsíveis. Ainda assim, a dependência das vantagens transitórias como único fator de variação torna os docentes vulneráveis a decisões orçamentárias externas.

As distinções apontadas, conforme sintetizado no quadro comparativo, evidenciam que a estabilidade ou a oscilação da remuneração docente está diretamente relacionada ao desenho das políticas salariais e à efetividade dos dispositivos normativos que regem a carreira. A estrutura remuneratória impacta não apenas a previsibilidade da renda mensal, mas também a segurança financeira de longo prazo e a percepção de valorização profissional.

Diante desse cenário, a pesquisa buscou compreender como os valores previstos nos marcos normativos para a remuneração docente se materializam na prática cotidiana da profissão. A partir da análise de contracheques, investigou-se em que medida a remuneração efetivamente recebida pelos docentes corresponde ao que está estabelecido nas legislações vigentes. Esse cotejamento entre os registros documentais e os dispositivos legais permitiu avaliar a efetividade das políticas públicas voltadas à valorização do magistério, tendo como foco a trajetória profissional dos docentes e os mecanismos de progressão e reconhecimento salarial.

A comparação entre os dois países demonstra que, enquanto o Brasil adota um modelo mais fragmentado e instável, com forte presença de vantagens transitórias, a Colômbia opera com uma estrutura rígida e previsível, baseada quase exclusivamente no vencimento-base. Esse contraste evidencia que a segurança financeira dos docentes depende da articulação entre os componentes salariais e da efetividade dos marcos legais no cotidiano da carreira.

No Brasil, a instabilidade se reflete na remuneração da professora Maria Sol, marcada pela oscilação das vantagens transitórias, que aparecem e desaparecem ao longo dos anos. A ausência de reajustes periódicos no vencimento-base agrava esse cenário. As vantagens fixas, que poderiam oferecer maior estabilidade, foram residuais, pouco mais de 1% no início da série histórica e apenas 0,5% em 2023. Assim, sua remuneração permaneceu sujeita a variações pontuais, sem respaldo em uma política estruturada, comprometendo a previsibilidade e a valorização a longo prazo.

Não há ajustes periódicos garantidos, e a ausência de reajustes regulares no vencimento-base intensifica essa imprevisibilidade. A vantagem fixa, que poderia representar um fator de estabilidade, mostrou-se residual: nos dois primeiros anos analisados, representava pouco mais de 1% do vencimento-base, chegando a apenas 0,5% em 2023 na composição da Remuneração Permanente. Assim, o salário da professora Maria Sol permaneceu sujeito a oscilações que não

resultam de uma política salarial estruturada, mas de decisões arbitrárias, o que compromete a segurança financeira a longo prazo.

Na Colômbia, a análise da legislação indica uma estrutura salarial aparentemente mais previsível, pois o vencimento-base constitui o principal componente da remuneração, com reajustes governamentais anuais. No entanto, essa linearidade não assegura uma valorização contínua da carreira docente. O professor Thiago Mejía, formado integralmente na educação pública, ingressou na docência em 2015 como Grau 2 Licenciado. Entre 2016 e 2017, afastou-se sem remuneração para cursar um mestrado, comprometido com a melhoria da educação pública. Embora tenha estudado em instituições públicas, arcou sozinho com os custos de vida, contraindo dívidas para moradia, alimentação, transporte e materiais acadêmicos.

Ao retornar em 2018, foi reclassificado como Grau 2 Mestre, garantindo um reajuste salarial. No entanto, a progressão para Grau 3 Mestre ("Grado 3"), que asseguraria um salário mais elevado, encontra-se bloqueada desde 2014. A partir desse ano, o Grau 2 passou a ser subdividido em duas categorias: uma para docentes com especialização e outra para aqueles com mestrado ou doutorado. Essa reformulação, embora aparente reconhecer a titulação dos professores, foi uma estratégia precarizada de enquadramento, impedindo que os mestres ascendessem diretamente ao Grau 3. Embora o Estatuto da Profissionalização Docente (Decreto nº 1.278/2002) previsse essa progressão, o governo impôs restrições orçamentárias para dificultar sua efetivação, limitando a valorização salarial dos docentes.

O artigo 21 do Decreto 1.278 de 2002 estabelece os critérios para a progressão ao Grau 3, exigindo licenciatura ou formação profissional na área, título de mestrado ou doutorado, nomeação por concurso público, aprovação na avaliação de desempenho e, por fim, a "disponibilidade orçamentária", fator que se tornou um obstáculo estrutural para a ascensão na carreira. O artigo 23 reforça que a reclassificação depende da convocação das entidades territoriais certificadas e da existência de orçamento, sujeitando a progressão dos docentes às decisões governamentais.

*ARTÍCULO 21. Requisitos para inscripción y ascenso en el Escalafón Docente. Establécense los siguientes requisitos para la inscripción y ascenso de los docentes o directivos docentes estatales en los distintos grados del Escalafón Docente:*

*Grado Uno: a) Ser normalista superior. b) Haber sido nombrado mediante concurso. c) Superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba. Grado Dos. a) Ser licenciado en Educación o profesional con título diferente más programa de pedagogía o un título de especialización en educación. b) Haber sido nombrado mediante concurso. c) Superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba; o la evaluación de competencias en caso de que esté inscrito en el Grado Uno.*

*Grado Tres. a) Ser Licenciado en Educación o profesional. b) Poseer título de maestría o doctorado en un área afín a la de su especialidad o desempeño, o en un área de formación que sea considerada fundamental dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes. c) d) Haber sido nombrado mediante concurso.*

*Superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba; o la evaluación de competencias en caso de que esté inscrito en el Grado Uno o Dos.*

*Parágrafo. Quien reúna los requisitos de los Grados Dos o Tres puede aspirar a inscribirse directamente a uno de éstos grados, previa superación de la evaluación del período de prueba. Una vez inscrito, se considera ascenso pasar de un grado a otro dentro del Escalafón Docente, previa acreditación de requisitos y superación de las correspondientes evaluaciones de desempeño y de competencias, y existencia de disponibilidad presupuestal (Colômbia, Decreto nº 1.278/2002, art. 21).*

Assim, mesmo plenamente qualificado, Thiago Mejía permanece no Grau 2 Mestre não por falta de mérito, mas pela imposição de barreiras institucionais que dificultam a valorização docente. Esse bloqueio demonstra que, apesar de a legislação prever mecanismos de progressão, o Estado colombiano limita sua implementação, perpetuando a precarização da carreira.

Nesse sentido, a análise dos holerites à luz das legislações evidencia que a existência de marcos normativos que regulamentam a remuneração não garante, por si só, sua implementação automática ou integral. O Estado, enquanto campo de forças em permanente reconfiguração (Gramsci, 2011; Poulantzas, 1990), atua dentro de um jogo político no qual os interesses dos trabalhadores e dos governantes públicos se confrontam. O histórico das políticas salariais voltadas aos docentes mostra que os governos, em geral, tendem a conduzir a classe trabalhadora ao limite da precarização e, apenas diante de mobilizações coletivas, concedem parcialmente o que já está previsto na legislação.

A efetivação desses direitos não é uma concessão voluntária do Estado, mas um resultado direto da organização dos trabalhadores, que, ao impor limites à retirada de direitos, conseguem garantir sua aplicação parcial e impedir retrocessos ainda maiores. Dessa forma, a análise da remuneração docente não apenas evidencia diferenças estruturais entre Brasil Amazonense e Colômbia, mas também demonstra que a legislação, longe de ser um mecanismo neutro, é um espaço de disputa permanente, onde a conquista e a manutenção de direitos dependem da correlação de forças entre governo e trabalhadores.

Essa dinâmica salarial não pode ser dissociada do impacto que a segurança financeira exerce sobre a qualidade da educação. Um sistema remuneratório previsível e valorizado favorece a permanência dos professores na carreira, melhora as condições de trabalho e fortalece o compromisso profissional com a aprendizagem dos estudantes. No entanto, apenas a análise dos contracheques não é suficiente para compreender a efetividade da remuneração docente. É fundamental considerar o poder de compra dos salários, a relação com o custo de vida e os impactos das políticas salariais na vida cotidiana dos professores.

Diante das análises realizadas, reafirma-se a tese de que as políticas de remuneração docente no Brasil Amazonense e na Colômbia, embora formalmente fundamentadas em marcos

legais que evocam a valorização da educação e de seus profissionais, permanecem inefetivas em sua materialização. Os dados empíricos revelam contradições estruturais que mantêm os docentes em condições de trabalho precarizadas, distantes do padrão de vida digno previsto nas normativas. A dissociação entre discurso e prática expõe um projeto de Estado que limita a valorização à esfera retórica, desconsiderando os impactos reais sobre a trajetória profissional dos professores e o funcionamento da escola pública.

Para aprofundar essa análise, a próxima subseção investiga indicadores econômicos que permitem avaliar o poder de compra dos docentes nos dois países. A partir da comparação entre salário-mínimo, cesta básica de alimentos e renda média dos trabalhadores, busca-se compreender em que medida a remuneração recebida pelos professores garante condições materiais mínimas para sua reprodução social e realização profissional. Essa abordagem amplia o olhar sobre a valorização docente ao situá-la na relação concreta entre renda, custo de vida e dignidade do trabalho na educação básica.

#### 4.2 INDICADORES ECONÔMICOS E PODER DE COMPRA: UMA ANÁLISE COMPARADA DA REMUNERAÇÃO DOCENTE NO BRASIL AMAZONENSE E NA COLÔMBIA

A remuneração docente é um dos principais fatores que influenciam a atratividade da profissão e a permanência dos professores na carreira. Em um contexto de crescente desvalorização da docência, analisar os indicadores econômicos que determinam o poder de compra dos professores torna-se essencial para compreender os desafios e as desigualdades enfrentadas pela categoria. A comparação internacional entre Brasil Amazonense e Colômbia permite uma avaliação mais ampla sobre as políticas salariais adotadas em cada país e seus impactos sobre as condições de vida e trabalho dos docentes.

Historicamente, a expansão da educação na América Latina ocorreu de forma acelerada, especialmente a partir da década de 1950, como parte de políticas estatais voltadas à universalização do ensino básico. Segundo Elacqua *et al.* (2018, p. 37), esse crescimento levou à flexibilização das exigências para ingresso na docência e à adoção de programas de formação de curta duração e baixa qualidade, o que impactou o prestígio da profissão. Além disso, as crises econômicas da década de 1980 agravaram a situação dos professores, reduzindo seus salários e deteriorando suas condições de trabalho.

Ao abordar a desvalorização da docência, Elacqua *et al.* (2018) enfatizam o impacto das políticas educacionais sobre a formação e os salários dos professores, mas não aprofundam as relações estruturais que sustentam essa dinâmica. A forma como a remuneração docente é

estruturada não pode ser vista isoladamente, mas deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo, no qual as condições de trabalho dos professores estão subordinadas a interesses políticos e econômicos. Dessa forma, a precarização da carreira docente não pode ser analisada apenas em termos da qualidade da formação e da queda salarial, mas deve ser vinculada a processos mais amplos de reconfiguração do trabalho na educação.

Outro ponto levantado por Elacqua *et al.* (2018, p. 57) é o impacto da transformação do mercado de trabalho feminino sobre a docência. Os autores afirmam que, entre outras áreas, o aumento das oportunidades para mulheres qualificadas teria reduzido a atratividade do magistério. Entretanto, essa análise não considera que as condições estruturais da profissão, como baixos salários e sobrecarga de trabalho, também contribuem para essa dinâmica. A saída de profissionais qualificadas da docência não ocorre apenas porque outras carreiras se tornaram mais atrativas, mas também porque a docência, historicamente marcada por uma forte presença feminina, enfrenta processos contínuos de desvalorização e intensificação do trabalho.

Esse processo de perda de prestígio também está associado, segundo os autores, à negligência na formação inicial e à queda dos salários reais. Para Elacqua *et al.* (2018, p. 188), “dois fatores que afetaram o prestígio da profissão docente foram combinados: a negligência na qualidade de sua formação inicial e a queda de seus salários reais”. No entanto, essa abordagem não considera o papel das mobilizações dos trabalhadores da educação na luta por melhores condições. Ao tratar a questão como um problema administrativo, a análise dos autores ignora as disputas políticas que envolvem a valorização da carreira docente e a resistência dos professores diante das reformas educacionais implementadas na América Latina.

Segundo Elacqua *et al.* (2018, p. 199), não há uma solução única para a valorização da docência, mas algumas políticas adotadas na América Latina demonstram esforços nesse sentido, como a melhoria das condições de trabalho e o reajuste salarial. Embora tais medidas sejam essenciais, elas permanecem restritas à lógica da administração de recursos humanos, sem questionar as estruturas que mantêm os docentes em uma condição de permanente precarização.

As reformas das carreiras docentes nos países latino-americanos estudados mostram seus esforços para elevar o prestígio e a qualidade da profissão. As políticas incluídas nas novas leis docentes variam de país para país e enfatizam diferentes fatores ou etapas (Elacqua *et al.*, 2018, p. 199).

A partir dessa perspectiva, é necessário avaliar se as reformas nas carreiras docentes realmente se traduzem em ganhos concretos para os professores ou se apenas operam ajustes dentro de um modelo que mantém desigualdades salariais e precarização. Na seção anterior, a

análise dos holerites revelou que, embora existam marcos legais que prometem valorização profissional, na prática a remuneração docente permanece marcada por instabilidade, fragmentação e limites à progressão funcional, seja pela predominância de vantagens transitórias e ausência de reajustes estruturais no Brasil Amazonense, seja pelas restrições orçamentárias que impedem o avanço na carreira na Colômbia.

Para além disso, a análise da remuneração dos docentes precisa considerar indicadores econômicos que permitam verificar a evolução do poder de compra da categoria e suas condições reais de vida. Afinal, não basta identificar os valores pagos mensalmente: é preciso compreender o que esses valores significam em termos de acesso a bens, serviços e dignidade material no contexto específico de cada país.

Diante desse cenário, a presente seção tem como objetivo caracterizar a remuneração docente a partir de três parâmetros selecionados: o salário-mínimo vigente nos países analisados, a renda média dos trabalhadores e o custo da cesta básica de alimentos. Embora não esgotem todas as possibilidades de análise, esses indicadores representam uma referência viável para avaliar o poder de compra dos professores à luz das condições econômicas e sociais de cada contexto.

A escolha dos indicadores econômicos, como o salário-mínimo, a cesta básica e a renda média dos trabalhadores, como parâmetros para a análise da remuneração docente, fundamenta-se em dois aspectos centrais. Em primeiro lugar, trata-se de dados acessíveis e comparáveis entre Brasil Amazonense e Colômbia, o que possibilita estabelecer uma base empírica comum para a análise. Em segundo lugar, e mais relevante, esses indicadores permitem examinar, de forma objetiva, a capacidade de reprodução material da vida dos professores.

A análise da remuneração exclusivamente em termos nominais compromete a compreensão de seu papel enquanto expressão concreta de políticas públicas. É pressuposto deste trabalho de tese de que a valorização docente esteja intrinsecamente vinculada às condições reais em que o salário se efetiva. A proposta não pretende esgotar o debate, mas oferecer um ponto de partida rigoroso e comparável, capaz de evidenciar em que medida a remuneração assegura permanência, estabilidade e reconhecimento na carreira. Trata-se de uma escolha metodológica e política, orientada pelo compromisso com os direitos dos trabalhadores da educação.

Na Seção 3, foram examinados os marcos normativos que estruturam a carreira e a remuneração docente no Brasil Amazonense e na Colômbia, com ênfase no que está previsto legalmente. Já na subseção 4.1, o foco deslocou-se para a materialidade desses dispositivos, por meio da análise dos contracheques, permitindo verificar até que ponto os direitos previstos são



efetivamente implementados. A partir desses dados empíricos, foi possível identificar a fragmentação salarial, a instabilidade dos componentes variáveis e as dificuldades impostas por estruturas institucionais que limitam a valorização da carreira docente.

Dando continuidade à análise, torna-se necessário examinar o vencimento básico inicial dos docentes em sua relação com indicadores econômicos estruturais. Essa delimitação metodológica se justifica porque é a partir do vencimento de entrada na carreira que se estabelecem os parâmetros centrais da política salarial e da valorização do magistério.

Na próxima subseção, essa abordagem será aprofundada por meio da comparação entre vencimento básico inicial, salário-mínimo, cesta básica de alimentos e renda média nos dois países. O objetivo é avaliar, de forma objetiva, as condições materiais asseguradas aos professores no início da trajetória profissional. Em seguida, com base nos dados extraídos dos contracheques, será analisado o conjunto remuneratório dos docentes ao longo do tempo, utilizando os mesmos parâmetros comparativos. Essa estratégia permite aferir não apenas o ponto de partida, mas a trajetória da remuneração docente, revelando se há indícios de reflexo real nas condições materiais de vida ao longo da carreira.

#### **4.2.1 O Vencimento Inicial docente em comparação com o Salário-mínimo, a Cesta Básica de Alimentos e Renda Média: Brasil Amazonense e Colômbia**

O estudo sobre a remuneração docente no Brasil Amazonense e na Colômbia exige um olhar abrangente, que vá além de um único parâmetro e considere um conjunto de indicadores capazes de revelar diferentes dimensões da valorização da docência. No caso brasileiro, embora o Indicador 17A do Plano Nacional de Educação (PNE) tenha sido uma referência importante para a comparação salarial entre professores e outros profissionais com nível superior, ele, por si só, não se mostrou suficiente para avaliar se houve valorização docente ao longo do tempo.

A realidade amazonense demonstrou que esse indicador, tomado isoladamente, perdeu sua capacidade explicativa. Com o rebaixamento da média salarial de trabalhadores com ensino superior, a meta foi formalmente alcançada sem que isso representasse uma melhoria real para os docentes. Essa limitação revela a necessidade de ampliar os critérios de análise, incorporando outros parâmetros que reflitam as condições materiais e estruturais da remuneração.

A subseção 3.2.7.1, demonstra a insuficiência de um indicador para medir essa valorização. O alcance da Meta 17 em 100,8% no Brasil Amazonense, por exemplo, não resultou de um fortalecimento real da remuneração dos professores, mas de fatores que não

necessariamente refletem ganhos concretos para a categoria. Esse dado evidencia que, mesmo que houvesse informações equivalentes para a Colômbia e a América Latina, a análise não poderia se limitar a um único critério. A valorização docente não pode ser reduzida a uma métrica isolada, sendo fundamental a adoção de múltiplos referenciais que permitam captar as contradições e mediações que estruturam as condições salariais dos professores.

No Brasil, os estudos que analisam a valorização, carreira e remuneração docente, especialmente no campo do financiamento educacional, adotam diferentes parâmetros para avaliar o poder de compra dos professores. Algumas pesquisas, como as de Pereira, C. (2016), utilizaram o Salário-Mínimo (SM), o Salário-Mínimo Necessário (SMN) e a Cesta Básica de Alimentos (CBA) como referência. Outros pesquisadores, como Pereira, F. (2017), Pimentel (2015), Guimarães (2015), Souza (2016) e Barbosa (2017), trabalharam com o SM e o SMN como base de comparação. Já estudos como os de Barbosa (2014), Araújo (2012), Alves (2017) e Ferreira (2014) utilizaram como indicador econômico o SM.

Além disso, Quibao Neto (2020, p. 114), ao citar algumas dessas pesquisas, destaca que os estudos sobre remuneração docente e condições de trabalho frequentemente recorrem ao cálculo do salário-mínimo necessário, baseado no custo de vida, na cesta básica e nas necessidades essenciais de uma família.

Diante dessas diferentes abordagens e da limitação do Indicador 17A para fins comparativos, esta pesquisa adota três parâmetros complementares para analisar a relação entre o vencimento básico e elementos da realidade material dos docentes: o salário-mínimo vigente, a renda média dos trabalhadores e o custo da cesta básica de alimentos. A partir dessa conexão concreta com a vida cotidiana, busca-se compreender em que medida a remuneração possibilita a reprodução social dos professores, constituindo, assim, uma base objetiva para refletir sobre a valorização docente.

A escolha desses indicadores não significa que sejam os únicos possíveis, tampouco definitivos. Reflete, antes, a necessidade de múltiplas abordagens que permitam capturar a complexidade da remuneração docente em contextos distintos. No Brasil, por exemplo, um parâmetro adicional relevante seria o Salário-Mínimo Necessário, calculado pelo Dieese, que estima o valor requerido para garantir uma subsistência digna a uma família de quatro pessoas. No entanto, como não foi identificada metodologia equivalente para a Colômbia, sua utilização neste estudo comparativo torna-se inviável, exigindo a adoção de alternativas metodológicas que assegurem a coerência analítica entre os dois contextos investigados.

Dessa maneira, este estudo não se propõe a fechar portas, mas a abrir caminhos para novas reflexões sobre a valorização docente, considerando as contradições e mediações que

atravessam a estrutura salarial da categoria. Assim, busca-se construir um quadro analítico que não apenas interprete os dados disponíveis, mas que também estimule a formulação de novos parâmetros e metodologias para estudos futuros. Esse debate se torna ainda mais relevante no atual contexto das discussões sobre um novo Plano Nacional de Educação no Brasil, especialmente após a prorrogação da vigência do PNE de 2014 até 31 de dezembro de 2025, conforme estabelecido pela Lei Federal nº 14.934/2024.

Como caminho metodológico para obtenção dos dados, os valores referentes ao salário-mínimo foram obtidos de fontes oficiais. No Brasil, utilizou-se o banco de dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), enquanto, na Colômbia, a referência foi o site do *Departamento Administrativo de la Función Pública*, que disponibiliza os decretos salariais de diversos setores do serviço público, incluindo o documento “*Se fija el Salário-mínimo Legal*”.

Já os dados sobre a renda média dos trabalhadores e sobre a linha de pobreza extrema e pobreza foram extraídos da plataforma *Cepalstat (Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas)*. A busca por esses dados exigiu um percurso metodológico específico, detalhado a seguir.

O acesso às informações foi realizado por meio da página inicial da Cepalstat, no canto superior esquerdo, no ícone *Estadísticas e Indicadores*, dentro da seção *Demográficos y Sociales*, onde diversas categorias estatísticas estão organizadas. Entre elas, destaca-se o conjunto de dados intitulado “Valor das linhas de pobreza extrema e pobreza”.

Para obter os dados sobre linha de pobreza e pobreza extrema, seguiu-se o seguinte procedimento:

1. Acessar o site da Cepalstat e navegar até Estatísticas > Indicadores > Demográficos e Sociais > Sociais > Pobreza > Valor das Linhas de Pobreza Extrema e Pobreza.
2. No banco de dados, selecionar os países desejados (dentre os 19 disponíveis) e o ano de interesse (com registros de 2000 a 2023).
3. Em área geográfica, escolher entre *urbana*, *rural* ou *ambas*.
4. Definir a moeda dos valores, que pode ser a moeda nacional ou dólares (embora a Cepal não especifique o tipo de dólar utilizado).
5. Selecionar o tipo de dado, optando entre pobreza extrema, pobreza ou ambos.
6. Gerar planilha, escolhendo o formato XLSX para exportação.

De acordo com as informações disponibilizadas na planilha de metadados, os valores obtidos correspondem ao montante mensal por pessoa, expresso na moeda local ou em dólares, considerando os preços correntes do período de referência da pesquisa. A linha de pobreza

extrema representa o valor mensal mínimo necessário para que uma pessoa adquira uma cesta básica de alimentos capaz de atender às suas necessidades nutricionais. Já a linha de pobreza corresponde ao valor necessário para suprir todas as necessidades essenciais de um indivíduo.

Esses valores fazem parte de uma série de estimativas atualizadas e estão detalhados no documento da Cepal (2018), medição da pobreza por renda: atualização metodológica e resultados. Vale destacar que os dados publicados antes de 2017 não são comparáveis com essa nova metodologia. As estimativas da Cepal buscam assegurar a maior comparabilidade possível entre os países, porém, seus objetivos diferem dos cálculos nacionais, de modo que não substituem as estatísticas oficiais de cada país para mensuração da pobreza.

Para identificar a renda média dos trabalhadores foi necessário acessar a *Cepalstat* na seção Estatísticas > Demográficos e Sociais > Trabalho > Remuneração > Ingresso Médio da População Ocupada Urbana por Inserção Laboral e Sexo, onde estão disponibilizados os dados sobre a remuneração média da população ocupada urbana.

Seguindo esse percurso metodológico, foram adotados os seguintes passos no banco de dados:

1. Selecionar os países de interesse (Brasil, Colômbia e América Latina).
2. Ajustar a seleção do período de análise, considerando os anos de 2006 a 2023.
3. Manter a opção ambos os sexos, para assegurar comparabilidade.
4. Em inserção laboral ampliada urbana, selecionar todos os ocupados.
5. Gerar planilha no formato XLSX que será expressa em múltiplos da linha de pobreza.

A ficha metodológica da plataforma informa que a remuneração média da população ocupada urbana é calculada a partir de pesquisas domiciliares conduzidas por cada país, organizadas pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). Os dados são expressos em múltiplos da linha de pobreza e segmentados por inserção laboral e gênero.

Os dados fornecidos pela Cepal são organizados de forma homogênea para garantir comparabilidade entre 18 países da região. No entanto, as metodologias de coleta variam de país para país, o que levou a exclusões de determinados períodos. Por exemplo, não há dados de 2010 para o Brasil, assim como os anos de 2006 e 2007 para a Colômbia foram descartados da análise, devido à inconsistência metodológica na época.

Outro ponto refere-se ao fato de que, embora o valor da linha de pobreza utilizado no cálculo seja fornecido em moeda local e em dólar nominal, ele é especificado pela Cepal como dólar corrente, ou seja, sem qualquer ajuste. Por essa razão, utilizaremos o dado para oferecer um panorama da Renda Média na América Latina em comparação com Brasil e Colômbia. Para garantir maior precisão na comparação internacional e evitar inconsistências, optamos por

trabalhar com valores na moeda corrente de cada país, convertendo-os para dólar Paridade de Poder de Compra (PPC) em uma análise mais detalhada.

Ao multiplicar os dados da renda média expressa em múltiplos da linha de pobreza com o valor monetário correspondente a cada múltiplo nos países analisados (valor da linha da pobreza), foi possível calcular a renda média nominal em moeda local e em dólar. Posteriormente, o valor em moeda nacional foi convertido para dólar PPC, garantindo equivalência entre as moedas.

Por exemplo, em 2006, a renda média da população urbana ocupada no Brasil foi 4,5 vezes a linha de pobreza. Multiplicando esse fator por R\$ 206,50 (valor mensal per capita da linha de pobreza), obteve-se um total de R\$ 908,60, correspondendo à renda média dessa população naquele ano. Após conversão para dólar PPC, esse valor resultou em US\$ 807,08 PPC.

Esses procedimentos metodológicos garantem consistência e comparabilidade entre os dados do Brasil e da Colômbia, assegurando rigor na análise da remuneração docente em ambos os países. No entanto, como já mencionado, essas estatísticas têm propósitos distintos das estatísticas nacionais, sem o objetivo de substituí-las. Para comparar o vencimento inicial docente e a remuneração dos professores no Brasil Amazonense e na Colômbia, serão utilizadas as conversões em dólar PPC, conforme descrito anteriormente.

Antes de avançar na discussão proposta, apresentamos a Tabela 12, que ilustra a evolução da Renda Média (RM) em dólar. Nesta etapa, a análise se amplia para além do Brasil Amazonense e da Colômbia, considerando as unidades territoriais nacionais do Brasil e Colômbia no contexto da América Latina e Caribe. Essa abordagem permite não apenas um olhar comparativo entre os dois países, mas também um entendimento mais abrangente das dinâmicas salariais na região, situando a remuneração dos trabalhadores ocupados em um panorama econômico mais amplo.

A Tabela 12 organiza os dados de forma sistemática: a primeira coluna registra o período de 2006 a 2023; a segunda apresenta a renda média em dólar do Brasil; e as colunas 4 e 5 trazem as informações relativas à Colômbia e à América Latina e Caribe. Cada linha representa o valor correspondente ao ano analisado, permitindo uma visão comparativa da evolução salarial nos distintos contextos estudados.

Tabela 12. Evolução da Renda Média no Brasil, Colômbia e América Latina e Caribe, 2006-2023 (Valores em dólar corrente)

Ano	Brasil	Colômbia	América Latina e Caribe
2006	435,62		340,80
2007	523,58		375,97
2008	612,96	420,2	436,38
2009	596,33	391,6	464,83
2010		475,9	494,07
2011	872,38	507,4	545,60
2012	823,35	540,1	567,60
2013	808,08	554,4	612,26
2014	809,40	544,1	638,10
2015	595,08	399,9	595,76
2016	615,06	372,7	584,32
2017	691,74	410,8	617,40
2018	634,15	431,7	607,05
2019	611,05	404,6	595,80
2020	498,40	355,9	548,25
2021	485,68	369,0	559,43
2022	538,00	409,5	609,31
2023	625,86	459,0	636,30

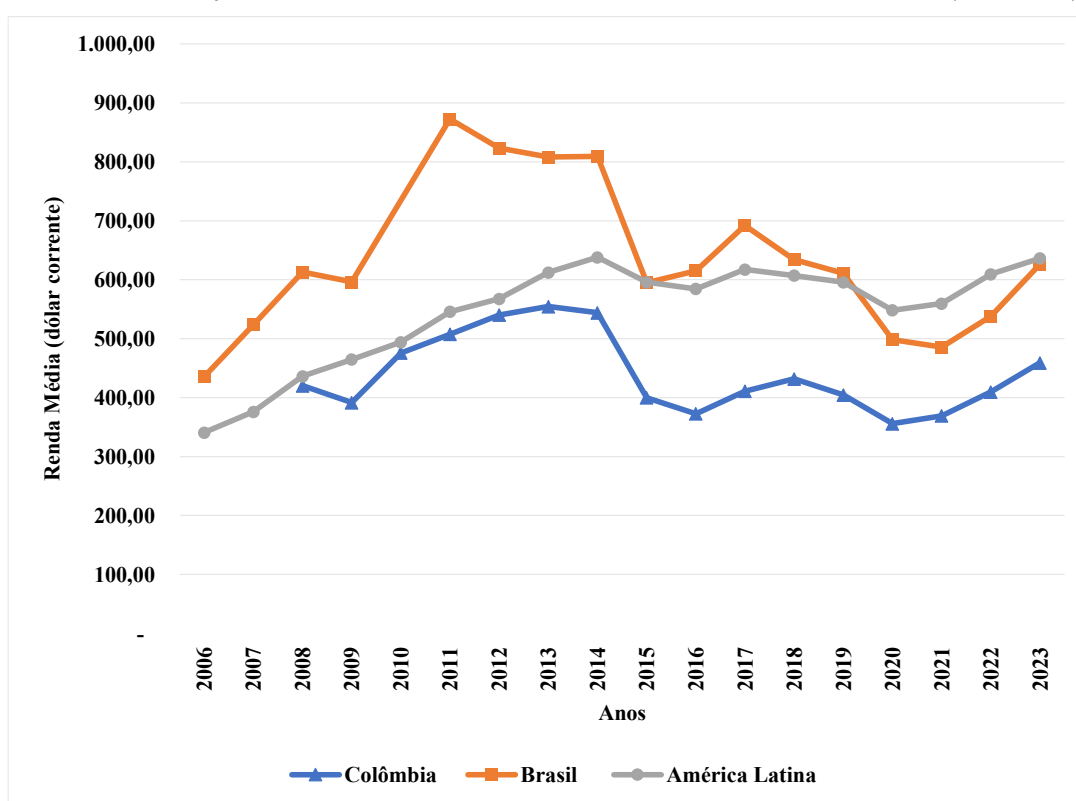
Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados extraídos da plataforma *Cepalstat – Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas*.

A análise da renda média de 2006 a 2023 revela tendências distintas entre o Brasil, a Colômbia e a média da América Latina e Caribe ao longo dos anos. Na ausência do dado referente a 2010 no Brasil, realizamos o cálculo com base no ano mais próximo que possibilitasse a análise, no caso, 2009. Na variação ano a ano, 2011 apresentou o maior crescimento, com um aumento de 46,29% em relação a 2009, alcançando US\$ 872,38. Por outro lado, a maior queda ocorreu em 2015, correspondendo a -26,48%, quando o valor passou de US\$ 808,08 para US\$ 595,08.

Na Colômbia, não há dados disponíveis para os primeiros anos da série. Em 2010, registrou-se a maior variação, com um aumento de 21,52% em relação ao ano anterior, quando a RM passou de US\$ 391,60 para US\$ 475,90, atingindo US\$ 554,40 em 2011. Entretanto, a partir de 2015, observou-se uma queda progressiva, chegando ao menor valor em 2020, com US\$ 355,90. A partir de 2021, a renda média iniciou um movimento de recuperação, alcançando US\$ 459,00 em 2023. Ainda assim, os valores da Colômbia permaneceram consistentemente inferiores aos registrados no Brasil e à média da América Latina e Caribe.

A renda média na América Latina e Caribe apresentou oscilações menos acentuadas ao longo do período analisado. O maior crescimento ocorreu em 2008, com uma variação de 16,07%, passando de US\$ 375,97 no ano anterior para US\$ 436,38. Em 2019, o valor era de US\$ 595,80, mas sofreu uma queda em 2020, atingindo US\$ 548,25, reflexo da crise econômica provocada pela pandemia da Covid-19, resultando na maior retração do período, de -7,98%. A recuperação foi gradual, com um aumento modesto de 2,04% em 2021, seguido por um crescimento de mais de 8,92% em 2022 e 4,43% em 2023, quando atingiu US\$ 636,30.

Gráfico 21. Evolução da Renda Média no Brasil, Colômbia e América Latina e Caribe (2006-2023)



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados extraídos da plataforma *Cepalstat – Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas*.

Ao analisar os principais eventos econômicos, percebe-se que a crise financeira global de 2008-2009 causou uma leve queda na renda média nos três contextos. Já o período de crescimento econômico até 2014 resultou no aumento dos valores. A crise econômica iniciada em 2015, agravada por fatores políticos e pela recessão global, impactou os indicadores, especialmente no Brasil. O período de 2020-2021, marcado pela pandemia, representou um dos pontos mais críticos, com quedas acentuadas na renda média. No entanto, os últimos anos sugerem um movimento de recuperação, com tendência de crescimento, ainda que os valores não tenham retornado aos patamares mais altos da década anterior.

De modo geral, a análise da renda média em dólar corrente, revela não apenas a vulnerabilidade dos países latino-americanos às crises econômicas, mas também a forma como as relações de produção e as disputas entre capital e trabalho influenciam diretamente os rendimentos da população. A oscilação desses valores ao longo do tempo não pode ser compreendida de maneira isolada, como um simples reflexo das flutuações econômicas globais, mas sim como um resultado das contradições estruturais do sistema capitalista, no qual a exploração da força de trabalho e a apropriação desigual da riqueza determinam a precarização ou a melhoria das condições salariais.

Assim, as políticas públicas adotadas para enfrentar períodos de instabilidade econômica não são neutras, mas sim respostas às pressões e disputas entre os interesses do capital e as reivindicações da classe trabalhadora. Dessa forma, qualquer perspectiva de recuperação dos rendimentos não pode ser vista como um avanço natural ou espontâneo, mas como um processo atravessado por lutas políticas e sociais. O retorno a patamares mais elevados de renda dependerá não apenas das condições macroeconômicas, mas, sobretudo, da capacidade de mobilização dos trabalhadores em defesa de salários dignos e de políticas efetivas de valorização da sua força de trabalho.

A partir desse panorama geral da América Latina e Caribe, passamos agora à Tabela 13, que apresenta uma comparação detalhada do vencimento inicial dos professores da educação básica da rede pública no Brasil Amazonense e na Colômbia. Essa análise busca evidenciar a relação entre a remuneração docente e diferentes indicadores econômicos, permitindo compreender melhor o poder de compra dos professores em cada contexto nacional.

A Tabela 13 reúne um conjunto abrangente de informações fundamentais para a análise comparativa da remuneração docente entre o Brasil Amazonense e a Colômbia. A primeira coluna apresenta o período da análise, abrangendo os anos de 2006 a 2023, permitindo acompanhar a evolução dos vencimentos iniciais ao longo do tempo. Nas colunas seguintes, encontram-se os valores do Vencimento Inicial no Brasil Amazonense (VI-BRAM) e na Colômbia (VI-COL), possibilitando a comparação direta dos vencimentos de ingresso na carreira docente em ambos os países.

A análise também contempla a relação entre o Vencimento Inicial e o Salário-Mínimo (SM), apresentados nas colunas quatro e cinco para o Brasil Amazonense e a Colômbia, respectivamente. Essa comparação evidencia o posicionamento da remuneração docente em relação ao mínimo legal estabelecido em cada país. Além disso, a tabela considera o custo de vida, representado pelo valor da Cesta Básica de Alimentos (CBA), cujos dados, disponibilizados pela Cepal, são expostos nas colunas seis e sete.



Nas colunas oito e nove, encontram-se os cálculos da Renda Média (RM) da população ocupada nos dois países, conforme metodologia da Cepal. Esse indicador permite avaliar em que medida os rendimentos dos professores se aproximam ou se distanciam da remuneração média dos demais trabalhadores no Brasil Amazonense e na Colômbia. A partir desses valores, são realizados cálculos percentuais que relacionam o vencimento inicial docente aos demais parâmetros econômicos, possibilitando uma interpretação mais detalhada sobre o poder de compra dos professores.

A partir da coluna dez, apresenta-se a relação de equivalência do Vencimento Inicial (VI) em relação aos demais indicadores econômicos. A coluna dez exibe a proporção do VI frente ao Salário-Mínimo (SM) no Brasil Amazonense, enquanto a coluna onze faz o mesmo para a Colômbia (VI/SM). Já as colunas doze e treze estabelecem a relação entre o VI e o custo da Cesta Básica de Alimentos (CBA) em cada país, indicando quantas unidades da CBA o VI-BRAM e o VI-COL podem adquirir (VI/CBA). Por fim, as colunas catorze e quinze comparam o VI com a Renda Média (RM) da população ocupada, para o Brasil Amazonense e a Colômbia, respectivamente (VI/RM).

Cada linha da tabela reúne os dados desses parâmetros para os anos analisados, permitindo uma avaliação dinâmica das condições salariais dos docentes ao longo do tempo. Essa abordagem possibilita uma compreensão mais ampla da estrutura de remuneração docente, inserindo-a no contexto econômico de cada país. Ao correlacionar os salários iniciais com o custo de vida e o rendimento médio dos trabalhadores, a análise evidencia as contradições da política salarial e suas implicações para a valorização da carreira docente no Brasil Amazonense e na Colômbia.

Tabela 13. Evolução Comparativa do Vencimento Inicial Docente e sua Relação com Indicadores Econômicos no Brasil Amazonense e na Colômbia, 2006-2023 (Valores em dólar PPC)

Ano	VI - BRAAM	VI- COL	Salário-mínimo Nacional		CBA		Renda Média		Cálculos					
			Brasil	Colômbia	Brasil	Colômbia	Brasil	Colômbia	VI- BRAM/SM	VI- COL/SM	VI- BRAM/CBA	VI- COL/CBA	VI- BRAM/RM	VI- COL/RM
2006	1.083,23	870,06	318,60	417,83	69,27		864,67		3,40	2,08	15,64		1,25	
2007	1.045,27	887,67	333,79	433,62	73,34		896,69		3,13	2,05	14,25		1,17	
2008	979,43	888,07	341,57	436,78	77,61	91,74	923,27	782,84	2,87	2,03	12,62	9,68	1,06	1,13
2009	918,31	998,20	358,84	454,70	75,78	93,53	919,99	773,40	2,56	2,20	12,12	10,67	1,00	1,29
2010	1.183,74	1.065,99	367,40	459,51		92,12		806,42	3,22	2,32		11,57		1,32
2011	1.115,38	1.080,95	369,94	458,47	77,25	92,48	988,61	802,48	3,02	2,36	14,44	11,69	1,13	1,35
2012	1.021,17	1.099,83	386,54	470,06	77,43	93,45	998,05	805,30	2,64	2,34	13,19	11,77	1,02	1,37
2013	1.735,60	1.132,86	396,83	486,90	79,66	94,43	1.021,31	855,98	4,37	2,33	21,79	12,00	1,70	1,32
2014	1.624,99	1.150,94	396,74	502,15	80,72	95,84	1.042,64	888,00	4,10	2,29	20,13	12,01	1,56	1,30
2015	1.478,35	1.161,42	392,85	501,43	80,81	97,76	988,27	853,25	3,76	2,32	18,29	11,88	1,50	1,36
2016	1.375,42	1.251,41	408,17	531,11	83,72	108,29	995,61	876,55	3,37	2,36	16,43	11,56	1,38	1,43
2017	1.341,99	1.331,95	424,04	555,50	82,41	109,08	998,29	913,14	3,16	2,40	16,28	12,21	1,34	1,46
2018	1.598,00	1.434,06	434,11	590,88	83,55	111,31	1.053,40	965,41	3,68	2,43	19,13	12,88	1,52	1,49
2019	1.962,38	1.554,76	450,27	630,88	86,90	117,50	1.086,13	1.011,72	4,36	2,46	22,58	13,23	1,81	1,54
2020	1.920,38	1.738,89	461,39	690,78	92,72	127,98	1.135,13	1.034,29	4,16	2,52	20,71	13,59	1,69	1,68
2021	1.828,08	1.739,71	462,33	690,20	99,15	133,58	1.099,76	1.049,98	3,95	2,52	18,44	13,02	1,66	1,66
2022	1.969,59	1.852,71	502,64	743,13	109,57	160,01	1.151,05	1.295,30	3,92	2,49	17,98	11,58	1,71	1,43
2023	2.105,60	2.090,33	541,88	827,84	112,77	178,52	1.281,97	1.416,50	3,89	2,53	18,67	11,71	1,64	1,48
<b>Média</b>	<b>1.460,39</b>	<b>1.296,10</b>	<b>408,22</b>	<b>548,99</b>	<b>84,86</b>	<b>112,35</b>	<b>1.026,17</b>	<b>945,66</b>	<b>3,53</b>	<b>2,33</b>	<b>17,22</b>	<b>11,94</b>	<b>1,42</b>	<b>1,41</b>

Fonte: Elaborado pela autora, No Brasil Amazonense com base nos anexos do Plano de Classificação de Cargos Carreira e Remuneração (PCCCR) Lei nº 2.871/2004, o artigo 10, parágrafo único estabeleceu a percepção do vencimento e gratificação do doutorado quando cabível, desde que o curso guarde pertinência com as atividades do respectivo cargo; a Lei nº 3566 de 26/10/2010; Plano de Cargos Carreira e Remuneração (PCCR) Lei nº 3.951/2013, revoga-se PCCR Lei nº 2.871/2004 - Lei nº 3.566/2010 e decreto nº 22.081/2001 decreto 25.295/2005, incluiu a progressão diagonal e atualizações das Leis nº 4.578/2018; nº 4.836/2019; nº 5.570/2022 e nº 6.261/2023 e nº 7.014/2024, convertido

para dólar PPC. Na Colômbia com base nos Decretos Salariais: nº 596/2006; nº 634/2007; nº 624/2008; nº 702/2009; nº 1367/2010; nº 1027/2011; nº 0826/2012; nº 1001/2013; nº 171/2014; nº 1116/2015; nº 120/2016; nº 980/2017; nº 316/2018; nº 1016/2019; nº 319/2020; nº 965/2021; nº 449/2022; nº 0887/2023, convertido para dólar PPC. Os indicadores Elaborado pela autora com base nos dados extraídos da plataforma *CEPALSTAT – Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas*.

A Tabela 13 reúne um conjunto de indicadores essenciais para a análise comparativa da remuneração docente no Brasil Amazonense e na Colômbia, permitindo um exame aprofundado sobre possíveis significados da valorização docente em ambos os países. Os dados apresentados não devem ser avaliados de maneira isolada, mas sim dentro de um contexto mais amplo, no qual os salários dos professores são influenciados por disputas políticas, decisões governamentais e mudanças estruturais na economia.

Nesse sentido, a análise da remuneração docente deve considerar não apenas os valores absolutos dos vencimentos, mas também sua relação com outros parâmetros econômicos, como o Salário-Mínimo nacional (SM), a Cesta Básica de Alimentos (CBA) e a Renda Média (RM) da população ocupada. Trata-se de avaliar, com base em dados concretos, se o salário recebido garante não apenas a sobrevivência, mas, ainda, a dignidade de quem educa.

A comparação dos vencimentos iniciais evidencia padrões distintos entre Brasil Amazonense e Colômbia, como já abordado na seção anterior. Nesse sentido, retomamos que, no primeiro, os reajustes ocorreram de forma esporádica, com longos períodos de estagnação intercalados por aumentos pontuais. Já na Colômbia, os reajustes foram anuais, embora com variações percentuais ao longo do tempo.

Essa diferença na política salarial afeta diretamente a valorização do magistério, assim como a previsibilidade da remuneração, aspectos fundamentais para a permanência e atratividade da profissão. É importante demarcar que agora é outro momento da análise: com base nas evidências apresentadas, é possível afirmar que, em ambos os países, a valorização docente, no que tange à remuneração e carreira, se realiza de maneira limitada, revelando-se mais como promessa do que como prática consolidada.

Para aprofundar essa análise, a Tabela 13 apresenta 15 colunas, organizadas de maneira a viabilizar uma comparação detalhada entre os dois países. A sistematização dos dados visa contribuir para a compreensão dos significados que os diferentes padrões remuneratórios assumem na vida concreta dos docentes, permitindo, assim, refletir sobre a efetividade das políticas públicas no fortalecimento da carreira e na garantia de condições materiais mínimas à docência.

O estudo dos valores do Vencimento Inicial (VI) dos professores no Brasil Amazonense e na Colômbia possibilita uma leitura crítica da evolução salarial ao longo do tempo. Conforme demonstrado na análise normativa da Seção 3, os dispositivos legais preveem mecanismos de reajuste que, na prática, revelaram-se insuficientes ou descontinuados. Foi na Seção 4.1, com base na análise dos contracheques, que se

evidenciaram oscilações marcantes nos vencimentos, especialmente no caso do Brasil Amazonense, onde a ausência de reajustes salariais em diversos períodos comprometeu a valorização docente. Já na Colômbia, os reajustes anuais asseguraram maior estabilidade na recomposição dos salários, ainda que limitados pelas diretrizes governamentais.

A evolução do Salário-Mínimo (SM) constitui um parâmetro essencial para compreender a estrutura da remuneração docente. No Brasil Amazonense, a variação do SM oscilou entre -0,02% em 2014 e 8,72% em 2022, enquanto na Colômbia as variações foram de -0,14% em 2015 a 11,40% em 2023. Na média, o SM brasileiro alcançou US\$ 408,22 PPC, enquanto o colombiano atingiu US\$ 548,99 PPC.

Essa evolução do SM tem impacto direto na análise da remuneração docente, pois permite verificar em que medida o Vencimento Inicial (VI) dos professores acompanhou as variações do salário-mínimo ao longo do tempo. Para isso, a relação entre o VI e o SM possibilita identificar como os reajustes do salário base dos docentes se comportaram em relação ao mínimo legal em cada país.

No Brasil Amazonense, a menor relação ocorreu em 2009, quando o VI representou 2,56 SM, enquanto nos anos de 2013, 2014, 2019 e 2020, essa relação superou 4 SM, atingindo seu pico em 2013, com 4,37 SM. Na Colômbia, a menor relação ocorreu em 2006, quando o VI equivalia a 2,08 SM, crescendo gradualmente ao longo dos anos, com pequenas quedas pontuais, e atingindo 2,53 SM em 2023. Na média do período analisado, o VI equivalia a 3,53 SM no Brasil Amazonense e 2,33 SM na Colômbia.

Esses valores refletem políticas salariais distintas. No Brasil, o SM é reajustado pelo governo federal e segue uma política de valorização nacional, enquanto o salário dos professores é regulado por cada estado e município. Diferentemente do Brasil, a Colômbia não possui um equivalente ao Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, o que significa que os reajustes do VI estão mais diretamente vinculados às decisões do governo central. Assim, enquanto no Brasil a existência do piso salarial contribuiu para estabelecer um parâmetro mínimo para a remuneração dos docentes, na Colômbia a determinação do VI segue uma lógica mais unificada dentro do regime unitário.

Embora o SM colombiano tenha sido superior na maior parte da série histórica, a relação entre VI e SM variou em padrões distintos nos dois países. No Brasil Amazonense, a existência do piso salarial pode ter exercido um papel na estruturação da remuneração inicial, ainda que sua implementação dependa da política salarial de cada

ente federativo. No entanto, essa relação não implica necessariamente um maior poder de compra, sendo essencial considerar outros fatores, como o custo da Cesta Básica de Alimentos (CBA) e a Renda Média (RM), analisados a seguir.

Juntamente com a relação entre o Vencimento Inicial (VI) e o Salário-Mínimo (SM), é fundamental examinar o poder de compra do docente em relação ao custo dos bens essenciais, especialmente a alimentação. O SM, por si só, não é suficiente para definir o nível de valorização da docência, sendo necessário compreender sua capacidade real de suprir as necessidades básicas dos professores. Nesse contexto, a variação do custo da Cesta Básica de Alimentos (CBA) torna-se um indicador essencial para avaliar a capacidade de consumo dos docentes em cada país.

A análise da CBA permite compreender o impacto do custo de vida sobre os rendimentos dos professores e sua relação com o conceito de pobreza extrema, conforme mensurado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). A Cepal utiliza esse indicador como referência para determinar o valor mínimo necessário para que uma pessoa consiga suprir suas necessidades nutricionais básicas mensais. Dessa forma, analisar a evolução do custo da CBA ao longo dos anos possibilita indicar a estabilidade ou a perda do poder de compra dos salários docentes.

A Cesta Básica de Alimentos (CBA) apresentou comportamentos distintos nos dois países ao longo do período analisado. No Brasil Amazonense, os valores oscilaram entre US\$ 75,78 PPC em 2009, o menor valor registrado, e US\$ 109,57 PPC em 2022, com variações pontuais de aumento e queda, destacando-se a redução de -2,36% em 2009 e o acréscimo de 10,51% entre 2021 e 2022.

Na Colômbia, o custo da CBA foi sistematicamente mais elevado. Os valores variaram de US\$ 91,74 PPC em 2008 a US\$ 178,52 PPC em 2023, evidenciando um crescimento quase contínuo ao longo da série histórica. Essa diferença impõe desafios ao poder de compra dos docentes colombianos, pois uma parcela significativa do vencimento precisa ser destinada à alimentação, comprometendo o acesso a outros bens essenciais e afetando a reprodução social do trabalho docente.

As variações na CBA refletem diretamente as oscilações nos preços dos alimentos, sendo fortemente influenciadas por fatores macroeconômicos, como inflação, crises cambiais e políticas de subsídio alimentar. Na Colômbia, a menor variação anual ocorreu entre 2010 e 2011, quando o custo passou de US\$ 92,12 PPC para US\$ 92,48 PPC. Em contrapartida, a maior elevação foi registrada entre 2022 e 2023, com um salto de US\$ 160,01 PPC para US\$ 178,52 PPC, representando um aumento de 19,79%. Esse

crescimento expressivo demonstra uma alta significativa no custo da alimentação no país, impactando diretamente o poder de compra da remuneração docente.

Nas colunas 12 e 13, a relação entre o Vencimento Inicial (VI) e a CBA nos permite verificar quantas cestas básicas um professor consegue adquirir com seu salário. Esse dado é essencial para compreender se a remuneração docente permite suprir as necessidades essenciais de uma família, evidenciando possíveis processos de precarização ou valorização da categoria.

Assim, passemos agora à comparação entre os dois territórios quanto ao número de cestas básicas de alimentos que podem ser adquiridas com o vencimento inicial dos docentes. Em 2009, um professor no Brasil Amazonense conseguia comprar 12,12 CBAs, enquanto o maior poder de compra foi registrado em 2019, permitindo a aquisição de 22,58 CBAs.

Na Colômbia, a menor relação entre VI e CBA ocorreu em 2008, quando o vencimento inicial possibilitava adquirir 9,68 CBAs. O maior valor foi registrado em 2019, quando os docentes colombianos puderam adquirir até 13,59 CBAs. Na média do período analisado (2006-2023), os professores da educação básica pública no Brasil Amazonense puderam adquirir o equivalente a 17,22 CBAs, enquanto na Colômbia esse valor foi de 11,94 CBAs. Isso demonstra que, considerando a cesta básica de alimentos como referência, o poder de compra dos professores foi maior no Brasil Amazonense do que na Colômbia durante o período analisado.

A análise dos indicadores econômicos da Tabela 13 nos permite visualizar as contradições estruturais da remuneração docente e suas relações com o custo de vida e o posicionamento da carreira no mercado de trabalho. Essas variações não são apenas reflexo de mudanças econômicas globais, mas também das decisões políticas e das disputas sociais que determinam os reajustes salariais, os investimentos na educação e as condições de vida dos docentes.

Nesta esteira, a Renda Média (RM) da população ocupada surge como um parâmetro relevante para compreender a posição dos professores na estrutura salarial dos trabalhadores em cada país. Dessa forma, a razão entre o Vencimento Inicial (VI) e a Renda Média (RM) permite analisar em que medida a remuneração dos professores se aproxima ou se distancia da média dos demais trabalhadores.

No Brasil Amazonense, segundo dados da Cepal, a menor renda média registrada foi de US\$ 864,67 PPC em 2006. Com exceção dos anos de 2015, 2016 e 2017, a partir

de 2013, os valores permaneceram acima de US\$ 1000 PPC, atingindo seu pico em 2023, com US\$ 1.281,97 PPC.

Na Colômbia, a trajetória seguiu um padrão semelhante, embora com valores iniciais inferiores. O menor registro ocorreu em 2008, com US\$ 782,84 PPC, uma vez que os dados de 2006 e 2007 não foram disponibilizados. A partir de 2019, a renda média também se manteve acima de US\$ 1.000 PPC, alcançando seu valor máximo em 2023, com US\$ 1.416,50 PPC.

Ao comparar as médias do período analisado, observa-se que a Renda Média (RM) foi de US\$ 1.026,17 PPC no Brasil Amazonense e US\$ 945,66 PPC na Colômbia, indicando que a população ocupada no primeiro contexto teve, em média, um rendimento 8,51% superior ao do segundo.

Na variação anual, a RM apresentou oscilações expressivas. No Brasil, a maior retração ocorreu em 2015, quando caiu de US\$ 1.042,64 PPC em 2014 para US\$ 988,27 PPC, representando uma queda de 5,21%. Na Colômbia, a maior redução foi de 3,91%, registrada no mesmo período, com a RM passando de US\$ 888 PPC em 2014 para US\$ 853,25 PPC em 2015.

A maior variação positiva no Brasil Amazonense ocorreu entre 2022 e 2023, quando a RM aumentou 11,37%, subindo de US\$ 1.151,05 PPC para US\$ 1.281,97 PPC. Na Colômbia, o maior crescimento ocorreu entre 2021 e 2022, com um aumento de 23,36%, quando a RM passou de US\$ 1.049,98 PPC para US\$ 1.295,30 PPC.

Ao analisarmos a razão entre Vencimento Inicial (VI) e Renda Média (RM), verifica-se que, no Brasil Amazonense, a menor relação ocorreu em 2009, quando o VI dos professores se aproximou a RM dos demais trabalhadores, conforme os dados da Cepal. O maior valor foi registrado em 2019, quando o vencimento inicial docente atingiu 1,81 vezes a renda média.

Na Colômbia, a menor relação foi registrada em 2008, quando o VI dos professores representou 1,13 vezes a RM, enquanto o maior valor ocorreu em 2020, quando essa razão atingiu 1,68.

Em média, entre 2006 e 2023, o VI dos professores no Brasil Amazonense correspondeu a 1,42 vezes a RM, enquanto na Colômbia essa relação foi de 1,41 vezes. Isso indica que, em ambos os países, os docentes da educação básica, que atuam na construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada, tiveram um VI ligeiramente superior à RM dos demais trabalhadores ocupados.



A análise dos indicadores econômicos revela que, embora o Vencimento Inicial (VI) dos professores no Brasil Amazonense e na Colômbia mantenha uma relação ligeiramente superior à Renda Média (RM) dos demais trabalhadores ocupados, essa vantagem não pode ser dissociada das condições estruturais das realidades do mundo do trabalho em cada país. As oscilações da RM, especialmente as retrações observadas em determinados períodos, sugerem que a valorização salarial docente não ocorre de forma linear, estando sujeita a variações econômicas que impactam toda a força de trabalho.

Além disso, a relação entre o VI e a RM deve ser interpretada considerando não apenas os reajustes salariais, mas também o custo de vida, as políticas de financiamento da educação e as estratégias governamentais que determinam a posição dos professores na hierarquia salarial. Dessa forma, a análise do Vencimento Inicial permite compreender parte da dinâmica da remuneração docente, mas não abarca sua totalidade.

Até este ponto, a análise concentrou-se no Vencimento Inicial, analisando-o com base nos parâmetros estabelecidos pela Cepal e pelo salário-mínimo de cada país. No entanto, a remuneração docente não se restringe apenas ao vencimento-base, mas é composta por uma série de outros elementos, como gratificações, bonificações e benefícios. Diante disso, na próxima subseção, ampliaremos a análise para abranger a remuneração total dos professores Maria Sol, no Brasil Amazonense, e Thiago Mejía, na Colômbia, considerando tanto os valores brutos quanto os líquidos. Além disso, examinaremos o impacto desses rendimentos no poder de compra e na qualidade de vida dos docentes.

#### **4.2.2 A Remuneração dos Professores Maria Sol No Brasil Amazonense e Thiago Mejía frente aos indicadores econômicos**

A análise da remuneração dos professores não pode ser dissociada da lógica do capitalismo contemporâneo, no qual o trabalho tende a ser regulado pelo mercado e subordinado aos interesses do capital. No campo educacional, essa lógica se expressa em propostas que vinculam a qualidade da educação a mecanismos de produtividade e meritocracia, deslocando o foco da valorização estrutural da carreira para a competição individual.

É nesse horizonte que García, Maldonado e Rodrigues (2018, p. 33) sustentam que a competitividade salarial seria estratégica para atrair profissionais qualificados ao

magistério. Tal formulação, no entanto, parte de uma concepção mercadológica, que transforma a docência em recurso a ser administrado segundo critérios de eficiência, e não como um direito social a ser garantido. Essa visão não apenas oculta as desigualdades estruturais que marcam a profissão, mas também mascara, sob a linguagem da eficiência, a precarização do trabalho docente.

Na mesma direção, os autores afirmam ser necessário “garantir um mecanismo de incentivos adequados para que professores excelentes optem por trabalhar em instituições de ensino com condições mais vulneráveis” (García; Maldonado; Rodrigues, 2018, p. 41). Embora enunciada como política de valorização, a proposta transfere ao professor a responsabilidade pelo fracasso estrutural do sistema, ao naturalizar a lógica meritocrática e a individualização das desigualdades.

Em contraposição, Galeano (2012, p. 235) demonstra que a exploração da força de trabalho na América Latina está indissociavelmente vinculada à lógica do capital internacional. A precarização docente insere-se nesse contexto, em que a educação deixa de ser tratada como direito fundamental e passa a ser apropriada como espaço de disputa econômica e política. O autor adverte:

Os salários podem continuar sendo baixos ainda que aumente a produtividade, e a produtividade aumenta à custa da diminuição da mão de obra. A industrialização 'satelitizada' tem um caráter excludente: as massas se multiplicam em ritmo vertiginoso nesta região que ostenta o mais alto índice de crescimento demográfico do planeta, mas o desenvolvimento do capitalismo dependente – uma viagem com mais naufragos do que navegantes – marginaliza muito mais pessoas do que as que é capaz de integrar (Galeano, 2012, p. 235).

Esse contraste teórico aprofunda-se com base na análise comparativa entre os casos de Maria Sol e Thiago Mejía. Assim, a desvalorização do magistério não pode ser compreendida como uma simples falha de gestão, mas como um elemento estrutural de um sistema que mantém os docentes em posição fragilizada, garantindo a manutenção de uma força de trabalho barata e altamente controlável.

Essa precarização não constitui um problema isolado, mas sim uma condição historicamente construída, perpetuada por políticas salariais insuficientes e pela ausência de garantias concretas de valorização profissional. Os estudos de Camargo, Jacomini e Minhoto (2014, p. 32) reforçam essa perspectiva ao apontarem que “a valorização do magistério requer não apenas um aumento salarial, mas também a implementação de

planos de carreira que garantam estabilidade, progressão e melhores condições de trabalho”.

Esse entendimento se contrapõe à lógica economicista, evidenciando que a precarização docente não pode ser resolvida por meio de incentivos pontuais ou da meritocracia, mas sim por transformações estruturais que assegurem condições dignas para o exercício da profissão.

Ao examinar a remuneração dos professores Maria Sol, no Brasil Amazonense, e Thiago Mejía, na Colômbia, busca-se compreender como os rendimentos brutos e líquidos dialogam com indicadores econômicos, permitindo uma reflexão crítica sobre a valorização docente. Para isso, a análise das tabelas é necessária, pois possibilita avaliar a trajetória salarial a partir de parâmetros como o salário-mínimo, a cesta básica de alimentos e a renda média dos trabalhadores ocupados.

A importância desses dados reside na possibilidade de verificar se as políticas públicas se traduzem em condições salariais minimamente adequadas aos docentes da educação básica. A análise agora se volta à remuneração efetiva dos docentes, considerando o total de ganhos brutos, líquidos e os indicadores econômicos o salário-mínimo, a cesta básica e a renda média.

Ao considerar esses elementos, torna-se possível uma compreensão mais detalhada da relação entre a remuneração docente e o contexto econômico, permitindo avaliar o impacto real dos salários sobre as condições materiais de vida dos professores. Essa abordagem permite dimensionar as contradições entre o discurso oficial e as condições concretas enfrentadas pelos professores.

Assim, torna-se possível evidenciar o descompasso entre as políticas anunciadas e as vivências reais da categoria, evidenciando padrões de remuneração e desigualdades estruturais que atravessam a profissão. A partir dessa abordagem, a análise será conduzida de forma sistemática, identificando tendências ao longo do período estudado, apontando variações significativas e situando os dados no contexto mais amplo das políticas educacionais e econômicas.

Com esse propósito, a Tabela 14 organiza os dados de forma estruturada, permitindo uma leitura detalhada da evolução da remuneração entre os anos de 2012 e 2023. Os indicadores utilizados possibilitam relacionar os valores recebidos pelos professores com o cenário econômico mais amplo, oferecendo subsídios relevantes para a compreensão das condições salariais da categoria.

Elaborada com base nos contracheques da professora Maria Sol, a tabela contempla os totais de remuneração bruta e líquida, confrontando-os com variáveis econômicas como salário-mínimo, cesta básica de alimentos e renda média. Os dados estão apresentados em dólar PPC, o que viabiliza comparações internacionais e amplia a compreensão dos resultados em contextos distintos.

Essa estrutura permite não apenas a comparação entre diferentes anos e indicadores, mas também uma análise longitudinal da trajetória salarial docente. Com isso, torna-se possível identificar padrões de variação e seus efeitos sobre a valorização ou precarização do magistério, contribuindo para uma avaliação crítica das políticas de remuneração ao longo da década analisada.

Tabela 14. Evolução da Remuneração Docente no Brasil Amazonense: Relação com Salário-Mínimo, Cesta Básica de Alimentos e Renda Média, 2015-2023 (Valores em dólares PPC)

ANO	TRB	TRL	Brasil-SM	Brasil-CBA	Brasil-RM	TRB/SM	TRL/SM	TRB/CBA	TRL/CBA	TRB/RM	TRL/RM
2012	1.818,85	1.566,62	386,54	77,43	998,05	4,71	4,05	23,49	20,23	1,82	1,57
2013	2.427,02	2.063,48	396,83	79,66	1.021,31	6,12	5,20	30,47	25,90	2,38	2,02
2014	2.140,14	1.802,61	396,74	80,72	1.042,64	5,39	4,54	26,51	22,33	2,05	1,73
2015	2.030,65	1.713,07	392,85	80,81	988,27	5,17	4,36	25,13	21,20	2,05	1,73
2016	3.065,95	2.508,47	408,17	83,72	995,61	7,51	6,15	36,62	29,96	3,08	2,52
2017	1.843,35	1.513,71	424,04	82,41	998,29	4,35	3,57	22,37	18,37	1,85	1,52
2018	2.257,02	1.879,90	434,11	83,55	1.053,40	5,20	4,33	27,02	22,50	2,14	1,78
2019	2.767,27	2.126,65	450,27	86,90	1.086,13	6,15	4,72	31,85	24,47	2,55	1,96
2020	3.945,67	3.051,09	461,39	92,72	1.135,13	8,55	6,61	42,56	32,91	3,48	2,69
2021	3.060,05	2.463,27	462,33	99,15	1.099,76	6,62	5,33	30,86	24,84	2,78	2,24
2022	3.021,92	2.346,29	502,64	109,57	1.151,05	6,01	4,67	27,58	21,41	2,63	2,04
2023	2.954,84	2.204,38	541,88	112,77	1.281,97	5,45	4,07	26,20	19,55	2,30	1,72
<b>Média</b>	2.611,06	2.103,30	438,15	89,12	1.070,97	5,94	4,80	29,22	23,64	2,43	1,96

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos contracheques disponibilizados pela docente e os indicadores extraídos da plataforma *Cepalstat – Bases de Datos y Publicaciones Estadística*, todos os valores foram convertidos para dólar PPC.

Legenda: A primeira coluna registra o período analisado, contemplando os doze anos de estudo. Em seguida, apresentam-se os valores do Total da Remuneração Bruta (TRB) e do Total da Remuneração Líquida (TRL), que expressam os montantes recebidos pela professora Maria Sol antes e depois dos descontos obrigatórios. O Salário-mínimo (SM) vigente em cada ano está disposto na quarta coluna, servindo como referência para avaliar a posição do vencimento docente em relação ao piso salarial nacional.

A quinta coluna apresenta o valor da Cesta Básica de Alimentos (CBA), permitindo observar a proporção da remuneração docente comprometida com a alimentação, um dos aspectos fundamentais da reprodução social. Já na sexta coluna, consta a Renda Média (RM), que reflete o rendimento médio dos trabalhadores ocupados no período analisado, possibilitando a comparação entre os salários dos professores e os da população em geral.

As colunas seguintes estabelecem relações entre os dados, permitindo uma avaliação quantitativa da posição do magistério agora tendo como referência os holerites em relação aos indicadores econômicos. As de número sete e oito indicam quantos salários-mínimos compõem o TRB e o TRL, respectivamente, fornecendo um referencial sobre o posicionamento da remuneração docente em relação ao piso salarial nacional.

Já as colunas nove e dez indicam a quantidade de cestas básicas de alimentos que poderiam ser adquiridas com esses valores, oferecendo uma perspectiva concreta sobre o poder de compra dos professores. Por fim, as colunas onze e doze apresentam o múltiplo da Renda Média (RM) correspondente ao TRB e ao TRL, permitindo comparar a remuneração

dos docentes com o rendimento médio dos demais trabalhadores ocupados. Cada linha da tabela registra os dados referentes ao respectivo ano analisado, possibilitando uma visão detalhada da evolução salarial da docente em relação ao contexto econômico ao longo do período investigado.

A análise da Tabela 14 permite identificar padrões na evolução da remuneração docente entre 2012 e 2023, evidenciando variações que refletem as dinâmicas salariais e econômicas ao longo desse período. O Total da Remuneração Bruta (TRB) apresenta uma trajetória de crescimento, embora com oscilações anuais, enquanto o Total da Remuneração Líquida (TRL) sofre impactos diretos dos descontos obrigatórios, reduzindo significativamente o valor efetivo recebido pela docente. Essa diferença reforça a importância de considerar não apenas os valores nominais da remuneração, mas também sua capacidade real de consumo após os descontos previdenciários e tributários, conforme explorado de maneira abrangente na subseção anterior.

A relação entre a remuneração docente e o Salário-Mínimo (SM) revela que, ao longo dos anos, o TRB permaneceu acima desse piso legal, mas a quantidade de salários-mínimos que o compõem oscilou, refletindo reajustes salariais e políticas de valorização em alguns períodos, enquanto, em outros, evidenciou uma desvalorização da profissão. O menor TRB registrado no período foi de 4,35 SM em 2017, enquanto o maior, em 2020, alcançou 8,55 SM, impulsionado pelo recebimento de 1/3 de férias e carga complementar no mês analisado. Já o TRL variou entre 3,57 SM, também em 2017, e 6,61 SM em 2020. Considerando a média do período, a docente recebeu um TRB de 5,94 SM e um TRL de 4,80 SM.

Ao relacionar a remuneração com a Cesta Básica de Alimentos (CBA), a menor proporção entre TRB e CBA ocorreu em 2017, com 22,37 CBA, enquanto a maior foi registrada em 2020, atingindo 42,56 CBA. O TRL seguiu o mesmo padrão, variando entre 18,37 CBA em 2017 e 32,91 CBA em 2020. Em média, a docente recebeu um TRB correspondente a 29,22 CBA e um TRL equivalente a 23,64 CBA.

A relação entre a remuneração e a Renda Média (RM) também evidencia discrepâncias significativas. O menor TRB foi de 1,82 RM em 2012, enquanto o maior atingiu 3,48 RM em 2020. No caso do TRL, a menor relação foi de 1,52 RM em 2017 e a maior, de 2,69 RM em 2020. Na média do período analisado, o TRB correspondeu a 2,43 RM e o TRL a 1,96 RM.

Os dados demonstram que a remuneração da docente Maria Sol não seguiu um padrão constante de valorização, sendo influenciada por reajustes salariais, políticas econômicas e variações no custo de vida. Embora, em todo o período analisado, o TRB tenha se mantido acima de 4 SM e de 1,5 RM dos trabalhadores ocupados, os valores não garantiram, por si sós, um padrão de vida digno.

Em 2017, por exemplo, o TRB de 4,35 SM e 22,37 CBA revelou insuficiência diante da inflação acumulada. Já em 2020, quando os ganhos chegaram a 8,55 SM e 42,56 CBA, o acréscimo decorreu de gratificações transitórias, sem efeito estrutural sobre a carreira. Esses dados evidenciam que os reajustes salariais nem sempre acompanharam o aumento do custo de vida e que os descontos obrigatórios reduziram de forma significativa o poder de compra, ocasionando perda progressiva do poder aquisitivo ao longo dos anos.

Os dados demonstram que a remuneração da docente Maria Sol não seguiu um padrão constante de valorização, sendo impactada ora por reajustes salariais, ora pela ausência deles em proporção suficiente para acompanhar o custo de vida. Em todo o período analisado, o TRB manteve-se acima de quatro salários-mínimos e de 1,5 vezes a Renda Média dos trabalhadores ocupados.

Tais parâmetros, entretanto, funcionam apenas como referências relativas. Durante a pesquisa, não foi identificado na Colômbia um indicador oficial equivalente ao “salário-mínimo necessário”, calculado no Brasil pelo Dieese. Essa ausência de dado comparável constitui um limite metodológico, pois impede afirmar, com rigor, se a remuneração observada garante ou não um padrão de vida digno em ambos os países, tomando como referência o artigo 7º, inciso IV, da Constituição Federal brasileira.

Diante desse cenário, a valorização da docência não pode ser reduzida a aumentos salariais pontuais, mas deve ser compreendida em sua totalidade, incluindo estabilidade no emprego, estrutura de carreira e melhores condições de trabalho. A análise comparativa reforça como diferentes modelos de política salarial impactam a profissão, evidenciando a necessidade de estratégias públicas mais abrangentes que assegurem a valorização dos professores, independentemente das oscilações econômicas e políticas.

A seguir, apresenta-se a Tabela 15, que sistematiza os dados de remuneração do professor Thiago Mejía, da rede pública colombiana, entre os anos de 2015 e 2023. A organização da tabela possibilita avaliar a evolução salarial no período, relacionando os rendimentos brutos e líquidos a indicadores econômicos como salário-mínimo, cesta básica de alimentos e renda média da população ocupada. Essa leitura comparativa permite compreender como a renda docente se insere no contexto econômico nacional e quais são as implicações dessa configuração para a valorização da carreira docente na Colômbia.



Tabela 15. Evolução da Remuneração Docente na Colômbia: Relação com Salário-Mínimo, Cesta Básica de Alimentos e Renda Média, 2015-2023 (Valores em dólares PPC)

ANO	TRB	TRL	Colômbia SM	Colômbia CBA	Colômbia RM	TRB/SM	TRL/SM	TRB/CBA	TRL/CBA	TRB/RM	TRL/RM
2015	1.211,77	1117,95	501,43	97,76	853,25	2,42	2,23	12,40	11,44	1,42	1,31
2016			531,11	108,29	876,55						
2017			555,50	109,08	913,14						
2018	1.698,31	1565,80	590,88	111,31	965,41	2,87	2,65	15,26	14,07	1,76	1,62
2019	2.117,86	1952,65	630,88	117,50	1.011,72	3,36	3,10	18,02	16,62	2,09	1,93
2020	2.322,67	2141,10	690,78	127,98	1.034,29	3,36	3,10	18,15	16,73	2,25	2,07
2021	2.335,28	2152,82	690,20	133,58	1.049,98	3,38	3,12	17,48	16,12	2,22	2,05
2022	2.489,62	2293,57	743,13	160,01	1.295,30	3,35	3,09	15,56	14,33	1,92	1,77
2023	2.764,47	2548,11	827,84	178,52	1.416,50	3,34	3,08	15,49	14,27	1,95	1,80
<b>Média</b>	2.134,28	1967,43	640,19	127,11	1.046,24	3,15	2,91	16,05	14,80	1,95	1,79

Fonte: Elaborado pela autora com base nos comprovantes de pago (contracheques) disponibilizados pelo docente e nos indicadores extraídos da plataforma CEPALSTAT – Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas. Todos os valores foram convertidos para dólar PPC. Para esta tabela, foram desconsiderados exclusivamente os valores referentes a empréstimos bancários descontados em folha de pagamento.

**Legenda:** Na primeira coluna, encontra-se o período investigado, abrangendo os anos de 2015 a 2023. A segunda e a terceira colunas registram, respectivamente, o Total da Remuneração Bruta (TRB) e o Total da Remuneração Líquida (TRL), valores que expressam os rendimentos do professor antes e depois dos descontos obrigatórios.

A quarta coluna apresenta o Salário-mínimo (SM) vigente em cada ano, servindo como referência para analisar a posição salarial do magistério em relação ao piso nacional. Já a quinta coluna exibe o valor da Cesta Básica de Alimentos (CBA), permitindo mensurar o impacto do custo de vida na renda dos docentes. Na sexta coluna, registra-se a Renda Média (RM), parâmetro essencial para comparar a remuneração dos professores com os rendimentos da população ocupada no período estudado.

Além da apresentação dos valores absolutos, as colunas subsequentes estabelecem relações entre os diferentes indicadores, possibilitando uma análise comparativa detalhada. As colunas sete e oito indicam quantos salários-mínimos compõem o TRB e o TRL, refletindo a posição da remuneração docente em relação ao mínimo nacional.

As colunas nove e dez demonstram a quantidade de cestas básicas de alimentos que poderiam ser adquiridas com esses valores, permitindo uma estimativa concreta do poder de compra dos professores. Por fim, as colunas onze e doze expressam o múltiplo da Renda Média (RM) correspondente ao TRB e ao TRL, revelando como a remuneração dos docentes se compara ao rendimento médio dos demais trabalhadores ocupados.

A Tabela 15 apresenta a trajetória remuneratória do professor Thiago Mejía no período de 2015 a 2023, a partir dos contracheques disponibilizados. O Total da Remuneração Bruta (TRB) inclui todos os valores recebidos, enquanto o Total da Remuneração Líquida (TRL) corresponde ao montante efetivamente disponível para consumo, após os descontos obrigatórios.

Mantendo a metodologia aplicada ao caso brasileiro, foram calculadas as razões entre TRB e TRL e os três indicadores econômicos de referência: salário-mínimo (SM), cesta básica de alimentos (CBA) e renda média (RM). Essa estratégia permite dimensionar o poder aquisitivo do docente em cada ano e identificar tendências de ganho ou de perda de capacidade de consumo.

O ano de 2015 marcou o ponto mais baixo da série. TRB/SM foi de 2,42 e TRL/SM de 2,23, o que significa que a remuneração equivalia a pouco mais de dois salários-mínimos. Em relação à CBA, TRB/CBA alcançou 12,40 e TRL/CBA 11,44, de modo que a renda líquida permitia a aquisição de pouco mais de onze CBA. Frente à RM, os valores foram TRB/RM = 1,42 e TRL/RM = 1,31, revelando que o docente recebeu pouco acima da média da população ocupada.

A partir de 2018, observa-se um patamar de remuneração superior ao de 2015. Nesse ano, TRB/SM alcançou 2,87; TRB/CBA chegou a 15,26; e TRB/RM atingiu 1,76. Os melhores resultados ocorreram em 2020, quando o TRB/CBA chegou a 18,15 e o TRL/CBA a 16,73, configurando o ponto mais alto da série. Em 2021, destacou-se a razão TRB/SM de 3,38 e TRL/SM de 3,12, indicando que tanto a remuneração bruta quanto a líquida superavam três salários-mínimos, com diferença relativamente pequena entre os dois valores.

Nos anos de 2022 e 2023, o TRB foi de US\$ 2.489,62 e US\$ 2.764,47, respectivamente, enquanto o TRL alcançou US\$ 2.293,57 e US\$ 2.548,11. A elevação do valor da CBA para US\$ 160,01 em 2022 e US\$ 178,52 em 2023 reduziu as razões TRB/CBA para 15,56 e 15,49, e as razões TRL/CBA para 14,33 e 14,27, evidenciando perda relativa de poder de compra diante do encarecimento do custo dos alimentos. Em relação à RM, as razões TRB/RM foram de 1,92 em 2022 e 1,95 em 2023, e as razões TRL/RM de 1,77 e 1,80, respectivamente, o que indica diminuição da distância em relação à média dos ocupados, com manutenção de patamar superior em ambos os anos.

Essa leitura demonstra que a trajetória salarial não seguiu um padrão linear. Houve momentos de expansão do poder de compra, como em 2019 e 2020, seguidos de compressão nos anos finais, em razão do encarecimento dos alimentos e do custo de vida. Embora a remuneração tenha permanecido acima dos parâmetros mínimos em todo o período, não se pode

falar em valorização contínua, mas em oscilações que expõem a vulnerabilidade do rendimento docente diante das dinâmicas econômicas.

A análise da Tabela 15 confirma, portanto, que a remuneração do professor Thiago Mejía deve ser compreendida como parte de uma totalidade em movimento, atravessada por reajustes, variações no custo de vida e políticas de remuneração docente. Esses resultados se somam aos do caso brasilamazonense e criam as bases para a leitura comparada que será apresentada a seguir, em que examinamos os principais componentes da remuneração no Brasil Amazonense e na Colômbia e discutimos suas implicações para o magistério e sua inserção no contexto socioeconômico.

#### 4.2.3 Síntese Comparativa: Poder de Compra, Remuneração e Valorização Docente

A remuneração docente reflete diretamente a forma como o trabalho dos professores é estruturado dentro das políticas educacionais e econômicas de cada país. No contexto do Brasil Amazonense e da Colômbia, essa questão tornou-se ainda mais relevante quando analisada a partir dos indicadores que influenciam o poder de compra e a qualidade de vida dos docentes.

Nesse sentido, esta seção foi guiada pela seguinte questão: quais foram os principais componentes da remuneração docente nesses dois países e de que forma esses salários se compararam aos indicadores econômicos e ao custo de vida local, impactando no poder de compra dos professores? A resposta a essa questão permitiu compreender alguns sentidos que afetaram a valorização do magistério e quais desafios estruturais condicionaram a permanência dos professores na carreira.

A valorização docente, portanto, não pode ser reduzida apenas à questão salarial, devendo incluir incentivos profissionais e reconhecimento social. Nesse sentido, Chadid Bonilha (2020) argumenta que políticas de valorização eficazes devem abranger não apenas melhores salários, mas também mecanismos que tornem a carreira docente mais atrativa para profissionais qualificados. A ausência desses elementos compromete o interesse pela profissão, afastando jovens talentos e impactando diretamente a qualidade da educação.

*[...] Ahora bien, en cuanto al mercado laboral, las horas semanales se relacionan con la escogencia de la profesión docente, aunque de forma negativa, lo que guarda relación con el hecho de haber sido valorada de penúltimas como la profesión de menor exigencia horaria en el análisis exploratorio realizado con la fuente de datos original del estudio. En esta misma línea, el salario también se relaciona con dicha escogencia negativamente por cuanto*

*se asume que la asignación salarial de un recién egresado en educación es baja respecto a las otras áreas del conocimiento (Chadid Bonilla, 2020, p. 24).*

Essa reflexão é complementada por Salazar Restrepo (2003), que demonstra como a docência no setor público não proporcionou crescimento expressivo dos rendimentos ao longo da carreira. O autor observa que as diferenças salariais entre níveis de formação e experiência foram mínimas, limitando as possibilidades de progressão financeira: *"Esta profesión, dominada por el sector público, no permite un crecimiento de los ingresos a lo largo de la carrera, ya que las diferencias entre los distintos niveles de educación y experiencia son muy pequeña"* (Salazar Restrepo, 2003, p. 26).

À luz dessas limitações estruturais, torna-se necessário analisar a remuneração docente em sua materialidade, tomando como referência indicadores econômicos e a distinção entre remuneração bruta e líquida. A opção metodológica por utilizar o Total da Remuneração Bruta (TRB), em vez da remuneração líquida, fundamenta-se no fato de que o TRB expressa o conjunto das parcelas salariais devidas ao trabalhador, conforme previsto nas normativas legais e registrado nos contracheques.

A remuneração líquida corresponde ao montante disponível após os descontos obrigatórios, como imposto de renda e contribuição previdenciária, podendo ainda incluir deduções facultativas, como os empréstimos consignados. Estes últimos foram desconsiderados nesta análise, por se tratar de escolhas individuais e não refletirem a política remuneratória estatal.

O uso do TRB assegura maior comparabilidade e neutralidade, evitando distorções decorrentes de opções pessoais e preservando a coerência metodológica da pesquisa. Essa escolha alinha-se à Meta 17 do PNE, que adota a remuneração média bruta como referência para a equiparação salarial entre professores da educação básica pública e demais profissionais com escolaridade equivalente.

Nessa perspectiva, a adoção do TRB permite compreender de forma mais clara a composição salarial dos docentes e as particularidades das políticas remuneratórias em cada país, bem como seus efeitos sobre o poder de compra. Essa abordagem também prepara o terreno para o Quadro 26, no qual são reunidos os dados comparativos entre Brasil Amazonense e Colômbia, possibilitando observar, em perspectiva, as diferenças estruturais das políticas salariais e seus impactos sobre a valorização docente.

O quadro está organizado em cinco colunas. A primeira apresenta os indicadores de referência: Salário-Mínimo (SM), Cesta Básica de Alimentos (CBA) e Renda Média (RM) da população ocupada. A segunda traz o Vencimento Inicial (VI) dos docentes no Brasil

Amazonense, referente ao período de 2006 a 2023, e a terceira coluna exibe o VI da Colômbia no mesmo intervalo.

A quarta coluna apresenta o Total da Remuneração Bruta da professora Maria Sol (TRB-BRAM), no Brasil Amazonense, entre 2012 e 2023. A quinta coluna reúne o TRB do professor Thiago Mejía (TRB-COL), na Colômbia, de 2015 a 2023. Essa organização possibilita avaliar, de forma comparativa, a trajetória da remuneração docente e seu posicionamento frente aos indicadores econômicos estruturais em ambos os países, permitindo observar, em perspectiva, as diferenças das políticas remuneratórias e seus impactos sobre a valorização do magistério.

Quadro 26. Comparação da Remuneração Docente no Brasil Amazonense e na Colômbia com Base nos Indicadores Econômicos

<b>Indicador</b>	<b>Vencimento Inicial Brasil Amazonense (2006-2023)</b>	<b>Vencimento Inicial Colômbia (2006- 2023)</b>	<b>TRB-BRAM (Prof.<sup>a</sup> Maria Sol) (2012-2023)</b>	<b>TRB-COL (Prof. Thiago Mejía) (2015-2023)</b>
Salário-mínimo (SM) (Média)	3,53 SM	2,33 SM	5,94 SM	3,15 SM
Cesta Básica de Alimentos (CBA) (Média)	17,22 CBA	11,94 CBA	29,22 CBA	16,05 CBA
Renda Média (RM) (Média)	1,42 RM	1,41 RM	2,43 RM	1,96 RM

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados primários construídos desta pesquisa.

Esses dados revelam que, apesar das diferenças nos valores da remuneração docente entre Brasil Amazonense e Colômbia, os desafios enfrentados pelos professores em ambos os países não se limitam ao montante recebido, mas também envolvem o poder de compra real e a previsibilidade financeira de seus rendimentos.

A análise comparativa entre os países revelou que, em média, o Vencimento Inicial (VI) dos docentes do brasilamazonense correspondia a 3,53 salários-mínimos. Considerando o Total da Remuneração Bruta (TRB), a professora Maria Sol alcançou o equivalente a 5,94 salários-mínimos, enquanto o professor Thiago Mejía recebeu 3,15. Esses valores sintetizam, de forma objetiva, a posição da remuneração docente em relação ao piso salarial vigente em cada contexto nacional.

Entre os fatores que exercem influência direta sobre o poder de compra dos trabalhadores assalariados, destaca-se o custo da CBA. A comparação do VI revelou que, em média, os professores no Brasil Amazonense puderam adquirir 17,22 CBAs, enquanto a professora Maria Sol, ao considerar seu TRB, alcançou 29,22 CBAs.

Esses dados reforçam que, no Brasil Amazonense, tanto o VI quanto o TRB foram proporcionalmente superiores em relação ao SM e à CBA na Colômbia. No entanto, ao analisar a relação entre o TRB e a Renda Média (RM) dos trabalhadores ocupados, a diferença se torna menos expressiva. A remuneração no Brasil Amazonense apresentou uma leve superioridade sobre a Colômbia, com índices de 1,42 e 1,41, respectivamente.

Apesar dessa vantagem numérica, a comparação direta do TRB demonstra que a professora Maria Sol recebeu 2,43 RM, enquanto Thiago Mejía obteve 1,96 RM. No entanto, essa diferença não representa, por si só, uma valorização efetiva da carreira, pois, no caso da docente brasileira, parte significativa da remuneração advém de carga horária complementar, como evidenciada nos contracheques. Essa composição compromete a estabilidade da remuneração e impõe limites à organização do trabalho docente.

Outro fator determinante na análise da remuneração docente é a oscilação do poder de compra ao longo dos anos. O estudo revelou que, apesar das diferenças salariais nominais entre os países, a remuneração dos professores em ambos os contextos está sujeita a variações econômicas e políticas que impactam diretamente sua capacidade de consumo e planejamento financeiro.

Ao se comparar a estrutura da carreira e o TRB nos dois países, observa-se que a professora Maria Sol, mesmo com menor titularidade acadêmica, possui um TRB superior ao do professor Thiago Mejía. Este, apesar de possuir titulação de mestre, encontra-se no Grau 2 da carreira docente na Colômbia e só poderia alcançar um nível salarial mais elevado caso houvesse disponibilidade de vagas para ascender ao Grau 3.

A restrição de vagas para progressão na carreira constitui um fator estrutural que pode levar docentes da educação básica a buscar outras oportunidades profissionais consideradas mais vantajosas financeiramente, como indicam estudos sobre a atratividade da docência. No período analisado, observa-se que a professora no Brasil Amazonense (2012-2023) apresentou um TRB médio de US\$ 2.611,06 PPC, enquanto o professor colombiano (2015-2023) recebeu US\$ 2.134,28 PPC, resultando em uma diferença de US\$ 476,78 PPC, equivalente a 22,34%. Esses valores refletem a realidade dos docentes acompanhados nesta pesquisa, sem que se possa generalizar automaticamente para o conjunto das categorias em cada país.

A diferença salarial observada também ressalta a desigualdade na previsibilidade financeira dos docentes nos dois países. Embora o TRB na Colômbia seja inferior, os reajustes anuais asseguram maior estabilidade e previsibilidade, ao passo que, no Brasil Amazonense, a irregularidade dos reajustes compromete a segurança financeira, a atratividade da profissão e a permanência dos professores na carreira. A ausência de uma política salarial regular tende a

desestimular novos ingressantes e a levar profissionais experientes a buscar alternativas mais rentáveis fora da docência.

A dinâmica salarial docente no Brasil Amazonense e na Colômbia confirma a análise de Camargo, Jacomini e Minhoto (2014, p. 24), que identificam a remuneração como um dos entraves à valorização da profissão. Segundo os autores, os baixos salários e as desigualdades entre redes de ensino comprometem a atratividade e a permanência na carreira, além da qualidade da educação.

A precarização da profissão, associada à ausência de políticas eficazes de valorização docente, é evidenciada pelos achados desta pesquisa. A comparação entre os países revela que, apesar de inserções contextuais distintas, os desafios enfrentados pelos professores apresentam notável convergência: o acesso à progressão na carreira, a insuficiência das políticas salariais para assegurar estabilidade no poder de compra e a fragilidade na segurança da remuneração dos profissionais da educação básica permanecem como obstáculos centrais. Esses elementos escancaram a distância entre os discursos institucionais de valorização do magistério e a realidade vivenciada pela categoria.

No contexto capitalista, o poder de compra dos trabalhadores não se limita ao acesso a bens materiais básicos, mas influencia diretamente sua capacidade de usufruir de serviços culturais, lazer, habitação e demais elementos essenciais para o desenvolvimento humano. Dessa forma, um salário mais elevado não significa apenas maior capacidade de consumo, mas também maior inclusão social, melhores condições de moradia e acesso ampliado a oportunidades educacionais e culturais.

Como destaca Harvey (2013), o capital define os limites da participação social com base na lógica de acumulação e exploração. Nesse sentido, compreender a remuneração docente vai além de garantir um salário justo: trata-se de assegurar aos professores condições dignas de vida e participação plena na sociedade.

Nesse horizonte, a análise normativa ganha relevância, pois permite verificar em que medida os dispositivos legais de valorização docente se materializam nas condições reais de vida e de trabalho. Na Seção 3, constatou-se que tanto no Brasil Amazonense quanto na Colômbia há normas que vinculam a valorização profissional a critérios como formação, progressão e remuneração.

Contudo, como demonstrado na Seção 4.1, a análise dos contracheques revelou que tais dispositivos nem sempre se concretizam: a ausência de reajustes regulares no vencimento-base, o peso excessivo de pagamentos temporários, com sobrecarga de trabalho no Brasil

Amazonense e as barreiras institucionais à progressão na Colômbia evidenciam as tensões entre o discurso normativo e a realidade vivida pelos docentes.

Na Seção 4.2, ao caracterizar a remuneração com base no salário-mínimo, na cesta básica e na renda média, constatou-se que, embora o vencimento inicial ultrapasse o mínimo legal em ambos os países, essa margem não garante estabilidade nem poder de compra adequado. A professora Maria Sol, mesmo com 30 anos de serviço, teve sua renda comprometida por variações na carga horária e pela ausência de reajustes periódicos. Já o professor Thiago Mejía, apesar da titulação, permanece estagnado em função de barreiras à progressão. Esses achados indicam que a precarização ultrapassa os valores nominais e está enraizada na fragilidade das políticas de valorização docente efetiva.

Analisar a remuneração docente em uma perspectiva ampla implica reconhecer que o nível salarial não afeta apenas o indivíduo, mas repercute sobre toda a estrutura social e educacional. A desvalorização da profissão e a perda do poder aquisitivo dos professores comprometem tanto sua qualidade de vida quanto o funcionamento da educação pública e a formação das futuras gerações, aprofundando desigualdades históricas nos dois países.

Nesse sentido, a valorização do magistério deve ser compreendida em um contexto que considere as condições socioeconômicas e as relações de trabalho dos profissionais da educação. Inseridos nesse horizonte, os resultados desta pesquisa contribuem para o debate sobre o novo Plano Nacional de Educação (PNE), previsto para aprovação até dezembro de 2025, reafirmando a necessidade de vincular a qualidade educacional à justiça material e à dignidade profissional dos docentes. A ampliação dos parâmetros de análise mostra-se, portanto, essencial para fortalecer a educação pública e socialmente referenciada no Brasil.

Portanto, qualquer política de valorização docente que ignore as condições estruturais do mercado de trabalho e as dinâmicas econômicas estará fadada a reproduzir desigualdades e fragilidades históricas. A sustentabilidade da profissão não pode se limitar a reajustes pontuais, mas requer um compromisso político com o financiamento adequado da educação.

Pinto (2023) demonstra que a valorização docente em países como Finlândia, Coreia do Sul e Dinamarca não resulta apenas de reajustes salariais, mas de políticas públicas abrangentes que integram carreira, formação, financiamento e condições de trabalho. O autor reforça que tais experiências não podem ser tomadas como modelos a serem simplesmente replicados, mas como exemplos de que a valorização depende de decisões políticas de longo prazo. No entanto, no brasilamazonense, tais decisões têm sido frequentemente substituídas por condicionalidades fiscais e políticas de responsabilização que limitam a efetivação dessa valorização.



Nesse sentido, a transformação educacional exige um olhar de longo prazo, capaz de assegurar não apenas salários dignos, mas também a valorização social da profissão e a construção de um sistema educacional mais equitativo e eficiente. Investir em educação não se resume a uma decisão orçamentária, mas representa um compromisso ético e político com a superação das desigualdades e com a promoção de um modelo de sociedade que reconhece a centralidade da educação e dos professores para o desenvolvimento nacional.

Os dados aqui apresentados reforçam a tese central deste trabalho: há um descompasso estrutural entre os marcos normativos que anunciam o reconhecimento profissional do magistério e as condições concretas de vida e trabalho dos professores. Tal dissociação não se limita a uma falha de implementação, mas expressa a persistência de um modelo político econômico que inviabiliza a efetivação da valorização docente como política de Estado. Essa constatação será retomada nas considerações finais, em que serão sistematizados os principais achados da pesquisa e propostos caminhos para o fortalecimento da remuneração docente dos profissionais da educação básica pública no Brasil e Colômbia.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação permitiu que verificássemos a tese de que, no Brasil Amazonense e na Colômbia, as políticas de remuneração docente evidenciam a não efetivação plena da valorização real da profissão. Embora sustentadas por marcos normativos que associam a valorização à política remuneratória, com base em critérios como tempo de serviço, titulação acadêmica, estabilidade, progressão funcional e meritocracia, sua implementação concreta expressa uma lógica de gestão que dissocia discurso e realidade, comprometendo a dignidade profissional dos docentes e o papel social da escola pública. Essa constatação não encerra a análise, mas convida a novas reflexões.

Ao final deste percurso, como o curso de um rio que atravessa fronteiras e fertiliza margens diversas, este trabalho deixa suas águas no campo da educação pública no Brasil Amazonense e na Colômbia, países latino-americanos marcados por contradições, mas também por lutas e esperanças. Que esta tese não seja ponto final, mas uma margem temporária. Que os achados aqui sistematizados sirvam de impulso para outras travessias, outros estudos e outras vozes. Porque a docência, quando ouvida com atenção, sempre anuncia o próximo movimento. E a ciência, quando aliada à justiça, nunca estanca: segue adiante, como o rio.

Esta tese adotou como método de investigação uma abordagem comparativa, qualitativa, quantitativa e documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético e orientada pelas categorias de totalidade, mediação e contradição. Com base nesse referencial teórico-metodológico, a tríade composta por objeto, problema e objetivo geral constituiu a estrutura da pesquisa que sustenta este trabalho.

A análise crítica das contradições entre os discursos oficiais de valorização e a materialidade vivida pelos docentes conduziu à escolha do seguinte objeto: remuneração dos profissionais da educação básica no Brasil Amazonense e na Colômbia como pilar da valorização docente.

A partir desse objeto, definiu-se o problema de pesquisa: o problema que orienta esta pesquisa é compreender em que medida os marcos normativos da valorização docente se materializam na prática remuneratória, diante das tensões entre discurso legal e realidade salarial, em contextos marcados por desigualdades regionais e limites estruturais.

Destaca-se que a Constituição brasileira, em seu artigo 7º, inciso IV, define de forma expressa que o salário-mínimo deve atender às necessidades vitais básicas do trabalhador e de sua família, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social e assumimos esse parâmetro como padrão mínimo de qualidade de vida.

Já a Constituição colombiana, no artigo 53, estabelece o princípio da “*remuneración mínima vital y móvil, proporcional a la cantidad y calidad de trabajo*”, remetendo ao *Código Sustantivo del Trabajo* e à *Ley n° 278 de 1996* a tarefa de regulamentar sua aplicação. Esta lei, ao criar a *Comisión Permanente de Concertación de Políticas Salariales y Laborales*, determinou que a fixação do salário-mínimo deve garantir “*una calidad de vida digna para el trabajador y su familia*” sem as especificações como a brasileira entre norma e realidade na valorização da remuneração docente a.

A seção um apresentou o percurso formativo, profissional e político da pesquisadora. As experiências no magistério público e a militância sindical orientaram o interesse pela temática da valorização docente. Ao articular vivência e análise crítica, essa etapa situou a escolha da remuneração como objeto de pesquisa, ancorada em compromissos ético-políticos com a educação pública. Esse entrelaçamento conferiu à investigação densidade ética, epistemológica e social.

O propósito específico dessa etapa consistiu em introduzir o problema de pesquisa no contexto das políticas de valorização docente, delimitar seu escopo analítico, explicitar as finalidades da investigação, os caminhos metodológicos adotados e a estrutura da tese. Ainda nesse momento inicial, identificou-se uma lacuna importante na literatura: a escassez de estudos comparativos sobre remuneração docente entre países latino-americanos. Foi nesse espaço ainda pouco explorado que esta tese se inseriu, não com a pretensão de suprir integralmente tal ausência, mas com o propósito de contribuir para seu enfrentamento, ampliando o campo de debate sobre a valorização docente.

Na seção dois, realizou-se uma revisão sistemática da literatura sobre remuneração docente no Brasil, com base em teses, dissertações e artigos acadêmicos. O objetivo foi mapear tendências, identificar lacunas e articular a produção nacional e internacional com aportes do materialismo histórico-dialético. A revisão incluiu produções extraídas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, entre 2009 e 2020, e da revista *Fineduca*, entre 2011 e 2022, compondo um panorama crítico da produção acadêmica sobre o tema.

Constatou-se que a parte dos estudos privilegiou os aspectos legais e institucionais das políticas salariais, com menor atenção à sua efetividade na vida material cotidiana docente. Observou-se, ainda, a escassez de análises comparativas com países da América Latina. Além da produção acadêmica, foram mobilizados autores críticos que discutiram a colonialidade, a dependência regional e os condicionantes globais das políticas educacionais. Essa base sustentou a construção do problema de pesquisa e justificou o recorte empírico e comparativo adotado na tese.

Ao adotar essa abordagem, a investigação contribuiu para desnaturalizar a valorização docente como promessa normativa abstrata, evidenciando suas contradições materiais em contextos latino-americanos marcados pela precarização estrutural. A análise entre Brasil Amazonense e Colômbia ampliou o debate regional, rompeu com o nacionalismo metodológico e forneceu subsídios concretos para a crítica e a reorientação das políticas públicas de valorização do magistério.

A análise desenvolvida na seção três teve como objetivo específico descrever os marcos normativos que definiram a carreira docente no Brasil Amazonense e na Colômbia, com atenção às políticas públicas de valorização e remuneração docente, considerando suas particularidades no contexto educacional local e sua inserção em uma perspectiva comparativa internacional. Esse exercício permitiu iluminar os fundamentos legais que estruturaram a remuneração docente nos dois contextos.

Nesse processo, emergiu o fio condutor desta tese: a valorização docente, quando desvinculada de mecanismos efetivos de execução, transformou-se em retórica vazia. Tal como um rio que carrega promessas não cumpridas, a legislação educacional, em muitos casos, apenas mapeou caminhos que não se percorreram. Desde o início, este estudo comprometeu-se com a realidade vivida por professores e professoras do Brasil Amazonense e da Colômbia, evidenciando contradições das políticas públicas e a omissão do Estado.

Embora ambos os países tenham instituído marcos normativos detalhados, como o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) no Brasil Amazonense e o Estatuto de Profissionalização Docente na Colômbia, a efetivação das diretrizes legais permaneceu subordinada a decisões políticas, restrições orçamentárias e entraves administrativos. Esses limites comprometeram a estabilidade, a progressão e a previsibilidade da trajetória profissional, ao demonstrar que a existência de dispositivos legais não garantiu, por si só, a valorização como prática de Estado.

No caso brasílamazonense, a valorização da carreira e da remuneração encontrou respaldo formal em dispositivos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Piso Salarial Profissional Nacional, o Plano Nacional de Educação, o Fundeb e, mais recentemente, a Lei nº 14.817/2024 estabeleceu diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. No entanto, esses instrumentos, ainda que consistentes em sua formulação, sofreram sucessivas fragilizações diante das disputas políticas e econômicas.

No âmbito do Brasil Amazonense, a Lei nº 3.951/2013 instituiu o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, estruturado nas progressões horizontal, vertical e diagonal. A

progressão horizontal, vinculada ao tempo de serviço, enfrentou descontinuidades, apesar da previsão legal de efetivação automática. A vertical, baseada na titulação acadêmica, foi amplamente judicializada, revelando os limites da gestão administrativa frente a um direito assegurado em lei.

Ambas ocorreram, na prática, apenas por ato discricionário do governo. Mesmo sem impedimento legal, dependeram da conveniência política do gestor. Frequentemente, a escassez de recursos foi utilizada como justificativa para a inércia, embora sem respaldo normativo. Essa narrativa orçamentária encobriu escolhas deliberadas, que priorizaram outras áreas em detrimento da valorização docente, comprometendo o fortalecimento da educação pública.

A progressão diagonal, prevista como etapa relevante da carreira, manteve-se invisível à maioria dos docentes. Embora estivesse mapeada na legislação, sua aplicação foi restrita e silenciosa, ocorrendo apenas em 2014. Desde então, desapareceu sob a negligência institucional. Professores como Maria Sol, que teve seus contracheques analisados na seção quatro, mesmo após anos de dedicação e qualificação, jamais foram convocados para avaliação, evidenciando o abandono da política de valorização como prática estatal.

Na Colômbia, o Decreto nº 1.278 de 2002 instituiu o Estatuto de Profissionalização Docente, estruturado com base no tempo de serviço, na formação acadêmica e na avaliação de desempenho. O *escalafón docente*, embora padronizado nacionalmente, impôs uma lógica meritocrática rígida, condicionada à disponibilidade orçamentária, o que precarizou a efetivação das progressões. O caso de Thiago Mejía (seção quatro), que mesmo após concluir o mestrado permaneceu no *Grado 2*, ilustrou as limitações enfrentadas por docentes que buscaram ascensão em um sistema que formalizou a valorização, mas não garantiu seus efeitos concretos.

Comparando os dois contextos, observou-se que o Brasil Amazonense adotou um modelo normativo mais diversificado de progressões, enquanto a Colômbia estabeleceu um sistema centralizado e uniforme. No entanto, ambos os arranjos revelaram fragilidade em sua implementação. A rigidez e a lentidão no reconhecimento dos méritos comprometeram a efetividade da valorização profissional. Em ambos os países, a distância entre a previsão legal e a realidade vivida reforçou a tese de que a existência de marcos normativos não assegurou, por si só, a dignidade do exercício docente, tampouco a valorização da remuneração.

Essa constatação também se expressou nas políticas de reajuste salarial. Entre 2006 e 2023, a Colômbia manteve certa regularidade nos aumentos anuais por meio de decretos específicos, respeitando os critérios legais de recomposição. Já no Brasil Amazonense, apenas seis reajustes foram realizados no mesmo intervalo, descumprindo o art. 39 da Lei Estadual nº

3.951/2013, que fixa 1º de março como data-base para revisão geral anual. A irregularidade comprometeu o poder de compra, enfraqueceu a atratividade da carreira e expôs a dependência de decisões conjunturais, em contradição com os princípios constitucionais da valorização do magistério.

Dessa forma, os dados analisados reforçaram que a valorização docente, quando condicionada à iniciativa individual ou à judicialização de direitos, evidenciou a fragilidade estrutural das políticas educacionais. O que se revelou foi a permanência de um modelo que naturalizou a estagnação e negou, na prática, os direitos legalmente conquistados. Sem estrutura institucional sólida, financiamento estável e mecanismos de controle social, a valorização da docência permaneceu como promessa formal dissociada da realidade.

A análise das metas 15, 16 e 17 do Plano Nacional de Educação permitiu compreender a valorização docente em sua articulação com a formação inicial, continuada e a remuneração. A Meta 15 revelou desigualdades persistentes na formação adequada dos professores. Em 2023, no Ensino Fundamental – Anos Finais, apenas 37% dos docentes do Brasil Amazonense apresentaram formação compatível com sua área de atuação, frente a 60,4% no conjunto nacional. A atuação de docentes fora de sua área de formação evidenciou falhas na formação, escassez de profissionais e comprometeu a qualidade e a equidade do ensino.

A Meta 16 evidenciou que, embora tenha ocorrido avanço na titulação dos professores entre 2013 e 2023, persistiram desigualdades estruturais. No Brasil, o percentual de docentes com pós-graduação aumentou de 30,2% para 48%. Na rede estadual do Brasil Amazonense, o índice evoluiu de 25,1% para 41,9%. No conjunto das redes estadual, municipal, federal e privada do estado, passou de 17,5% para 36,1%. Esses dados confirmaram que a formação continuada avançou, mas mostrou-se insuficiente para garantir qualidade e ascensão funcional estável, reiterando a ausência de políticas consistentes de valorização profissional, sobretudo no que se refere à remuneração.

A análise das folhas de pagamento da Seduc/AM, construída com dados do Portal da Transparência entre 2014 e 2023, evidenciou que, apesar do crescimento na titulação, a valorização efetiva permaneceu limitada. Entre professores e pedagogos, o número de mestres passou de 185 para 1.385, e o de doutores, de 21 para 165. Especialistas somaram 9.201 em 2023, configurando o maior grupo por titulação. No mesmo período, o número de docentes com licenciatura plena, que era de 10.958, caiu para 7.374, enquanto a categoria “outros”, que englobava carreiras em extinção e profissionais sem formação especificada, reduziu-se de 3.543 para 1.840.

O investimento bruto na folha de pagamento da Seduc/AM, corrigido pelo IPCA, passou de R\$ 120,5 milhões em 2014 para R\$ 151,1 milhões em 2023. Ainda assim, a valorização docente permaneceu fragilizada. O incremento orçamentário revelou-se insuficiente, pois o poder de compra sofreu corrosão pela inflação e pela ausência de uma política efetiva de valorização da remuneração. A ampliação dos recursos não garantiu transformações estruturais, evidenciando que a lógica fiscal e gerencial seguiu operando em desfavor do trabalho docente.

A Meta 17, ao comparar a remuneração dos docentes com a de outros profissionais com a mesma escolaridade, demonstrou que, no Brasil Amazonense, a equiparação de 100,8% em 2023 decorreu da queda de 42,63% nos rendimentos das demais categorias, e não de uma elevação efetiva dos vencimentos do magistério. A análise da folha de pagamento indicou que o PSPN passou a operar como teto salarial, contrariando sua finalidade legal de valorização da carreira docente.

Tais resultados evidenciaram que, embora as metas do PNE tenham estabelecido parâmetros objetivos, sua implementação no Brasil Amazonense revelou descontinuidade política e ausência de um projeto consequente para a valorização da remuneração docente. A análise também demonstrou a necessidade de ampliar os critérios de aferição, superando médias salariais e incorporando dimensões mais aderentes à realidade do trabalho docente.

Esse debate adquiriu urgência diante da prorrogação da vigência do atual PNE até dezembro de 2025, conforme a Lei nº 14.934/2024. A revisão do novo plano configurou uma oportunidade estratégica para propor critérios mais justos e ancorados na realidade do trabalho docente.

Como reforço ilustrativo, destaca-se a audiência pública realizada no Senado Federal em 24 de abril de 2024, na qual Amaral, presidente da Fineduca, apresentou dados que evidenciaram que o Brasil paga a seus professores menos de um terço do valor médio praticado nos países da OCDE com melhores desempenhos educacionais. Essa disparidade revelou a distância entre o discurso oficial de valorização docente e o compromisso efetivo com a escola pública.

Tal como o rio que atravessa a Amazônia, território que abriga ambos os países analisados, a valorização da remuneração docente precisou reencontrar seu curso. Longe de representar apenas um projeto interrompido, seguiu atravessada por disputas, exigindo uma reconstrução coletiva que a transformasse em fluxo contínuo de reconhecimento, justiça e permanência.

No delineamento do percurso investigativo, a seção quatro aprofundou a análise da efetividade das políticas públicas voltadas à valorização da docência, com base nos dispositivos

legais vigentes. A subseção 4.1 teve como objetivo cotejar, no âmbito da carreira docente, os registros presentes nos holerites e/ou contracheques dos professores com os dispositivos dos marcos normativos, com vistas à análise da efetividade das políticas públicas voltadas à remuneração.

A pesquisa analisou os contracheques dos docentes Maria Sol, no Brasil Amazonense (2012-2023), e Thiago Mejía, na Colômbia (2015-2023). Ao confrontar o que foi estabelecido nas normas com os rendimentos pagos ao longo de uma década, evidenciou-se a distância entre o previsto e o praticado, revelando os limites concretos da valorização da remuneração docente.

A omissão do Estado manifestou-se na forma como tratou a remuneração. Embora os salários estivessem formalmente vinculados às estruturas de progressão na carreira, tais mecanismos não se materializaram plenamente. No Brasil Amazonense entre 2006 e 2023, o reajuste salarial ocorreu apenas seis vezes, em desrespeito à legislação vigente, o que comprometeu o poder de compra e acentuou a desvalorização da profissão.

A análise dos contracheques demonstrou que, mesmo havendo previsão legal para reajustes anuais e progressões estruturadas por titulação e tempo de serviço, essas medidas não se efetivaram de modo contínuo ou universal, evidenciando o descompromisso com a valorização real da remuneração docente.

No Brasil Amazonense, a composição da remuneração da docente apresentou oscilações relevantes ao longo do período analisado. Em 2013, as vantagens transitórias corresponderam a 47,38% do total da remuneração bruta, evidenciando dependência de parcelas não incorporadas ao vencimento-base. Apenas em 2023 o vencimento-base passou a representar 89,9% da remuneração total, sinalizando maior estabilidade formal.

Entretanto, esse aparente equilíbrio não se traduziu em avanço real nas progressões funcionais previstas na legislação. O Total da Remuneração Bruta (TRB) evoluiu de US\$ 1.818,85 PPC em 2012 para US\$ 2.954,87 PPC em 2023, variação influenciada principalmente por reajustes do vencimento-base impulsionados por dispositivos da legislação federal.

Apesar desses reajustes, a docente permaneceu estagnada na referência funcional G. Entre 2015 e 2018, foi rebaixada para a letra F, sendo posteriormente realocada na G em 2019, onde permaneceu até 2023. Com 30 anos de serviço, já deveria ter alcançado a referência H, conforme previsto na progressão horizontal, o que não se concretizou. A ausência dessa ascensão funcional expressou a negação material do direito à mobilidade na carreira e evidenciou a fragilidade estrutural da política de valorização docente.

Na Colômbia, embora tenham ocorrido reajustes formais regulares, a proporção do vencimento-base na remuneração bruta do professor Thiago Mejía caiu de 95,85% em 2015



para 86,96% em 2023, indicando aumento da dependência de parcelas variáveis. Esse cenário evidenciou perda de estabilidade e previsibilidade salarial, enfraquecendo a efetividade das políticas de valorização. Apesar de maior regularidade na composição remuneratória, Mejía permaneceu no Grau 2, mesmo após concluir o mestrado, devido à cláusula de barreira prevista no estatuto, como a exigência de vaga e disponibilidade orçamentária para ascender ao Grau 3. Em 2023, seu total da remuneração bruta foi de US\$ 2.764,47 PPC.

Os desdobramentos revelados não se limitaram a falhas administrativas, mas configuraram a interrupção deliberada das políticas de valorização docente. Esse cenário comprometeu a confiança nas normas educacionais e aprofundou o descrédito da carreira como espaço de mobilidade social, atratividade profissional e reconhecimento do magistério.

Com base nos achados da subseção anterior, que evidenciaram o descompasso entre o previsto nas normas e a realidade expressa nos contracheques, a subseção 4.2 aprofundou a análise da remuneração docente ao articulá-la com indicadores econômicos concretos. Por meio dos parâmetros do salário-mínimo, da cesta básica de alimentos e da renda média dos demais trabalhadores, caracterizou-se o impacto material desses rendimentos na qualidade de vida dos docentes, considerando as condições econômicas e sociais do Brasil Amazonense e da Colômbia.

A análise comparativa da remuneração baseou-se nos dados do Cepalstat, os quais permitiram articular indicadores econômicos à realidade vivida pelos docentes investigados. Mais do que demonstrar variações numéricas, a comparação expôs as marcas da precarização que atravessaram o trabalho docente, sustentada pela negação sistemática das condições básicas asseguradas no art. 7º da Constituição Federal: moradia, alimentação, saúde, transporte, educação, vestuário, lazer, higiene e previdência.

Sem que essas dimensões estivessem minimamente garantidas por meio de uma remuneração justa, o trabalho docente revelou-se inviabilizado em sua plenitude, e o fazer pedagógico tornou-se refém da sobrevivência. Ensinar exigiu muito mais do que vocação: exigiu uma remuneração que assegurasse dignidade. Essa exigência tornou ainda mais urgente a análise dos dados empíricos.

No primeiro parâmetro, referente ao vencimento inicial como porta de entrada da profissão, os dados evidenciaram que, entre 2006 e 2023, os docentes do Brasil Amazonense receberam, em média, 3,53 salários-mínimos, enquanto na Colômbia esse valor correspondeu a 2,33. Quando se considerou o total da remuneração bruta, Maria Sol, entre 2012 e 2023, alcançou o equivalente a 5,94 salários-mínimos, enquanto Thiago Mejía, entre 2015 e 2023, atingiu 3,15. Essa diferença não traduziu superioridade de um modelo sobre o outro, mas

revelou que, mesmo com estruturas remuneratórias distintas, ambos os países falharam em garantir estabilidade e justiça redistributiva aos profissionais do magistério.

O segundo parâmetro, pautado na análise do poder de compra a partir da cesta básica de alimentos, reforçou a desigualdade material enfrentada pelos docentes. Com o vencimento inicial, os professores brasileiros conseguiram adquirir, em média, 17,22 cestas básicas, enquanto os colombianos alcançaram 11,94. Considerando a remuneração bruta, Maria Sol teve acesso a 29,22 cestas básicas e Thiago Mejía a 16,05. Ainda que os valores no Brasil Amazonense tenham se apresentado superiores, a estabilidade foi comprometida por uma composição salarial sustentada por gratificações e complementações de carga horária, o que foi uma sobrecarga de trabalho fragilizou a previsibilidade da renda e desorganizou a lógica do trabalho docente.

O terceiro parâmetro, relativo à renda média dos demais trabalhadores, indicou a posição estrutural da docência na hierarquia das profissões. O vencimento inicial dos professores do Brasil Amazonense representou 1,42 vezes a renda média dos demais trabalhadores, índice muito próximo ao registrado na Colômbia, de 1,41. Ao se considerar a remuneração bruta, Maria Sol obteve 2,43 vezes essa média, enquanto Mejía alcançou 1,96. Embora os números tenham sugerido uma diferença significativa, os dados não expressaram valorização real, uma vez que, no caso brasileiro, parte substancial da renda derivou da intensificação do trabalho e não do reconhecimento institucional da função docente.

Ao conjugar os três parâmetros analisados, o estudo descortinou o lugar estrutural da docência na hierarquia das ocupações e sua fragilidade frente às dinâmicas do capital. A partir das trajetórias de Maria Sol e Thiago Mejía, demonstrou-se que os valores pagos aos professores foram insuficientes para assegurar permanência, dignidade e reconhecimento social. Esses dados, em sua frieza estatística, disseram mais do que números. Revelaram que, sem uma política robusta, coerente e permanente de valorização da remuneração, a docência permaneceu em um cenário de instabilidade e vulnerabilidade. A profissão continuou navegando em águas turvas, sem um rumo seguro para seu reconhecimento social e material.

Os achados desta seção confirmaram que a valorização docente, tanto no Brasil Amazonense quanto na Colômbia, ficou presa entre promessas normativas e realidades restritivas. O magistério seguiu limitado por um leito institucional estreito, onde as margens transbordaram promessas, mas cujas águas nem sempre alcançaram os que ensinaram. A docência, como o rio, resistiu às pedras e margens que tentaram contê-la. Para correr livre, alimentar territórios e gerar vida, precisou ser valorizada em sua inteireza. E a política salarial constituiu o ponto de partida dessa travessia.

Embora centrado em apenas um caso por país, o estudo não buscou generalizações estatísticas, mas produziu uma fotografia densa e situada da política remuneratória em dois contextos. Maria Sol e Thiago Mejía expressaram, em suas trajetórias, os contornos concretos de projetos distintos de Estado, revelando com nitidez as contradições entre norma e realidade na valorização da remuneração docente.

Entre as limitações, destacou-se a dificuldade de compreensão das alterações na nomenclatura funcional da docente Maria Sol. Mesmo permanecendo lotada na mesma escola entre 2012 e 2023, os holerites indicaram sucessivas mudanças de grupo funcional, sem qualquer explicação normativa ou legenda que auxiliasse o entendimento dos registros. Essa opacidade não decorreu de falha técnica, mas da intenção política de dificultar o acesso à informação. Ao restringir o conhecimento sobre sua própria trajetória, o Estado enfraqueceu a autonomia do trabalhador e manteve os mecanismos de controle e manipulação da carreira.

Outro desafio relevante no Brasil Amazonense foi a sistematização dos dados do Portal da Transparência do Governo do Estado do Amazonas. A coleta abrangeu arquivos da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) entre 2014 e 2023, apresentados em formatos PDF e planilha. Nos anos de 2014 a 2016, os dados estavam disponíveis apenas em PDF, o que dificultou a extração automatizada e exigiu estratégias complexas e refinadas de busca. Mesmo nas planilhas, observaram-se inconsistências, como erros de digitação, uso de categorias genéricas e lacunas em informações essenciais, como formação acadêmica e carga horária.

Esses limites não comprometeram os resultados centrais da pesquisa, mas revelaram os entraves recorrentes da investigação empírica em políticas públicas. Tais dificuldades ainda são comuns no uso de fontes oficiais, mesmo quando sistematizadas, especialmente diante de registros desatualizados ou organizados sem critérios consistentes.

Durante o percurso da pesquisa, emergiram temas que, embora relevantes, não puderam ser explorados em profundidade devido às delimitações adotadas. Um desses temas foi a qualidade de vida dos docentes, especialmente no que diz respeito ao usufruto do tempo fora do trabalho, à preservação da saúde física e mental e ao acesso a bens culturais e sociais. A remuneração inadequada impôs múltiplas jornadas, comprometendo diretamente a estabilidade emocional e física dos professores. Tais dimensões, ainda que não estivessem no escopo central da tese, configuraram-se como campos imprescindíveis para futuras investigações que se proponham a adotar uma abordagem mais ampla e humanizada sobre a valorização docente.

Ao refletir sobre os desdobramentos e as perspectivas futuras da pesquisa, tornou-se essencial ampliar a discussão sobre qualidade da educação articulada à valorização salarial dos profissionais da docência. A qualidade não pode ser compreendida como conceito abstrato ou

apenas vinculada ao desempenho em avaliações externas. Precisa estar situada nas condições materiais que sustentam o exercício profissional, garantem a permanência dos professores e tornam a docência um projeto de vida digno, com estabilidade, reconhecimento e tempo social.

Essa discussão, embora deslocada nesta pesquisa devido ao recorte comparativo adotado, permanece como campo promissor para novas investigações. Investir na remuneração docente é afirmar que não há qualidade possível sem justiça material, tampouco uma educação pública democrática sem professores respeitados e bem remunerados.

Esta tese demonstrou que as políticas de remuneração docente no Brasil Amazonense e na Colômbia, embora ancoradas em marcos legais que anunciam valorização, falharam em assegurar condições materiais dignas ao magistério. A análise evidenciou que a remuneração, longe de garantir reconhecimento e permanência, sustentou a precarização do trabalho docente, esvaziando, na prática, o discurso da valorização.

Como resultado, esta pesquisa entrega à sociedade um instrumento crítico de análise das políticas públicas de remuneração docente nesses dois contextos. Mais do que um diagnóstico, a tese denuncia o abismo entre os marcos normativos e as condições materiais concretas dos professores, revelando como o Estado mantém a precarização por meio de políticas que prometem valorização e justiça remuneratória, mas não as efetivam.

A minoria detentora do poder busca o retorno aos tempos da escravidão, antes explícita, hoje camuflada, uberizada no sentido de Antunes (2020). Reduzida à reprodução da força de trabalho, a maioria, silenciada de forma organizada, deve compor a frente de batalha. Esta tese, e todos os envolvidos nela, constituem munição nesse enfrentamento.

Ubuntu! Eu sou porque nós somos.

## REFERÊNCIAS

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, C. A. de S. **A política de remuneração dos professores da rede estadual de educação básica do Pará**. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9508>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>. Acesso em: 18 fev. 2025.

AMARAL, N. C. **Financiamento público para a produção do conhecimento: que caminhos seguir?** Como viabilizar os recursos financeiros para implementar mais condições para a produção do conhecimento no Brasil? *Cienc. Cult.* [online], São Paulo, v. 75, n. 1, ISSN 2317-6660, p. 01-15, jan./mar. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2317-6660.20230006>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009. 286 p.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/zwxvVg76rBc89Fs3QQS6cMb/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

ARAÚJO, F. K. R. de. **FUNDEF (1996-2006): a remuneração dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN**. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/af8adb02-9888-48f6-92ec-32be714303a9>. Acesso em 15 de jan. 2025.

ARRUDA, J. J. de A.; PILETTI, N. **Toda a história: história geral e história do Brasil**. São Paulo: Ática, 1997. 496 p.

ATHAYDE, M. M. Valorização dos funcionários de escola: as condições de remuneração dos profissionais em dez municípios da Região Metropolitana de Curitiba/PR. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Curitiba, v. 10, n. 10, p. 01-15, 2020. Disponível em: <https://seer.ufgrs.br/index.php/fineduca/article/view/90596/56768>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BARBOSA, A.; JACOMINI, Márcia Aparecida; MINTO, C. A. **As metas 17 e 18 do PNE (2014-2024) e a valorização do magistério no Brasil**. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 32, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pPKLVyfZMzgJDRW4H5B5YJj/?format=html&lang=pt>. Acesso em 15 de jan. 2025.

BARBOSA, J. L. **A política de fundos – FUNDEF e FUNDEB – na rede municipal de ensino de Natal/RN (2005-2015): avanços e desafios na carreira e na remuneração dos professores**. 2017. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio

Grande do Norte, Natal, RN, 2017. Disponível em:  
<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31272>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BARBOSA, J. L. **O vencimento e a remuneração do magistério público municipal de Natal/RN: repercussões da implementação do FUNDEB (2007-2010)**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em:  
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19703>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BARBOSA, J. L.; FERREIRA, M. A. dos S.; FRANÇA, M. O. FUNDEB e a valorização do magistério público da rede municipal de Natal/RN: aplicação dos recursos na remuneração e a comparação com o salário-mínimo (2007-2010). **Fineduca – revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 01-15, 2013. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/55001/33498>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BASSI, M. E.; FERNANDES, M. D. E.; ROLIM, R. M. G. Remuneração de Professores da Educação Básica em Tempos de FUNDEB, PSPN e PNE 2014-2024. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 4, p. 01-06, 2019. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/91139/52769>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BASSI, Marcos Edgar; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; ROLIM, Rosana Maria Gemaque (org.). **Remuneração de professores da educação básica das redes estaduais de ensino no contexto do FUNDEB e do PSPN**. Curitiba: Appris, 2018. v. 1. 279 p. (Educação – Políticas e Debates). ISBN 978-85-473-2580-0.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 216 p.

BOLLMAN, M. da G. N.; SOUZA, D. de. Carreira e Remuneração do Magistério Público de Santa Catarina: legislação estadual e seus impactos. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 10, p. 01-14, 2019. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90148/52775>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BOMFIM, M. **A América latina: males de origem** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 291 p. ISBN: 978-85-99662-78-6. Disponível em:  
<https://static.scielo.org/scielobooks/zg8vf/pdf/bomfim-9788599662786.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRITO, R. M. de. **Os fios e as cores na rede de conhecimentos do PPGE: 31 anos de criação, 30 de funcionamento**. *Revista Amazonida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*, [S. l.], v. 1, n. 2, 2017. DOI: 10.29280/rappge.v1i2.3769. Disponível em:  
<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3769>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRITO, V. L. F. A. de. Efeitos negativos do “choque de gestão” na remuneração de professores em Minas Gerais. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 01-20, 2013. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/57971/34659>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CAÏS, J. Metodología del análisis comparativo. In: **21 Cadernos metodológicos**. 2. ed. Madrid, 2002. p. 11-38. In: GONZA, E. J. **A epopeia camponesa nos estudos comparativos entre Brasil e Peru**. VIII Simpósio Reforma Agrária e Questões Rurais, 6-8 jun. 2018. Disponível em:

[https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor\\_2018/8A/6\\_Editha\\_Gonza.pdf](https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/8A/6_Editha_Gonza.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

CAMARGO, R. B de; JACOMINI, M. A; MINHOTO, M.A.P. Financiamento e remuneração docente na educação básica in PINTO, J. M e SOUZA, S.A.de. **Para onde vai o dinheiro? Caminhos e descaminhos do financiamento da educação**. São Paulo: Xamã, 2014. p. 169-205.

CAMARGO, R. B. de *et al.* Vencimento e remuneração docente no Brasil: uma apresentação. In: **Vencimento e remuneração docente no Brasil: resultados de pesquisa**. São Paulo: Xamã, 2015. p. 7-12.

CAMARGO, R. B. de; PEREIRA, C. A. **Remuneração inicial docente da rede estadual de ensino de São Paulo: algumas comparações (1977-2014)**. *Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 01-25, 2021. DOI: 10.29280/rappge.v5i1.8617. Disponível em: <https://www.scilit.com/publications/c00d3165205feced50d5c6ae3040c11>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CAMARGO, R. B. de; OLIVEIRA, J. F. de; CRUZ, R. E. da; GOUVEIA, A. B. *Problematização da qualidade em pesquisa de custo aluno-ano em escolas de educação básica*. In: **Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: relatório final**. Brasília: INEP, 2006. v. 2, p. 109–158. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/financiamento-da-educacao/pesquisa-nacional-qualidade-na-educacao-problematizacao-da-qualidade-em-pesquisa-de-custo-aluno-ano-em-escolas-de-educacao-basica>. Acesso em: 12 abr. 2025.

CAPUZZO, A. M. **Análise da construção do FUNDEB permanente na Câmara dos Deputados de 2017 a 2020: aspectos redistributivos e qualidade em educação**. 2022. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2022. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=12563478#](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12563478#). Acesso em: 09 jan. 2025.

CÁRDENAS PAREDES, Y. C. **Implicaciones de la coexistencia del Estatuto Docente 2277 y el Estatuto de Profesionalización Docente 1.278**. 2017. 37f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidad de los Andes, Bogotá, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/5236601a-ec39-4062-bb11-c7bc04343d67/content>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CASSETTARI, N. **Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramentos no estado de São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. 130 p. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12072011-143111/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

CHADID BONILLA, X. **Factores asociados a la elección de carreras en educación como opción profesional**. 2020. 29 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidad de los Andes, Bogotá, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/c0cc4ce0-e0b6-4b21-9ea5-e3964e61a7c2/content>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CHAVES CASTRO, Á. H.; PERDOMO STRAUCH, Á. A.; TORRES TAMAYO, M. C. **El índice Big Mac y su relación con la paridad del poder de compra en el caso colombiano**. *Apuntes del CENES*, Tunja, v. 43, n. 77, p. 73–102, jan./jun. 2024. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-30532024000100073](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-30532024000100073)>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CHAVES, V. L. J.; ROLIM, R. M. G.; PEREIRA, F. M. Remuneração dos professores da rede pública estadual do estado do Pará e da rede municipal de Belém de 1996 a 2010. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 01-27, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/65771/37790>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CORREA, B. C.; CASTRO, J.; BARBOSA, C. Gestão da educação infantil: apontamentos sobre cargos, jornadas e salários. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 4, p. 01-18, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/68624/39143>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CRAVEIRO, R. L. Remuneração Docente: fatores explicativos para a variação da remuneração média entre as redes municipais de ensino básico. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 24, p. 01-14, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/111148/87031>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ELACQUA, G. *et al.* **Profissão professor na América Latina: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018. 277 p. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/profissao-professor-na-america-latina-por-que-docencia-perdeu-prestigio-e-como-recupera-lo>. Acesso em 15 de jan. 2025.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2. ed., 2012. 30 p.

FERNANDES, M. D. E.; FERNANDES, S. J. Vencimento salarial de professores na esfera municipal em tempos de fundos contábeis. **Fineduca – revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 5, p. 01-23, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/66312/37981>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FERREIRA, M. A. dos S. **O FUNDEF e o FUNDEB como política de financiamento para a valorização do magistério: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN**. 2014. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/88532ae0-f090-4be1-ac9f-84d27371e085>. Acesso em 15 de jan. 2025.

FREIRE, L. Remuneração docente: quatro olhares convergentes. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 4, p. 01-11, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/68055/38743>. Acesso em: 10 mar. 2025.



FREIRE, L. Estudo Bibliométrico da Produção Acadêmica sobre a Remuneração do Magistério da Educação Básica Pública no Brasil (2005-2015). **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 9, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/89895/52774>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FOX, Donald T.; STETSON, Anne. **The 1991 Constitutional Reform: prospects for democracy and the rule of law in Colombia**. Case Western Reserve Journal of International Law, Cleveland, v. 24, n. 2, p. 139-158, 1992. Disponível em: <https://scholarlycommons.law.case.edu/jil/vol24/iss2/1>. Acesso em: 9 nov. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2012. 265 p. (Versão digital). Disponível em: <https://imediata.org/?p=5650>. Acesso em: 31 dez. 2024.

GARCÍA JARAMILLO, Sandra; MALDONADO CARRIZOSA, Darío; RODRÍGUEZ ORGALES, Catherine. **Educación básica y media en Colombia: diagnóstico y recomendaciones de política**. Bogotá: Universidad de los Andes, Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/2e3f78b0-4a29-4e62-a559-f5c82dcd0c41/content>. Acesso em: 8 fev. 2025.

GODOY, M. de. Vencimento inicial, média de vencimentos e carreira dos profissionais do magistério no estado do Paraná durante o FUNDEB (2007-2012). **Fineduca – revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 01-16, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/47014/33497>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GOUVEIA, A. B. *et al.* O vencimento dos profissionais do magistério em duas décadas (1996-2015): limites e alcances da valorização. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 8, p. 01-22, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/67666/39389>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R. de. Remuneração de professores em redes públicas do Estado do Paraná. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 01-23, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/65772/37791>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, v. 1: Introdução ao estudo da filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 490 p.

GUIMARÃES, M. R. **Carreira e remuneração dos profissionais do magistério público do município de Breves-PA**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/8513>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GURGEL, R. F.; JUNIOR, L. de S. Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil. **Fineduca – Revista de Financiamento**

**da Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 10, p. 01-19, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/58391/34962>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GUTIÉRREZ TOBAR, O. **¿Satisfechos para educar? Satisfacción laboral de los docentes vinculados a la Secretaría de Educación de Bogotá**. 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidad de los Andes, Bogotá, 2015. Disponível em <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/c7a9e675-5843-4393-a7a4-0f695463356c/content>. Acesso em: 10 mar. 2025.

HARVEY, David. **Os limites do capital**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Boitempo, 2013. 600 p.

HERMIDA, J. F. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 22, n. 27, p. 239-258, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/6483>. Acesso em: 10 mar. 2025.

JACOMINI, M. A. et al. Contribuições para um Balanço do FUNDEB: redistribuição dos recursos, despesas com remuneração e vínculo de trabalho docente. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 22, p. 01-22, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/102695/58638>. Acesso em: 10 mar. 2025.

JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P.; CAMARGO, R. B. de. Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica: uma abordagem a partir de planos de carreira, vencimentos e composição remuneratória em 2010. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 10, p. 01-36, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/51386/31840>. Acesso em: 10 mar. 2025.

JACOMINI, M. A.; NETO, J. Q.; IMBÓ, K. A. dos S. Remuneração Docente na Educação Básica da Cidade de São Paulo. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 7, p. 01-20, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/85923/52772>. Acesso em: 10 mar. 2025.

KOHAN, N. **Dicionário Básico de Categorias Marxistas**. [S. l.] Xerfas Edições, n. 5, 2017. 15 p.

KRUPPA, S. M. P. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90**. 2000. 382f. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001135620>. Acesso em: 10 mar. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 6. ed., 2013. 304 p.

LIMA, A. D. D. M.; OLIVEIRA, E. J. de. Piso Salarial Profissional Nacional e os recursos do FUNDEB: vencimentos e remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN (2008-2014). In: BASSI, M. E.; ESPÍNOLA, M. D.; ROLIM, R. M. G. (Org.). **Remuneração de Professores da Educação Básica Pública sob a ótica dos Pesquisadores e Pesquisadoras em formação**. Curitiba: Appris, 2018. Vol. 3. 270 p.

MAIA, F. J. F.; FARIAS, M. H. V. de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações (Campo**

**Grande)**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 577–596, 2020. Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/2300>. Acesso em: 14 mar. 2025.

MARÇAL, E. F.; PEREIRA, P. L. V.; SANTOS FILHO, O. C. DOS. Paridade do poder de compra: testando dados brasileiros. **Revista Brasileira de Economia**, v. 57, n. 1, p. 159–190, jan. 2003. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rbe/article/view/834/142>. Acesso em 15 de jan. 2025.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. v. 1, t. I. Boitempo Editorial, 2013 [S.d.] (1493 p.). Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. O processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. 571p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. São Paulo: Editora Sundermann, 2017. E-book (PDF). Disponível em: [https://www.pstu.org.br/FormacaoConteudo/Livros/01\\_Marx-Engels\\_Manifesto-Comunista\\_NOVO.pdf](https://www.pstu.org.br/FormacaoConteudo/Livros/01_Marx-Engels_Manifesto-Comunista_NOVO.pdf). Acesso em: 03 de fev. 2025.

MELO, A. D. D. **O vencimento dos profissionais do magistério da rede pública estadual de ensino do RN (2008-2014): a implementação do PSPN - Lei nº 11.738/2008**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/313e96af-f2fa-456c-b743-4812ae9fea30>. Acesso em 15 de jan. 2025.

MENDES, D. C. de B.; GUTIERRES, D. V. G. Funbosque: remuneração dos professores de uma fundação pública para oferta de educação ambiental nas ilhas de Belém/PA. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n. 17, p. 01-17, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/104552/64294>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell Publishing, 2007. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16080>. Acesso em 15 de jan. 2025.

MIURA, B. H. et al. A Meta 17 do PNE 2014-2024: vencimento dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 6, p. 01-20, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/84090/52771>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MONASTERIO, L. M.; EHRL, P. **Colônias de povoamento versus colônias de exploração: de Heeren a Acemoglu**. Brasília: Ipea, 2015. (Texto para Discussão, n. 2119). Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5320/1/td\\_2119.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5320/1/td_2119.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

MOURA, A. S. de. **Remuneração variável do magistério público da educação básica na rede estadual de ensino da Paraíba: (des)valorização profissional?** 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível

em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8570?&&&locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8570?&&&locale=pt_BR). Acesso em 15 de jan. 2025.

NADAI, E.; NEVES, J. **História da América**. São Paulo: Saraiva, 3. ed., 1979. 368 p.

NASCIMENTO, A. B.; FERNANDES, M. D. E. Vencimento e carreira na Rede Estadual de Educação em Rondônia: em busca da valorização docente. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 01-17, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/67641/39140>. Acesso em: 10 mar. 2025.

NASCIMENTO, A. P. S. do; MEDINA, R. R. de A.; CAMARGO, R. C. de. Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual de São Paulo em 2010: descrição e análises preliminares. **Fineduca – revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 10, p. 01-36, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/66398/37996>. Acesso em: 10 mar. 2025.

NOGUEIRA, S. C. N. **II Fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas: acesso ampliado e precarizado à educação pública**. 2016. 210 f.: il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5107>. Acesso em: 10 mar. 2025.

OLIVEIRA, A. M. de C. *et al.* Equiparação dos salários dos professores das redes públicas aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente: uma análise das desigualdades regionais. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 01-15, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/68054/38742>. Acesso em: 10 mar. 2025.

OLIVEIRA, N. L. de; CARVALHO, F. A. F. Financiamento da educação básica de qualidade: os caminhos e descaminhos até o novo FUNDEB. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 207–221, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n1a2021-57781. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57781>. Acesso em: 14 mar. 2025.

PAIVA, B.; ROCHA, M.; CARRARO, D. Política social na América Latina: ensaio de interpretação a partir da Teoria Marxista da Dependência. **SER Social**, Brasília, v. 12, n. 26, p. 147–175, 2010. DOI: 10.26512/ser\_social.v12i26.12702. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/12702](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12702). Acesso em: 14 mar. 2025.

PARO, V. H. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 104 p.

PEREIRA, C. A. **Remuneração docente como política pública no ensino fundamental no estado de São Paulo**. 2016. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. . Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23022021-130134/pt-br.php>. Acesso em: 3 fev. 2025.

PEREIRA, Fernanda Maryelle. **As políticas de remuneração inicial para os professores da educação básica da Rede Municipal de ensino de Belém no período de 1991 a 2013**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/24af171d-3154-4967-80c7-e69621bf0059>. Acesso em: 5 jul. 2023.

PEREIRA, F. M.; CARNEIRO, A. P. da S. A remuneração dos professores da educação básica: um estado da arte no período de 2010 a 2015. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 3, p. 01-18, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/67768/39142>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PEREIRA, G. L.; ALVES, T. Contribuições da produção acadêmica recente sobre remuneração docente para discussão da Meta 17 do PNE. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 01-21, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/67696/38741>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PEREIRA, M. da S. F. **O processo de implementação do plano de cargos, carreira e remuneração (PCCR) dos servidores do magistério no município de Ananindeua/PA (lei nº 2.355/2009)**. 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/70363b06-417a-4e5a-8b65-e674e11f293e>. Acesso em 15 de jan. 2025.

PIMENTEL, A. M. **A Carreira do Magistério Público da Rede Municipal de Ensino do município de Oriximiná-PA: um estudo a partir do plano de cargos, carreira e remuneração Lei nº 7.315/10**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/1a3cd6a0-8317-48a8-b9c9-ce45a0c9a2e2>. Acesso em 15 de jan. 2025.

PINHEIRO, R. W. da S. **Políticas de remuneração de professores da educação básica em municípios do estado do Pará**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9517>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade**. *Propuesta Educativa*, v. 2, n. 52, p. 24-40, 2019. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4030/403062991004/html/>. Acesso em: 8 jan. 2025.

PINTO, J. M. R. **Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.101. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/101>. Acesso em: 14 mar. 2025.

PINTO, J. M. R. **Um fundinho chamado 'fundão'**. In: Luiz Fernandes Dourado. (Org.). *Financiamento da educação básica*. 1ed. Campinas: Autores Associados, 1999, v. 1, p. 85-98.

POULANTZAS, N. **O Estado, o Poder o Socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1990. 274 p.

PRADO, M. L. **A formação das nações latino-americanas**. São Paulo: Atual, 11. ed., 1994. 92 p.

QUEIROZ, Antônio Carlos. **O que é trabalho decente**. Caros Amigos, São Paulo, nov. 2015. Mais Conteúdo: Especial Trabalho Digno, Cidadania Plena, p. 5.

QUIBAO NETO, J. **Remuneração dos professores da rede privada de educação básica na cidade de São Paulo**. 2020. 285 p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102020-104513/publico/5933003\\_JOSE\\_QUIBAO\\_NETO\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102020-104513/publico/5933003_JOSE_QUIBAO_NETO_rev.pdf). Acesso em 15 de jan. 2025.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318p.

RENTERÍA FIGUEROA, R. A.; ROCHA FORERO, J.C. **El prestigio docente**: un cuarto de siglo de políticas educativas. 2017. 33 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidad de los Andes, Bogotá, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/7c2bcb2c-bb98-42ee-a144-b61993ea9598/content>. Acesso em: 10 mar. 2025.

RIBEIRO, A. N. S. **“Decifra-me ou te devoro”: o salário dos professores da rede pública estadual de ensino do Pará como alienação e exploração**. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11855>. Acesso em: 10 mar. 2025.

RIBEIRO, D. **As Américas e a civilização**: processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 568 p.

RIBEIRO, J. M. C.; FIGUEIREDO, G. C.; LANCELOTTI, F. P. L. Valorização do magistério e remuneração dos (as) professores(as) da educação básica em Mato Grosso. **Fineduca – revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 6, p. 01-17, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/66313/37982>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ROCHA, M. da C. **Políticas de valorização do magistério**: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho - uma análise da experiência de Belo Horizonte. 2009. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05012010-113240/pt-br.php>. Acesso em 15 de jan. 2025.

ROLIM, R. M. G.; ALVES, C. A. de S.; REIS, A. C. A. dos. A Política de Remuneração de Professores da Rede de Ensino do Estado do Pará. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 5, p. 01-15, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/68131/52770>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SALAZAR RESTREPO, J. **La carrera docente: factores institucionales, incentivos y desempeño**. 2003. 43 f. *Memoria de Grado* - Universidad de los Andes, Bogotá, 2003. Disponível em: <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/3ec9bf36-42f4-429e-938e-bc6a4b973852/content>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SALES, L. C.; CRUZ, R. E. da; SILVA, M. J. Remuneração dos docentes da rede estadual de educação do Piauí. **Fineduca – revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 4, p. 01-15, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/66311/37980>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SANTOS, J. B. S. dos. **Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária**. Guarulhos, 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/f6b9d551-6699-43e1-891f-ee94546eb4af>. Acesso em 15 de jan. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2013. 274 p.

SILVA, A. R. da. **As implicações do PSPN para a carreira e a remuneração do magistério da rede municipal de Barcarena - PA**. 2017. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9493>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, E. C. da. Carreira, salário e condições de trabalho docente: os efeitos do FUNDEB na política de valorização dos professores em dois municípios paraenses. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 11, p. 01-19, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/51387/31841>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, I. C. da; RODRÍGUEZ, N. L. Formação territorial, economia e projetos de integração regional da pan-amazônia. **Revista Tempo Do Mundo**, 27, p. 19-44, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.38116/rtm27art1>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, M. Q. da. A Desvalorização da Remuneração Docente na Disputa pelo Fundo Público Municipal: o caso de Curitiba-PR. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 1, p. 01-17, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/84842/56050>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, M. Q. da. Remuneração Docente de Professores Públicos Municipais: a ideologia partidária como categoria de análise (2008-2016). **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n. 5, p. 01-19, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/100436/61057>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, M. Q. da; CRUZETTA, D. D. A Disputa do Fundo Público no Município de Curitiba/PR pela Ótica da Lei nº 101/2000 e a Emenda Constitucional nº 95: implicações na remuneração docente. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 15, p. 01-17, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/89718/53965>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, R. M. de O. **Promoção, vencimento e avaliação de desempenho do professor do ensino fundamental: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010)**. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/452d4332-ceef-4e7a-88bc-d051b6281a7e>. Acesso em 15 de jan. 2025.

SOARES, Maria C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15 - 39.

SOUZA, F. A. de. **A remuneração dos professores da rede pública do estado do Rio de Janeiro (1995-2014)**. 2016. 306 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10022017-125649/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SOUZA, S. R. G. de (Org.). **Planos de carreira e remuneração**: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília: MEC/SASE, 2016. 88 p.

SUBIRÁ, J.; GODOY, M. Remuneração dos professores no Paraná: uma análise das condições de vencimento inicial na rede estadual de ensino e na rede municipal de ensino de Curitiba. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 9, p. 01-18, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/51385/31839>. Acesso em: 10 mar. 2025.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 195 -227.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125–193.

VALDIVIESO D' COSTA, C. **Docente sí pero no así: entender el sistema de la carrera docente en Bogotá usando dinámica de sistemas**. 2020. 49 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidad de los Andes, Bogotá, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/1aba38ac-00fc-4987-a591-81d6c1da5d6b/content>. Acesso em: 10 mar. 2025.

VARGAS, G. Entendendo a remuneração dos professores do setor público e do setor privado de ensino do Estado de Santa Catarina. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 7, p. 01-16, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/67630/39388>. Acesso em: 10 mar. 2025.

VERÇOSA, P. S.; BASSI, M. E. Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual do Acre: a configuração da carreira dos professores. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 8, p. 01-21, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/89827/52773>. Acesso em: 10 mar. 2025.



VIANA, A. C. L. O PSPN e a Composição da Remuneração dos Professores da Rede Municipal de Castanhal/PA a partir do PCCR/2012. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 24, p. 01-17, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/86924/54747>. Acesso em: 10 mar. 2025.

VIEIRA, J. D. **Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?** Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Políticas Públicas de Educação). Organizadores: Célio da Cunha, José Vieira de Souza, Maria Abadia da Silva.

## REFERÊNCIA DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 4. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2024.

\_\_\_\_\_. **ABNT NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

AMAZONAS. **Decreto nº 22.081**, de agosto de 2001. Dispõe sobre a concessão de abono aos servidores do Poder Executivo, na forma que especifica, e dá outras providências. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/11678/#/p:2/e:11678>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 25.295**, de 29 de agosto de 2005. Dispõe sobre a concessão de abono aos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/12634/#/p:1/e:12634>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 34.635**, de 31 de março de 2014. Dispõe sobre a Progressão Diagonal dos Professores do Quadro do Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/14668/#/p:1/e:14668>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 37.632**, de 10 de fevereiro de 2017. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15356#/p:1/e:15356?find=D> ecreto. Acesso em 15 de jan. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 38.519**, de 21 de dezembro de 2017. Enquadra na Promoção Vertical, servidora da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15561/#/p:1/e:15561>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 41.778**, de 3 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a concessão do auxílio-alimentação, na forma que especifica, e dá outras providências. AM: Gabinete do

Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2020/143192/2247.2020.pdf>.  
Acesso em: 10 mar. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 42.061**, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV), e institui o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao COVID-19. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. 5 p. Disponível em:  
<https://www.procon.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/decreto-42.061-COVID-19.pdf>.  
Acesso em: 10 mar. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 42.729**, de 09 de setembro de 2020. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16348/#/p:1/e:16348>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 42.814**, de 30 de setembro de 2020. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16385/#/p:2/e:16385>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 42.927**, de 27 de outubro de 2020. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16381#/p:5/e:16381?find=Decreto%20n.%C2%BA%2042.927>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 42.953**, de 03 de novembro de 2020. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/14668/#/p:1/e:14668>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 43.591**, de 18 de março de 2021. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16508#/p:8/e:16508?find=Decreto%20n.%C2%BA%2043.591>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 43.855**, de 13 de maio de 2021. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16557#/p:7/e:16557?find=Decreto%20n.%C2%BA%2043.855>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 44.059**, de 21 de junho de 2021. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16589#/p:7/e:16589?find=Decreto%20n.%C2%BA%2044.059>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 44.502**, de 02 de setembro de 2021. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16652#/p:8/e:16652?find=Decreto%20n.%C2%BA%2044.502>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 44.717**, de 25 de outubro de 2021. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16696#/p:11/e:16696?find=Decreto%20n.%C2%BA%2044.717>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 44.737**, de 27 de outubro de 2021. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16699#/p:16/e:16699?find=Decreto%20n.%C2%BA%2044.737>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 44.849**, de 17 de novembro de 2021. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16712#/p:14/e:16712?find=Decreto%20n.%C2%BA%2044.849>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 44.957**, de 3 de dezembro de 2021. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16730#/p:9/e:16730?find=Decreto%20n.%C2%BA%2044.957>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 45.221**, de 21 de fevereiro de 2022. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16792#/p:7/e:16792?find=Decreto%20n.%C2%BA%2045.221>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 45.274**, de 08 de março de 2022. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16809#/p:7/e:16809?find=Decreto%20n.%C2%BA%2045.274>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 45.276**, de 10 de março de 2022. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16811#/p:7/e:16811?find=Decreto%20n.%C2%BA%2045.276>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 45.309**, de 16 de março de 2022. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16817#/p:7/e:16817?find=Decreto%20n.%C2%BA%2045.309>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 45.320**, de 18 de março de 2022. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16819#/p:64/e:16819?find=Decreto%20n.%C2%BA%2045.320>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 45.437**, de 11 de abril de 2022. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16845#/p:7/e:16845?find=Decreto%20n.%C2%BA%2045.437>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 45.568**, de 09 de maio de 2022. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16869#/p:7/e:16869?find=Decreto%20n.%C2%BA%2045.568>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 45.947**, de 30 de junho de 2022. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16908#/p:6/e:16908?find=Decreto%20n.%C2%BA%2045.947>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 46.021**, de 14 de julho de 2022. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16920#/p:6/e:16920?find=Decreto%20n.%C2%BA%2046.021>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 46.020**, de 14 de julho de 2022. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16920#/p:6/e:16920?find=Decreto%20n.%C2%BA%2046.020>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 46.072**, de 25 de julho de 2022. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16929#/p:4/e:16929?find=Decreto%20n.%C2%BA%2046.072>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 46.126**, de 04 de agosto de 2022. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16944#/p:12/e:16944?find=Decreto%20n.%C2%BA%2046.126>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 46.280**, de 08 de setembro de 2022. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16977#/p:3/e:16977?find=Decreto%20n.%C2%BA%2046.280>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 46.291**, de 12 de setembro de 2022. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16980#/p:3/e:16980?find=Decreto%20n.%C2%BA%2046.291>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 46.326**, de 19 de setembro de 2022. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16987#/p:3/e:16987?find=Decreto%20n.%C2%BA%2046.326>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 46.410**, de 30 de setembro de 2022. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16996#/p:3/e:16996?find=Decreto%20n.%C2%BA%2046.410>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 46.466**, de 14 de outubro de 2022. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17009#/p:8/e:17009?find=Decreto%20n.%C2%BA%2046.466>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 46.467**, de 17 de outubro de 2022. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17010#/p:3/e:17010?find=Decreto%20n.%C2%BA%2046.467>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 46.516**, de 27 de outubro de 2022. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17017#/p:3/e:17017?find=Decreto%20n.%C2%BA%2046.516>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 46.752**, de 02 de dezembro de 2022. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM:

Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17044#/p:7/e:17044?find=Decreto%20n.%C2%BA%2046.752>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 46.886**, de 24 de janeiro de 2023. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17089#/p:9/e:17089?find=Decreto%20n.%C2%BA%2046.886>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 46.921**, de 03 de fevereiro de 2023. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17098#/p:9/e:17098?find=Decreto%20n.%C2%BA%2046.921>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 47.044**, de 17 de fevereiro de 2023. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17118#/p:41/e:17118?find=Decreto%20n.%C2%BA%2047.044>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 47.070**, de 27 de fevereiro de 2023. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17121#/p:7/e:17121?find=Decreto%20n.%C2%BA%2047.070>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 47.140**, de 14 de março de 2023. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17135#/p:7/e:17135?find=Decreto%20n.%C2%BA%2047.140>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 47.367**, de 05 de maio de 2023. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17187#/p:8/e:17187?find=Decreto%20n.%C2%BA%2047.367>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 47.469**, de 23 de maio de 2023. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17200#/p:18/e:17200?find=Decreto%20n.%C2%BA%2047.469>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 49.004**, de 19 de fevereiro de 2024. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17429#/p:7/e:17429?find=Decreto%20n.%C2%BA%2049.004>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 49.267**, de 8 de abril de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17467#/p:17/e:17467?find=Decreto%20n.%C2%BA%2049.267>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 49.314**, de 17 de abril de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17477#/p:8/e:17477?find=Decreto%20n.%C2%BA%2049.314>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 49.401**, de 3 de maio de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17491#/p:7/e:17491?find=Decreto%20n.%C2%BA%2049.401>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 49.402**, de 6 de maio de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17492/#/p:8/e:17492>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 49.422**, de 8 de maio de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17495#/p:12/e:17495?find=Decreto%20n.%C2%BA%2049.422>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 49.481**, de 17 de maio de 2024. Regulariza a situação funcional do servidor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, que especifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17502#/p:7/e:17502?find=Decreto%20n.%C2%BA%2049.481>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 49.561**, de 24 de maio de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17507#/p:7/e:17507?find=Decreto%20n.%C2%BA%2049.561>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 49.608**, de 4 de junho de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:  
<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17513#/p:12/e:17513?find=Decreto%20n.%C2%BA%2049.608>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 49.621**, de 10 de junho de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17517#/p:7/e:17517?find=Decreto%20n.%C2%BA%2049.621>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 49.656**, de 14 de junho de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17521#/p:11/e:17521?find=Decreto%20n.%C2%BA%2049.656>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 49.885**, de 22 de julho de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17552#/p:7/e:17552?find=Decreto%20n.%C2%BA%2049.885>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 49.886**, de 22 de julho de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17552#/p:7/e:17552?find=Decreto%20n.%C2%BA%2049.886>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 49.888**, de 22 de julho de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17552#/p:8/e:17552?find=Decreto%20n.%C2%BA%2049.888>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.055**, de 19 de agosto de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17579#/p:35/e:17579?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.055>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.108**, de 26 de agosto de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17585#/p:9/e:17585?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.108>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.235**, de 13 de setembro de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17599#/p:9/e:17599?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.235>. Acesso em: 02 ago. 2025.



AMAZONAS. **Decreto nº 50.492**, de 17 de outubro de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17630#/p:14/e:17630?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.492>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.554**, de 30 de outubro de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17637#/p:7/e:17637?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.554>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.585**, de 1º de novembro de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17639#/p:13/e:17639?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.585>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.597**, de 5 de novembro de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: Acesso em: 02 ago. 2025. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17641#/p:15/e:17641?find=Decreto>. Acesso em 15 de jan. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.628**, de 13 de novembro de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17648#/p:8/e:17648?find=Decreto>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.629**, de 13 de novembro de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17648#/p:8/e:17648?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.629>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.630**, de 13 de novembro de 2025. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17648#/p:8/e:17648?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.630>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.672**, de 19 de novembro de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17652#/p:8/e:17652?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.672>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.701**, de 25 de novembro de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17657#/p:12/e:17657?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.701>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.808**, de 5 de dezembro de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17667#/p:7/e:17667?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.808>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.834**, de 6 de dezembro de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17668#/p:24/e:17668?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.834>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.835**, de 6 de dezembro de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17668#/p:24/e:17668?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.835>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.880**, de 13 de dezembro de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17673#/p:11/e:17673?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.880>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.939**, de 20 de dezembro de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17678#/p:18/e:17678?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.939>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.942**, de 20 de dezembro de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17678#/p:21/e:17678?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.942>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.965**, de 26 de dezembro de 2024. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17682#/p:19/e:17682?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.965>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.995**, de 3 de janeiro de 2025. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do

Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17686#/p:8/e:17686?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.995>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 50.999**, de 6 de janeiro de 2025. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17687#/p:10/e:17687?find=Decreto%20n.%C2%BA%2050.999>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 51.000**, de 6 de janeiro de 2025. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17687#/p:10/e:17687?find=Decreto%20n.%C2%BA%2051.000>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 51.001**, de 6 de janeiro de 2025. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17687#/p:10/e:17687?find=Decreto%20n.%C2%BA%2051.001>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 51.002**, de 7 de janeiro de 2025. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17690#/p:18/e:17690?find=Decreto%20n.%C2%BA%2051.002>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 51.003**, de 8 de janeiro de 2025. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17691#/p:8/e:17691?find=Decreto%20n.%C2%BA%2051.003>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 51.004**, de 8 de janeiro de 2025. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17691#/p:8/e:17691?find=Decreto%20n.%C2%BA%2051.004>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 51.083**, de 29 de janeiro de 2025. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17711#/p:10/e:17711?find=Decreto%20n.%C2%BA%2051.083>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Decreto nº 51.113**, de 31 de janeiro de 2025. Enquadra na promoção vertical, a servidora da secretaria de estado de educação e desporto, que identifica. AM: Gabinete do Governador do Estado do Amazonas. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17713#/p:10/e:17713?find=Decreto%20n.%C2%BA%2051.113>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Lei Complementar nº 30/2001**, de 27 de dezembro de 2001. DISPÕE sobre o Regime Próprio de Previdência do Estado do Amazonas, estabelece seus Planos de Benefícios e Custeio, cria Órgão Gestor e dá outras providências. AM: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2001. 52 p. Disponível em:

[https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2001/821/821\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2001/821/821_texto_integral.pdf). Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Lei Complementar nº 201**, de 11 de dezembro de 2019. ALTERA, na forma que especifica, a Lei Complementar nº 30, de 27 de dezembro de 2001, que “DISPÕE sobre o Regime Próprio de Previdência do Estado do Amazonas, estabelece seus Planos de Benefícios e Custeio, cria Órgão Gestor e dá outras providências”. AM: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2019. 2 p. Disponível em:

<https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2019/10713/201.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Lei nº 1.762**, de 14 de novembro de 1986. DISPÕE sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado do Amazonas - AM: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 1986. Disponível em:

[https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario\\_am/12/1986/11/5974](https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/1986/11/5974). Acesso em: 10 mar. 2025.

AMAZONAS. **Lei nº 1.778**, de 9 de janeiro de 1987. DISPÕE sobre o Estatuto do Magistério do estado do Amazonas e dá outras providências. AM: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 1987. 30 p. Disponível em:

[https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/1987/6229/6229\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/1987/6229/6229_texto_integral.pdf). Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Lei nº 2.377**, de 3 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. AM: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 1996. 28 p. Disponível em:

[https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/1996/6832/6832\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/1996/6832/6832_texto_integral.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

AMAZONAS. **Lei nº 2.871**, de 5 de janeiro de 2004. Institui o Plano de Classificação de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. AM: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2004. 29 p. Disponível em:

[https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2004/7326/7326\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2004/7326/7326_texto_integral.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

AMAZONAS. **Lei nº 3.566**, de 26 de outubro de 2010. Altera, na forma que especifica, a Lei nº 2.871, de 5 de janeiro de 2004, que “Institui o Plano de Classificação de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino”.

AM: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2010. 6 p. Disponível em:

[https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2010/8021/8021\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2010/8021/8021_texto_integral.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

AMAZONAS. **Lei nº 3.951**, de 4 de novembro de 2013. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, e dá outras providências. AM: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2013. Disponível em:

[https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario\\_am/12/2013/11/7339?o=1#:~:text=Legisla.AM&text=4%20Nov.&text=INSTITUI%20o%20PLANO%20DE%20CARGOS,SEDUC%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2013/11/7339?o=1#:~:text=Legisla.AM&text=4%20Nov.&text=INSTITUI%20o%20PLANO%20DE%20CARGOS,SEDUC%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 10 mar. 2025.

AMAZONAS. **Lei nº 4.042**, de 29 de maio de 2014. ALTERA, na forma que especifica, o §1.º do artigo 10 da Lei nº 3.951, de 04 de novembro de 2013, e dá outras providências. AM: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 1987. 30 p. Disponível em:

[https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2014/8496/8496\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2014/8496/8496_texto_integral.pdf). Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. **Lei nº 4.578**, de 4 de abril de 2018. Altera, na forma que especifica, a remuneração de todos os servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, e dá outras providências. AM: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2018. 14 p. Disponível em:

[https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/10058/10058\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/10058/10058_texto_integral.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

AMAZONAS. **Lei nº 4.836**, de 24 de maio de 2019. Reajusta, na forma que especifica, a remuneração de todos os servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, fixa o valor da Gratificação Especial de Localidade, e dá outras providências. AM: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2019. 11 p. Disponível em:

<https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2019/10436/4.836.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

AMAZONAS. **Lei nº 5.770**, de 10 de janeiro de 2022. Altera, na forma que especifica, a remuneração dos servidores públicos do Poder Executivo Estadual que especifica, e dá outras providências. AM: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2022. 15 p. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2022/11740/5770.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

AMAZONAS. **Lei nº 6.261**, de 20 de junho de 2023. Altera, na forma que especifica, a remuneração dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – SEDUC, modifica o § 1º do artigo 4º e os Anexos II, III e IV da Lei nº 3.951, de 4 de novembro de 2013, e dá outras providências. AM: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2023. 5 p. Disponível em:

<https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2023/12456/6261.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

AMAZONAS. **Lei nº 7.014**, de 19 de agosto de 2024. ALTERA, na forma que especifica, a remuneração dos servidores públicos do Poder Executivo Estadual que especifica, e dá outras providências. AM: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2024. 43 p. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2024/13371/7014.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Portaria GS nº 311**, de 20 de março de 2020. Institui, no âmbito da rede pública estadual de ensino do Amazonas, o regime

especial de aulas não presenciais para a Educação Básica, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Disponível em: [https://www.transparencia.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Portaria-n-311-de-20-de-mar%C3%A7o-de-2020-GS-Secretaria-de-Estado-e-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Desporto-Institui%C3%A7%C3%A3o-de-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais-como-preven%C3%A7%C3%A3o-a-pandemia-COVID-19\\_.pdf](https://www.transparencia.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Portaria-n-311-de-20-de-mar%C3%A7o-de-2020-GS-Secretaria-de-Estado-e-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Desporto-Institui%C3%A7%C3%A3o-de-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais-como-preven%C3%A7%C3%A3o-a-pandemia-COVID-19_.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda constitucional nº 41**, de 19 de dezembro de 2003. Modifica os arts. 37, 40, 42, 48, 96, 149 e 201 da Constituição Federal, revoga o inciso IX do § 3º do art. 142 da Constituição Federal e dispositivos da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc41.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc41.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **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, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda constitucional nº 103**, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988) ]. **Emenda Constitucional nº 108**, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF, 2020.

Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 19.398**, de 11 de novembro de 1930. Instituiu o Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1930.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19398.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19398.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm). Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.824**, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.666**, de 28 de agosto de 1946. Dá nova redação ao artigo 73 da Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del9666.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del9666.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei nº 93**, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei nº 200**, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília, DF, 1967. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0200.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei nº 399**, de 30 de abril de 1938. Aprova o regulamento para execução da Lei nº 185, de 14 de janeiro de 1936, que institui as Comissões de Salário-mínimo. Rio de Janeiro, 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-399-30-abril-1938-348733-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.713**, de 28 de outubro de 1939. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis da União. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del1713.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1713.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.090**, de 13 de julho de 1962. Institui a Gratificação de Natal para os trabalhadores. Brasília, DF, 1962. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4090.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4090.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.749**, de 12 de agosto de 1965. Dispõe sobre o pagamento da gratificação prevista na Lei nº 4.090, de 13 de julho de 1962. Brasília, DF, 1965. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4749.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4749.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.452**, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis de Trabalho. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei nº 19.560**, de 5 de janeiro de 1931. Aprova o regulamento que organiza a Secretaria de Estado do Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19560-5-janeiro-1931-515777-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei nº 71.244**, de 11 de outubro de 1972. Estabelece normas para a concessão de auxílio financeiro aos sistemas estaduais de ensino. Brasília, DF, 1972. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-71244-11-outubro-1972-419670-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei Complementar nº 7**, de 7 de setembro de 1970. Institui o Programa de Integração Social, e dá outras providências. Brasília, DF, 1970. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LCP/Lcp07.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp07.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei Complementar nº 8**, de 3 de dezembro de 1970. Institui o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público, e dá outras providências. Brasília, DF, 1970. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LCP/Lcp08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp08.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei Complementar nº 131**, de 27 de maio de 2009. Acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências, a fim de determinar a disponibilização, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp131.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp131.htm). Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. **Lei Complementar nº 150**, de 1º de junho de 2015. Dispõe sobre o trabalho doméstico; altera as leis nº 8.212, de 24/06/1991 e nº 11.196, de 21/2005; revoga o inciso I do art. 3º da Lei nº 8.009, de 29/03/1990, o art. 36 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, a Lei nº 5.859, de 11 de dezembro de 1972, e o inciso VII do art. 12 da Lei nº 9.250, de 26 de dezembro de 1995; e dá outras providências. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp150.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp150.htm). Acesso em: 10 mar. 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). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 31 ago. 2023. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp200.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp200.htm)>. Acesso em: 12 abril. 2025.

BRASIL. **Lei nº 1.999**, de 1º de outubro de 1953. Modifica o art. 457 e seus parágrafos do Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (Consolidação das Leis do Trabalho). Senado Federal, 1953. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L1999.htm#:~:text=LEI%20No%201.999%2C%20DE,promulgo%2C%20nos%20t%C3%A0mos%20do%20art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L1999.htm#:~:text=LEI%20No%201.999%2C%20DE,promulgo%2C%20nos%20t%C3%A0mos%20do%20art). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19424.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A0ncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A0ncias). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.482**, de 31 de maio de 2007. Efetua alterações na tabela do imposto de renda da pessoa física; dispõe sobre a redução a 0 (zero) da alíquota da CPMF nas hipóteses que menciona; altera as Leis nº 7.713, de 22 de dezembro de 1988, 9.250, de 26 de dezembro de 1995, 11.128, de 28 de junho de 2005, 9.311, de 24 de outubro de 1996, 10.260, de 12 de julho de 2001, 6.194, de 19 de dezembro de 1974, 8.387, de 30 de dezembro de 1991, 9.432, de 8 de janeiro de 1997, 5.917, de 10 de setembro de 1973, 8.402, de 8 de janeiro de 1992,

6.094, de 30 de agosto de 1974, 8.884, de 11 de junho de 1994, 10.865, de 30 de abril de 2004, 8.706, de 14 de setembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nº 11.119, de 25 de maio de 2005, 11.311, de 13 de junho de 2006, 11.196, de 21 de novembro de 2005, e do Decreto-Lei nº 2.433, de 19 de maio de 1988; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111482.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111482.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de julho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.494%2C%20DE%2020%20D E%20JUNHO%20DE%202007.&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C 3%A7%C3%A3o,de%20que%20trata%20o%20art](https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.494%2C%20DE%2020%20D E%20JUNHO%20DE%202007.&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C 3%A7%C3%A3o,de%20que%20trata%20o%20art). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.497**, de 28 de junho de 2007. Altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111497.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111497.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível

em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm). Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.647**, 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. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.709**, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm). Acesso em: 02 ago. 2025.

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 (FUNDEB), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm#:~:text=Art.%201%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADdo%2C%20no,212%2DA%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm#:~:text=Art.%201%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADdo%2C%20no,212%2DA%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal). Acesso em: 10 mar. 2025.

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, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14817-16-janeiro-2024-795254-publicacaooriginal-170860-pl.html>. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.934**, de 16 de janeiro de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html>. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 185**, de 14 de janeiro de 1936. Instituiu as comissões de salário-mínimo. Rio de Janeiro, 1936. Disponível em: [www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-185-14-janeiro-1936-398024-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-185-14-janeiro-1936-398024-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 284**, de 28 de outubro de 1936. Reajusta os quadros e os vencimentos do funcionalismo público civil da União e estabelece diversas providências. Rio de Janeiro, 1936. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-284-28-outubro-1936-503510-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.749**, de 12 de agosto de 1965. Dispõe sobre o pagamento da gratificação prevista na Lei nº 4.090, de 13 de julho de 1962. Brasília, DF, 1965. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4749.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4749.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.537**, de 21 de novembro de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5537.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5537.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540compilada.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=9.394%2C%20de%201996\)-,Art.,na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540compilada.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=9.394%2C%20de%201996)-,Art.,na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 10 mar. 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, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 605**, de 5 de janeiro de 1949. Repouso semanal remunerado e o pagamento de salário nos dias feriados civis e religiosos. Rio de Janeiro, 1949. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l0605.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0605.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.713**, de 22 de dezembro de 1988. Altera a legislação do imposto de renda e dá outras providências. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7713.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7713.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3**, de 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188**, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188\\_04\\_02\\_2020.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html). Acesso em: 10 mar. 2025.

COLÔMBIA. Corte Constitucional República de Colombia. **Sentencia C-376/10**. Demanda de inconstitucionalidad contra el artículo 183 de la Ley nº 115 de 1994 “Por la cual se expide la ley general de educación”. Bogotá, D.C., 2010. Disponível em: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/c-376-10.htm>. Acesso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Constitución Política de Colombia**, de 6 de julio de 1991. Bogotá, D.E., 1991. Disponível em: [https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/constitucion\\_politica\\_de\\_la\\_republica\\_de\\_colombia\\_organized.pdf](https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/constitucion_politica_de_la_republica_de_colombia_organized.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Ley nº 278 de 1996**, de 30 de abril. Comisión permanente de concertación de políticas salariales y laborales creada por el artículo 56 de la Constitución Política. El Congreso de Colombia. Ver el Decreto nº 535 de 2009. Disponível em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4928>. Acesso em: 7 mar. 2025.

COLOMBIA. **Código Sustantivo del Trabajo**. Edición oficial, compilando los Decretos nº 2663 y 3743 de 1950 y 905 de 1951, publicada en el *Diario Oficial* nº 27.622, 7 jun. 1951. Última actualización: 15 ago. 2025 (*Diario Oficial* nº 53.208, 10 ago. 2025). Disponível em: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/codigo\\_sustantivo\\_trabajo.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/codigo_sustantivo_trabajo.html). Acesso em: 20 ago. 2025.

COLOMBIA. **Decreto nº 120 de 2016**. (26 de enero) Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto Ley 1.278 de 2002, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Disponível em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=67373&emergente=1>. Acesso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto nº 171 de 2014**. (7 de febrero) Derogado por Decreto Nacional 1116 de 2015. “Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rige por el Decreto Ley 1.278 de 2002, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal.”. Bogotá, D.C., 2014. Disponível em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=62728#0>. Acesso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 316 DE 2018.** (19 de febrero) (Derogado por el Decreto 1016 de 2019). Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto Ley 1.278 de 2002, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=85269#0>. Acceso en: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 319 DE 2020.** (27 de febrero) (Derogado por el Art. 21 del Decreto 965 de 2021) Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=107094#19>. Acceso en: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 449 DE 2022.** (29 de marzo) (Derogado por el Art. 21 del Decreto 887 de 2023). Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Bogotá, D.C., 2022. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=184828#449>. Acceso en: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 596 de 2006.** (27 de febrero) Derogado por el art. 15, Decreto Nacional 634 de 2007. Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto-ley 1.278 de 2002 y se dictan otras disposiciones de carácter salarial y prestacional para el sector educativo oficial. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=19369#0>. Acceso en: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 624 de 2008.** (29 de febrero) Derogado por el art. 15, Decreto Nacional 702 de 2009. Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto-ley 1.278 de 2002, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=29216#0>. Acceso en: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 634 de 2007.** (2 de marzo) Derogado por el art. 15, Decreto Nacional 624 de 2008. Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto-ley 1.278 de 2002 y se dictan otras disposiciones de carácter salarial y prestacional para el sector educativo oficial. Bogotá, D.C., 2007. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=23181#0>. Acceso en: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 702 de 2009.** (6 de marzo) Derogado por el art. 16, Decreto Nacional 1367 de 2010. Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos

docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto-ley 1.278 de 2002, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Bogotá, D.C., 2009. Disponible em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35430#0>. Acceso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 826 de 2012.** (25 de abril) Derogado por el art. 16, Decreto Nacional 1001 de 2013. Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto-ley 1.278 de 2002, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Disponible em: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=47153>. Acceso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 887 DE 2023.** (2 de junio) (Derogado por el Art. 21 del Decreto 0284 de 2024) Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Bogotá, D.C., 2023. Disponible em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=211070>. Acceso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 965 DE 2021.** (22 de agosto) (Derogado por el Decreto 449 de 2022). Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Disponible em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=169087#0>. Acceso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 980 DE 2017.** (9 de junio) (Derogado por el Decreto 316 de 2018). Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto Ley 1.278 de 2002, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Disponible em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=82014#0>. Acceso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 1.001 de 2013.** (21 de mayo) Derogado por el art. 16, Decreto Nacional 171 de 2014. Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto Ley 1.278 de 2002, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Disponible em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=56903#0>. Acceso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 1.016 DE 2019.** (6 de junio) (Derogado por el Art. 21 del Decreto 319 de 2020) Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto Ley 1.278 de 2002, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Bogotá, D.C., 2019. Disponible em:

[https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=94410](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=94410). Acceso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 1.027 de 2011**. (4 de abril) Derogado por el art. 16, Decreto Nacional 826 de 2012. Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rige por el Decreto-ley 1.278 de 2002 y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Disponible em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=42107#0>. Acceso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 1.075**, de 26 de mayo de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Bogotá, D.C., 2015. Disponible em: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>. Acceso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 1.116 de 2015**. (26 de mayo) Derogado por el Decreto 120 de 2016, Derogado parcialmente por el Decreto 2568 de 2015. “Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rige por el Decreto Ley 1.278 de 2002, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal”. Bogotá, D.C., 2015. Disponible em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=62479#1116>. Acceso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 1.278**, de 19 de junio de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá, D.C., 2002. Disponible em: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf). Acceso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 1.367 de 2010**. (26 de abril) Derogado por el art. 16, Decreto Nacional 1027 de 2011. Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto-ley 1.278 de 2002, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Disponible em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=39420#0>. Acceso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 1.655**, de 20 de agosto de 2015. Por el cual se reglamenta la organización y el funcionamiento del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio y se dictan otras disposiciones. Disponible em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=63524>. Acceso em: 15 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto n° 1.850**, de 13 de agosto de 2002. Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones. Bogotá, 13 ago. 2002. Disponible em: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103274\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103274_archivo_pdf.pdf). Acceso em: 10 mar. 2025.



COLOMBIA. **Decreto nº 2.277 de 1979 (septiembre 14)**. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Bogotá, 1979. Disponible em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1216>. Acesso em: 02 ago. 2025.

COLOMBIA. **Decreto-Ley nº 3.135**, de 26 de diciembre de 1968. Por el cual se prevé la integración de la seguridad social entre el sector público y el privado, se regula el régimen prestacional de los empleados públicos y trabajadores oficiales y se dictan otras disposiciones. Disponible em: [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=1567](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=1567). Acesso em: 15 mar. 2025.

COLOMBIA. **Ley nº 30 de 1992 (diciembre 28)**. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Santafé de Bogotá, D.C., 1992. Disponible em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253>. Acesso em: 02 ago. 2025.

COLOMBIA. **Ley nº 100 de 1993 (diciembre 23)**. Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones. Santafé de Bogotá, D.C., 1993. Disponible em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5248>. Acesso em: 02 ago. 2025.

COLOMBIA. **Ley nº 115**, de 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Santafé de Bogotá, D.C., 1994. 50 p. Disponible em: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ley\\_115.\\_por\\_la\\_cual\\_se\\_expi\\_de\\_la\\_ley\\_general\\_de\\_educacion\\_organized.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_115._por_la_cual_se_expi_de_la_ley_general_de_educacion_organized.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Ley nº 715 de diciembre 21 de 2001**. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Santafé de Bogotá, D.C., 2001. 46 p. Disponible em: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf). Acesso em: 02 ago. 2025.

COLOMBIA. **Ley nº 797 de 2003 (enero 29)**. Por la cual se reforman algunas disposiciones del sistema general de pensiones previsto en la Ley 100 de 1993 y se adoptan disposiciones sobre los Regímenes Pensionales exceptuados y especiales. Santafé de Bogotá, D.C., 2003. Disponible em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7223>. Acesso em: 02 ago. 2025.

COLOMBIA. **Ley nº 812 DE 2003 (Junio 26)**. Por la cual se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006, hacia un Estado comunitario. Santafé de Bogotá, D.C., 2003. Disponible em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8795>. Acesso em: 02 ago. 2025.

## REFERÊNCIA DOS DOCUMENTOS ELETRÔNICOS E SITES CONSULTADOS

AMARAL, Nelson Cardoso. **Senado faz sessão de debates temáticos para avaliar o Plano Nacional de Educação** – 24 abr. 2024 [vídeo]. Participação a partir de 3h08min até

3h19min30s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yRGcq27RpIA>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Congresso vai discutir aumento da faixa de isenção do IR.**

Brasília, 10 mar. 2025. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2025/03/10/congresso-vai-discutir-aumento-da-faixa-de-isencao-do-ir>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Reforma tributária:** segunda parte da regulamentação será votada em 2025. Brasília, 03 jan. 2025. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/01/03/reforma-tributaria-segunda-parte-da-regulamentacao-sera-votada-em-2025>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

**Painel de Monitoramento do PNE.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 11 mar. 2025.

CEPAL– Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.** Ago. 2020. Disponível em:

<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Sobre la base de encuestas de hogares de los países.** Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

Disponível em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/dashboard.html?theme=1&lang=es>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Medición de la pobreza por ingresos: actualización metodológica y resultados. **Metodologías de la CEPAL**, n. 2 (LC/PUB.2018/22-P). Santiago, 2018. Disponível em:

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/44314-medicion-la-pobreza-ingresos-actualizacion-metodologica-resultados>. Acesso em: 10 mar. 2025.

COLÔMBIA. Departamento Administrativo de la Función Pública. **Decretos salariais.**

Disponível em: [https://www1.funcionpublica.gov.co/web/eva/decretos\\_salariales](https://www1.funcionpublica.gov.co/web/eva/decretos_salariales). Acesso em: 14 mar. 2025.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Estrategia de Monitoreo y Evaluación del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026.** Bogotá, 2019. Disponível em:

[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392916\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026:** El camino hacia la calidad y la equidad. 2017. Disponível em:

[https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

COLOMBIA. **Visión Colombia 2050:** Discusión sobre el país del futuro. Bogotá, 2022.

Disponível em:

[https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/Documento\\_vision\\_colombia\\_2050.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/Documento_vision_colombia_2050.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE).

**División Política Administrativa de Colombia (Divipola).** Bogotá: DANE, 2025.

Disponível em: <https://geoportal.dane.gov.co/geovisores/territorio/consulta-divipola-division-politico-administrativa-de-colombia/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

DIEESE. **Salário-mínimo nominal e necessário.** Disponível em:

<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 16 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Brasil:**

**informações geográficas e socioeconômicas.** Disponível em:

<https://paises.ibge.gov.br/#/dados/brasil>. Acesso em: 10 de maio de 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Colômbia:**

**informações geográficas e socioeconômicas.** Disponível em:

<https://paises.ibge.gov.br/#/dados/colombia>. Acesso em: 10 maio 2025..

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Divisão político-administrativa e regional do Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em:

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/18310-divisao-politico-administrativa-e-regional.html>. Acesso em: 10 mar. 2025.

OCDE. **Estudos econômicos da OCDE Brasil.** Paris, 2005. Disponível em:

[https://www3.mte.gov.br/observatorio/Completo\\_OCDE.pdf](https://www3.mte.gov.br/observatorio/Completo_OCDE.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **4 Mantras y 6 Desafíos para la decolonización del financiamiento educativo.** La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), 13 jul. 2023. Disponível em: <https://redclade.org/noticias/jose-marcelino-brasil-4-mantras-y-6-desafios-para-la-decolonizacion-del-financiamiento-educativo/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

Portal do Instituto Butantã. **Qual a diferença entre SARS-CoV-2 e Covid-19? Prevalência e incidência são a mesma coisa? E mortalidade e letalidade?** Disponível em:

<https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade#:~:text=SARS%2DCoV%2D2%3A%20v%C3%ADrus,%2C%20como%20%E2%80%9Cnovo%20coronav%C3%ADrus%E2%80%9D>. Acesso em: 10 mar. 2025.

UNESCO. SITEAL - Sistema de Informações de Tendências Educacionais na América Latina. **Brasil.** Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/brasil>. Acesso em: 11 mar. 2025.

UNESCO. SITEAL - Sistema de Informações de Tendências Educacionais na América Latina. **Colômbia.** Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/colombia>. Acesso em:

11 mar. 2025.

UNESCO. SITEAL - Sistema de Informações de Tendências Educacionais na América Latina. **Observatório de políticas regionais do Instituto Internacional de Planejamento**

**Educacional (IIPE) UNESCO.** Disponível em: <https://siteal.iipe.unesco.org/pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.


RIVAS, F. **O financiamento da educação na América Latina: pesquisas e estudos 2013-2019.** UNESCO, 2021. Disponível em:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380346\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380346_por). Acesso em: 10 mar. 2025.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: [https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos\\_de\\_marco\\_de\\_1990.pdf](https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Percurso para acessar o fator de conversão do PPC no site do Banco Mundial

1. Na página principal do site do Banco Mundial <<https://www.worldbank.org/ext/en/home>>.
  2. Rolar a página até DATA FOR DEVELOPMENT e clicar em See More Data.
  3. Na barra de pesquisa, digitar <ppp conversion factor gdp> e clicar na primeira opção (PPP conversion factor, GDP (LCU per International \$)).
  4. Na página aberta, role a tela até encontrar, ao lado do final da imagem do mapa-múndi planificado, no canto inferior direito, a opção DataBank. Clique nela para abrir o ambiente de consulta, onde será possível aplicar os filtros necessários antes de acessar os fatores de conversão.
  5. Para filtrar os países desejados, clique na opção Add Country:
    - a) Localizada abaixo do ícone da engrenagem  (Preview – Visualização). Caso todos os países estejam previamente selecionados, clique em Unselect all para retirar a marcação e, em seguida, escolha aqueles de interesse. Nesta pesquisa, foram selecionados Brasil e Colômbia.
    - b) É importante ajustar o período na opção Add Time, localizada na parte central superior da tela. Embora a ferramenta ofereça a possibilidade de selecionar a partir de 1960, os dados estão disponíveis apenas a partir de 1990. Caso o intervalo completo seja escolhido, a pesquisa incluirá anos sem registros. Portanto, é necessário definir o período desejado, assegurando que não sejam considerados intervalos sem dados ou trechos indesejados. Após a seleção, fechar a janela e retornar à página principal.
    - c) Ao lado da expressão: Add Country terá a quantidade de países selecionados, no caso desta pesquisa, dois (2). Nesta tela, no canto superior direito clique na opção Download Options e escolha o melhor formato para baixar os dados, optamos pelo formato em planilha excel.
- Convém destacar que os fatores de conversão podem apresentar pequenas variações, a depender do momento em que os dados são extraídos. Essa constatação resultou da análise realizada durante a pesquisa, quando se observou discreta discrepância entre consultas realizadas em diferentes períodos. Tais diferenças decorrem de atualizações periódicas promovidas pelo Banco Mundial e, embora sutis, devem ser consideradas por pesquisadores que desejem reproduzir os cálculos.

## APÊNDICE B - Como calcular a conversão da moeda nacional para US\$ PPC

Tomando como base os valores do Salário-mínimo (SM) no Brasil e na Colômbia no ano de 2023, sendo, respectivamente, R\$ 1.320,00 e COP\$ 1.160.000,00, para realizar a conversão deve-se dividir o valor da moeda nacional pelo fator de conversão do respectivo ano:

- a) Brasil 2023: SM de R\$ 1.320,00 dividido pelo fator 2,435959116 resulta em US\$ 541,88102 PPC, arredondado para US\$ 541,88 PPC.
- b) Colômbia 2023: SM de COP\$ 1.160.000,00 dividido pelo fator 1401,241791000 resulta em US\$ 827,83714 PPC, arredondado para US\$ 827,83 PPC.

Isso significa que, em 2023, na comparação entre os dois países, o salário-mínimo colombiano apresentou maior poder de compra em relação ao brasileiro.

Por fim, é importante registrar que este percurso metodológico contou com a valiosa colaboração do Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral, que, de maneira generosa e atenciosa, compartilhou seu conhecimento e auxiliou na identificação do caminho para acessar os fatores de conversão. Seu gesto demonstra a grandeza da cooperação acadêmica, em que pesquisadores experientes dividem seu saber e permitem que novas gerações avancem com mais segurança e rigor científico.

Considerando as dificuldades encontradas para sistematizar o acesso a esses dados, optou-se por registrar neste trabalho os fatores de conversão do PPC para Brasil e Colômbia, no período de 1990 a 2023. A disponibilização dessas informações visa facilitar o percurso de outros pesquisadores e fortalecer a produção de estudos comparativos em escala internacional, não apenas entre países da América Latina, mas também em contextos globais.

Trata-se, portanto, de um subsídio metodológico que contribui para a ampliação das análises sobre o poder de compra das moedas nacionais, promovendo investigações mais robustas e fundamentadas sobre desigualdades econômicas e processos de desenvolvimento.

## APÊNDICE C - Quadro. Fatores de Conversão do PPC para Brasil e Colômbia (1990–2023)

Brasil				Colômbia			
Ano	Fator	Ano	Fator	Ano	Fator	Ano	Fator
1990	0,000011578	2007	1,138456730	1990	174,354299560	2007	1000,173019818
1991	0,000057865	2008	1,214987473	1991	214,196312551	2008	1056,602470092
1992	0,000604804	2009	1,295852802	1992	256,888475201	2009	1092,804966484
1993	0,012384065	2010	1,388137023	1993	313,277922452	2010	1120,764171012
1994	0,283749422	2011	1,473216414	1994	374,504581304	2011	1168,243041992
1995	0,539108158	2012	1,609135865	1995	435,961524758	2012	1205,595260030
1996	0,627126072	2013	1,708555429	1996	500,341098619	2013	1210,712886466
1997	0,664143976	2014	1,824850525	1997	574,687614980	2014	1226,732967053
1998	0,689104221	2015	2,005869311	1998	652,255996378	2015	1285,027924408
1999	0,733919244	2016	2,155971596	1999	724,339766482	2016	1298,142605000
2000	0,757895424	2017	2,209679127	2000	787,293628291	2017	1328,016627000
2001	0,802170642	2018	2,197591543	2001	820,145815727	2018	1322,160543000
2002	0,867290573	2019	2,216445208	2002	855,794677392	2019	1312,630441000
2003	0,970343048	2020	2,264911175	2003	896,536569603	2020	1270,743624000
2004	1,018184751	2021	2,379274130	2004	936,644438003	2021	1316,324081000
2005	1,060593908	2022	2,411273359	2005	951,336268588	2022	1345,664277000
2006	1,098563541	2023	2,435959116	2006	976,473795242	2023	1401,241791000

Fonte: Dados atualizados pelo Banco Mundial até 07/01/2025 (Data Bank).

APÊNDICE D – Tabela Salário-mínimo, Cesta Básica de Alimentos e Renda Média, valores nominais Brasil e Colômbia (2006 a 2023)

ANO	Salário-mínimo		CBA		Renda Média		Razão			
	Brasil	Colombia	Brasil	Colombia	Brasil	Colômbia	BR SM/CBA	COL SM/CBA	BR RM/SM	COL RM/SM
	Real	Pesos	Real	Pesos	Real	Pesos				
2006	350,00	408.000,00	76,10		949,90		4,60		2,71	
2007	380,00	433.700,00	83,50		1.020,84		4,55		2,69	
2008	415,00	461.500,00	94,30	96.929,00	1.121,76	827.154,48	4,40	4,76	2,70	1,79
2009	465,00	496.900,00	98,20	102.210,00	1.192,17	845.176,00	4,74	4,86	2,56	1,70
2010	510,00	515.000,00		103.243,00	-	903.810,56		4,99		1,75
2011	545,00	535.600,00	113,80	108.039,00	1.456,44	937.490,36	4,79	4,96	2,67	1,75
2012	622,00	566.700,00	124,60	112.662,00	1.606,00	970.867,76	4,99	5,03	2,58	1,71
2013	678,00	589.500,00	136,10	114.324,00	1.744,96	1.036.345,22	4,98	5,16	2,57	1,76
2014	724,00	616.000,00	147,30	117.571,00	1.902,66	1.089.337,50	4,92	5,24	2,63	1,77
2015	788,00	644.350,00	162,10	125.619,00	1.982,34	1.096.444,15	4,86	5,13	2,52	1,70
2016	880,00	689.454,00	180,50	140.572,00	2.146,50	1.137.885,27	4,88	4,90	2,44	1,65
2017	937,00	737.717,00	182,10	144.858,00	2.205,90	1.212.665,94	5,15	5,09	2,35	1,64
2018	954,00	781.242,00	183,60	147.169,00	2.314,95	1.276.433,56	5,20	5,31	2,43	1,63
2019	998,00	828.116,00	192,60	154.229,00	2.407,35	1.328.016,36	5,18	5,37	2,41	1,60
2020	1.045,00	877.803,00	210,00	162.634,00	2.570,96	1.314.316,47	4,98	5,40	2,46	1,50
2021	1.100,00	908.526,00	235,90	175.838,00	2.616,64	1.382.109,97	4,66	5,17	2,38	1,52
2022	1.212,00	1.000.000,00	264,20	215.323,91	2.775,50	1.743.039,00	4,59	4,64	2,29	1,74
2023	1.320,00	1.160.000,00	274,70	250.142,70	3.122,82	1.984.864,08	4,81	4,64	2,37	1,71

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora com base nos indicadores extraídos da plataforma CEPALSTAT – Bases de Datos y Publicaciones Estadística, todos os valores foram convertidos para dólar PPC.



APÊNDICE E – Tabela: Salário-mínimo, Cesta Básica de Alimentos e Renda Média, convertidos para dólar PPC e razões entre indicadores (2006 a 2023)

Ano	Salário-mínimo		CBA		Renda Média		Razão						
	Brasil	Colombia	Brasil	Colombia	Brasil	Colombia	SM COL/BR	CBA COL/BR	RM COL/BR	BR SM/CBA	COL SM/CBA	BR RM/SM	COL RM/SM
	PPC		PPC		PPC								
2006	307,43	407,93	69,27		864,67		1,33	-	-	4,44		2,81	
2007	312,76	410,47	73,34		896,69		1,31	-	-	4,26		2,87	-
2008	320,25	422,31	77,61	91,74	923,27	782,84	1,32	1,18	0,85	4,13	4,60	2,88	1,85
2009	334,98	443,36	75,78	93,53	919,99	773,40	1,32	1,23	0,84	4,42	4,74	2,75	1,74
2010	346,18	440,83		92,12	-	806,42	1,27				4,79	-	1,83
2011	338,69	444,26	77,25	92,48	988,61	802,48	1,31	1,20	0,81	4,38	4,80	2,92	1,81
2012	364,05	468,07	77,43	93,45	998,05	805,30	1,29	1,21	0,81	4,70	5,01	2,74	1,72
2013	371,54	480,54	79,66	94,43	1.021,31	855,98	1,29	1,19	0,84	4,66	5,09	2,75	1,78
2014	360,94	479,37	80,72	95,84	1.042,64	888,00	1,33	1,19	0,85	4,47	5,00	2,89	1,85
2015	365,50	496,36	80,81	97,76	988,27	853,25	1,36	1,21	0,86	4,52	5,08	2,70	1,72
2016	398,25	519,16	83,72	108,29	995,61	876,55	1,30	1,29	0,88	4,76	4,79	2,50	1,69
2017	426,38	557,96	82,41	109,08	998,29	913,14	1,31	1,32	0,91	5,17	5,12	2,34	1,64
2018	430,42	595,17	83,55	111,31	1.053,40	965,41	1,38	1,33	0,92	5,15	5,35	2,45	1,62
2019	440,64	651,68	86,90	117,50	1.086,13	1.011,72	1,48	1,35	0,93	5,07	5,55	2,46	1,55
2020	439,21	666,86	92,72	127,98	1.135,13	1.034,29	1,52	1,38	0,91	4,74	5,21	2,58	1,55
2021	456,19	675,15	99,15	133,58	1.099,76	1.049,98	1,48	1,35	0,95	4,60	5,05	2,41	1,56
2022	497,55	713,65	109,57	160,01	1.151,05	1.295,30	1,43	1,46	1,13	4,54	4,46	2,31	1,82
2023	541,88	827,84	112,77	178,52	1.281,97	1.416,50	1,53	1,58	1,10	4,81	4,64	2,37	1,71

Fonte: Elaborado pela autora com base nos indicadores extraídos da plataforma CEPALSTAT – Bases de Datos y Publicaciones Estadística, todos os valores foram convertidos para dólar PPC.

APÊNDICE F - Quadro: Composição da Cesta Básica de Alimentos no Brasil (2008), segundo a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF 2008-2009)

Itens da Cesta Básica de Alimentos – CBA				
Produtos	Gramas	Kcal.	Preço (kg.)	Custo mensal
Arroz polido	73	94,9	2	4,3
Milho em grão	0	0	0	0
Arroz (nao-especificado)	50,7	185,1	1,9	3
Farinha de trigo	12,2	43,9	1,9	0,7
Farinha de mandioca	20,3	37,2	1,6	1
Fuba de milho	9,1	34,4	1,7	0,5
Macarrao com ovos	4,9	14,1	3,6	0,5
Macarrao (nao-especificado)	10,2	38	3,4	1
Miojo	1,3	7	9,1	0,4
Pao francês	68,3	187,2	4,1	8,4
Pao doce	2,7	10,2	5,3	0,4
Biscoito salgado	8,5	36,9	5,9	1,5
Biscoito doce	6,1	26,5	6,2	1,1
Biscoito recheado	3,7	17,7	7,8	0,9
Feijao preto	8	27,3	3,7	0,9
Feijao rajado	19,8	68,8	3,1	1,9
Feijao nao-especificado	0	0	0	0
Alface	3,4	0,3	4,7	0,5
Cheiro verde	0,9	0,9	6,1	0,2
Pimentao	2,2	0,5	2,2	0,1
Tomate	19,9	3,3	2,4	1,4
Cebola	13,8	5	1,8	0,8
Alho	1,8	2,3	7,4	0,4
Massa de tomate	3,1	2,5	5,8	0,5
Batata inglesa	17	10,2	1,6	0,8
Mandioca	0	0	0	0
Batata nao-especificada	5,9	3,1	1,6	0,3
Cenoura	6,4	2,4	1,7	0,3
Banana de agua	8,2	6,2	1,2	0,3
Banana prata	12,6	9,7	1,7	0,6
Banana (nao-especificada)	7,1	5,6	1,4	0,3
Laranja pera	9,5	2,9	1	0,3
Laranja (nao-especificada)	7	2,1	1,1	0,2
Maca	8,1	4,2	3	0,7
Melancia	0	0	0	0
Açucar refinado	0	0	0	0
Açucar cristal	43,8	169,4	1,1	1,4
Chocolate em po de qualquer marca	3,1	12,3	8	0,7
Açucar indeterminado	28,3	90,5	1,1	0,9

Azeite de oliva	0,2	1,7	14,2	0,1
Oleo de soja	23,3	205,7	2,9	2
Oleo nao-especificado	0	0	0	0
Leite de vaca integral	97,3	59,8	1,6	4,5
Leite de vaca fresco	38,4	23,6	1	1,2
Leite em po integral	4,1	20,5	12,4	1,5
Iogurte de qualquer sabor	7,8	6,3	4,8	1,1
Margarina vegetal com ou sem sal	7,5	54	5,2	1,2
Queijo muzzarella	1,8	5,2	12,3	0,7
Costela bovina	0	0	0	0
Carne moída de segunda	4,4	9,3	7,1	0,9
Carne bovina de primeira	10,3	11,6	10,2	3,2
Carne bovina de segunda	11,6	24,2	7,2	2,5
Carne bovina nao-especificada	0	0	0	0
Frango abatido	21,2	42,9	4,8	3,1
Frango congelado	20,4	41,1	4,1	2,5
Ovo de galinha	14,1	18,2	3,9	1,6
Salsicha no varejo	5,2	14,5	4,3	0,7
Linguica no varejo	10,1	41,7	7,4	2,2
Mortadela	3,6	11,3	6,5	0,7
Refrigerante de cola	50,4	20,6	1,6	2,4
Refrigerante de guaraná	26,9	11	1,1	0,9
Suco de fruta ou vegetal artificial em po	1,9	7,2	14	0,8
Café moído	10,9	4,6	9,4	3,1
Sal refinado	8,8	0	0,7	0,2
Molho de tomate	2,5	0,7	5	0,4
Colorau	0	0	0	0
Consumo fora do hogar	135,6	281,6	5,3	21,8
Total	1 019,4	2 080,0	96,6	96,6

**Fonte:** COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – CEPAL. *Canasta básica de alimentos, 2008*. Cuadro A6.3. En: *Medición de la pobreza por ingresos: actualización metodológica y resultados*. Metodologías de la CEPAL, n. 2 (LC/PUB.2018/22-P). Santiago: Naciones Unidas, 2018. p. 174-175. Sobre la base de datos oficiales de la Pesquisa de Orçamentos Familiares, 2008-2009.

APÊNDICE G - Quadro: Composição da Cesta Básica de Alimentos na Colômbia (2007),  
segundo a Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos (2006-2007)

Artículos de la Canasta Básica de Alimentos – CBA				
Produtos	Gramos	Kcal.	Preço (kg.)	Custo mensal
Arroz para seco	132,6	483,8	1 600,0	6 362,7
Arroz para sopa	0	0	0	0
Avena molida	0,8	0,9	2 350,0	54,4
Avena en hojuelas	0	0	0	0
Cebada perlada	0	0	0	0
Harina de trigo	2	7,4	1 600,0	97,8
Harina de maíz	3,9	14,1	1 700,0	198,6
Harina precocida de maíz	3,3	12	2 000,0	197
Harina para preparar tortas, natilla, buñuelos, etc.	0	0	0	0
Harina para coladas	0	0	0	0
Pastas o fideos para sopa: letras, conchitas, etc.	3	11	3 200,0	284,7
Pastas para seco: espaguetis, raviolis, macarrones, tallarines, etc.	5	18,4	3 200,0	476,5
Cereales: Cornflakes, Rice Krispis, Zucaritas, Zucosos, Frut Loops, Trix	0,3	1,1	16 029,0	147,7
Arepas crudas o precocidas	14	38	2 135,5	894,6
Pan corriente, con queso, aliñado, mogolla, relleno, pan de coco, calado, tajado, árabe	34,4	92	3 693,6	3 816,3
Galletas de sal	2,1	9,1	7 203,0	452,4
Galletas de dulce (de panadería y de paquete)	0,9	3,9	8 000,0	214,9
Fríjol seco: bolaroja, cargamanto, guarzo, guandul, zaragoza, blanquillo, etc.	17,1	57,6	3 600,0	1 845,0
Arveja seca	4,8	6,4	1 600,0	229,9
Lentejas	13,9	49	2 000,0	832
Garbanzos	1,2	2	3 000,0	110,8
Tomate	20	3	1 924,4	1 154,3
Cebolla cabezona	12,2	4,4	2 000,0	729,9
Cebolla larga o en rama (bermuda, junca)	6,7	2,4	1 799,0	362
Zanahoria	7,3	2,7	1 464,0	322,7
Ajos	0	0	0	0
Habichuelas	0	0	0	0
Hierbas culinarias: perejil, cilantro, romero, orégano, etc.	0,6	0,6	6 134,0	104,1
Papa común: pastusa, tocarreña, R12	86	50,6	905,9	2 338,0
Yuca	23,4	23,8	1 000,0	702,4
Naranjas	0	0	0	0
Bananos	7,2	4,7	1 105,0	239,2
Guayabas	5,1	2,1	1 678,0	256,2
Tomate de árbol	5,1	2,1	2 000,0	308,2
Moras	5,7	2,8	2 000,0	342,3
Plátano verde	33,2	31,3	1 169,0	1 163,7

Plátano maduro	14,8	12,9	1 200,0	531,8
Azúcar refinada	16,9	65,6	2 000,0	1 016,6
Azúcar natural o morena	15	56,3	2 500,0	1 122,9
Panela	31,7	119,4	1 852,0	1 763,8
Chocolate en pastillas (con y sin azúcar)	3,5	17,4	9 000,0	932,9
Chocolate instantáneo en polvo o granulado	0,3	1,4	11 859,0	121,5
Aceite de girasol, maíz, soya y palma	29,6	262	4 000,0	3 556,2
Mantequilla de vaca	1	7	8 000,0	233
Margarinas	0,7	5,3	6 409,0	142,4
Manteca vegetal	0,5	4	5 000,0	67,5
Leche natural	27,9	15,5	1 200,0	1 005,7
Leche pasteurizada (entera, descremada, semidescremada, deslactosada, maternizada y enriquecida)	74,9	46	1 500,0	3 370,4
Leche larga vida (entera, descremada, semidescremada, deslactosada, maternizada y enriquecida)	50,5	28	1 600,0	2 422,8
Queso campesino	7,1	27,4	7 136,0	1 509,6
Carne de res sin hueso o pulpa	38,4	72	9 390,2	10 825,8
Carne de res con Hueso	0	0	0	0
Hueso de res	0	0	0	0
Carne de cerdo sin hueso o pulpa	5,2	6,3	8 610,0	1 334,3
Carne de gallina o de pollo (entero o en presas)	35,2	45,5	5 998,0	6 333,9
Salchichas	3,2	8,9	8 000,0	769,7
Pescado de río fresco o congelado	8,2	3,3	6 000,0	1 472,6
Pescado y crustáceos enlatados (sardinas, atún, salmón, mejillones, etc.)	1,9	1,3	12 000,0	691,8
Huevos de gallina y otras aves	36,2	45	3 333,3	3 620,2
Café molido	2,4	1	14 000,0	992,1
Café instantáneo en polvo o granulado	0,4	0,9	40 000,0	424,4
Café en grano	0,2	0,1	11 278,0	71,7
Hierbas aromáticas (secas y frescas), mate	0	0	0	0
Gaseosas	19,3	7,9	1 500,0	867,8
Salsa de tomate	1,8	0,5	8 588,0	465
Mayonesa	1,2	8,6	8 695,0	314,3
Sal	11,2	0	708	238,3
Cominos	0,1	0,3	16 667,0	43,7
Color	0,2	0,3	10 000,0	67,4
Ajo en polvo o en pasta, canela, clavos, nuez moscada	0	0	40 000,0	16,3
Sopas: de vegetales, de carne, de pollo, de pescado, cremas de sobre, sopas para bebé	0,4	0,3	15 000,0	181
Caldos y consomés concentrados (cubos y polvo)	0,5	1	17 739,0	280,2
Consumo fuera del hogar	110,8	221,4	4 349,4	14 460,2
Total	1 002,9	2 030,0	85 506,4	85 506,4

**Fonte:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL. *Canasta básica de alimentos, 2007*. Cuadro A6.5. En: *Medición de la pobreza por ingresos: actualización metodológica y resultados*. Metodologías de la CEPAL, n. 2 (LC/PUB.2018/22-P). Santiago: Naciones Unidas, 2018. p. 178-181. Sobre la base de datos oficiales de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos, 2006-2007.

APÊNDICE H – Tabela: Dinâmica dos Vencimentos dos professores da rede pública do Brasil Amazonense, 2006-2023 (Valores atualizados de acordo com IPCA/IBGE)

Anos	Ensino Médio			Licenciatura Plena			Especialização			Mestrado			Doutorado		
	VI 40h	VF	VF4	VI 40h	VF	VF4	VI 40h	VF	VF4	VI 40h	VF	VF4	VI 40h	VF	VF4
2006	2.228,54	2.981,78		3.090,86	3.579,17		3.360,99	3.906,44		4.124,62	4.779,15		4.815,51	5.599,92	
2007	2.139,82	2.863,07		2.967,81	3.436,68		3.227,18	3.750,92		3.960,41	4.588,89		4.623,80	5.376,98	
2008	2.013,94	2.694,64		2.793,22	3.234,51		3.037,34	3.530,26		3.727,43	4.318,94		4.351,80	5.060,67	
2009	1.930,11	2.582,48		2.676,96	3.099,87		2.910,91	3.383,32		3.572,28	4.139,16		4.170,66	4.850,02	
2010	2.650,13	3.421,52		3.530,36	4.032,03		3.809,58	4.363,28		4.585,69	5.257,69		5.295,54	6.095,33	
2011	2.469,59	3.188,43		3.289,85	3.757,34		3.550,05	4.066,03		4.273,29	4.899,50		4.934,78	5.680,08	
2012	2.345,68	3.028,45		3.124,79	3.568,83		3.371,93	3.862,02		4.058,88	4.653,68		4.687,18	5.395,09	
2013	3.998,84	5.184,03	6.220,81	5.327,01	6.119,06	7.342,86	5.966,24	6.853,34	8.224,02	8.949,37	10.280,02	12.336,03	13.871,52	15.934,03	19.120,83
2014	3.746,11	4.856,40	5.827,65	4.990,34	5.732,33	6.878,79	5.589,17	6.420,21	7.704,25	8.383,76	9.630,32	11.556,38	12.994,83	14.926,99	17.912,38
2015	3.421,31	4.435,34	5.322,39	4.557,67	5.235,33	6.282,39	5.104,58	5.863,57	7.036,29	7.656,88	8.795,36	10.554,43	11.868,16	13.632,80	16.359,36
2016	3.153,97	4.088,76	4.906,49	4.201,53	4.826,24	5.791,48	4.705,71	5.405,39	6.486,47	7.058,57	8.108,08	9.729,70	10.940,78	12.567,53	15.081,03
2017	3.075,91	3.987,57	4.785,06	4.097,55	4.706,80	5.648,15	4.589,25	5.271,61	6.325,93	6.883,88	7.907,42	9.488,90	10.670,01	12.256,50	14.707,79
2018	3.484,96	4.517,84	5.278,03	4.642,45	5.332,72	6.399,26	5.199,53	5.972,65	7.167,17	7.799,31	8.958,97	10.750,77	12.088,94	13.886,40	16.663,67
2019	4.194,94	5.438,24	5.865,51	5.588,22	6.419,13	7.702,95	6.258,80	7.189,41	8.627,29	9.388,22	10.784,13	12.940,96	14.551,75	16.715,40	20.058,45
2020	4.067,42	5.272,92	5.687,21	5.418,35	6.224,00	7.468,79	6.068,54	6.970,87	8.365,04	9.102,83	10.456,31	12.547,57	14.109,40	16.207,27	19.448,70
2021	3.689,39	4.782,85	5.158,63	4.914,76	5.645,53	6.774,63	5.504,52	6.322,99	7.587,59	8.256,80	9.484,50	11.381,39	12.798,06	14.700,96	17.641,13
2022	3.758,98	4.873,08	5.255,94	5.007,47	5.752,02	6.902,41	5.608,35	6.442,25	7.730,70	8.412,55	9.663,40	11.596,07	13.039,46	14.978,24	17.973,88
2023	3.859,56	5.003,48	5.396,60	5.141,47	5.905,94	7.087,13	5.758,43	6.614,65	7.937,57	8.637,67	9.921,99	11.906,38	13.388,40	15.379,06	18.454,86

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos anexos do Plano de Classificação de Cargos Carreira e Remuneração (PCCCR) Lei nº 2.871/2004, o artigo 10, parágrafo único estabeleceu a percepção do vencimento e gratificação do doutorado quando cabível, desde que o curso guarde pertinência com as atividades do respectivo cargo; a Lei nº 3566 de 26/10/2010; Plano de Cargos Carreira e Remuneração (PCCR) Lei nº 3.951/2013, revoga-se PCCR Lei nº 2.871/2004 - Lei nº 3.566/2010 e Decreto nº 22.081/2001; Decreto nº 25.295/2005, incluiu a progressão diagonal e atualizações das Leis nº 4.578/2018; nº 4.836/2019; nº 5.570/2022 e nº 6.261/2023 e nº 7.014/2024.

APÊNDICE I – Tabela: Demonstrativo de Pagamento: Itens de Pagamento e Descontos na Remuneração Docente no Brasil Amazonense 2012-2023 (Valores nominais)

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS													
SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO – SEAD													
Observação: No cabeçalho do contra cheque consta as informações: Orgão: Seduc, Descrição de lotação: Nome da escola ou outro departamento no qual o servidor está lotado; Número de matrícula; Nome do servidor; Número do Registro Geral e UF; Orgão emissor; Data; Banco; Agência Bancária; Conta-DV; Número de dependentes; Salário; Cargo; Código de lotação; Grupo; Situação; Classificação/Ref, Quadro e vínculo													
Ingressou como efetiva na Seduc-AM em 25/02/1993. Em 2013 recebia como Professora. PF20.EspIII													
CONTRACHEQUE													
	<b>Orgão</b>	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc	Seduc
	<b>Escola</b>	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	<b>Banco</b>	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco	Bradesco
	<b>Cargo</b>	Professor PF20.Esp.III											
	<b>Grupo</b>	25	25	25	02	02	02	02	425	425	425	425	425
	<b>Situação</b>	A0	A0	A0	A0	A0	A0	A0	A0	A0	A0	A0	A0
	<b>Vínculo</b>	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário	Estatutário
	<b>Classificação/Referência</b>	3a.E-G	3a E-G	3a E-G	3a. E-F	3a. E-F	3a. E-F	3a. E-F	3a. E-G	3a. E-G	3a. E-G	3a. E-G	3a. E-G
	<b>Quadro</b>	Permanente											
	<b>Data Pagamento</b>	08/12	08/13	08/14	08/15	08/16	08/17	08/18	08/19	08/20	08/21	11/22	10/23
<b>CÓDIGO</b>	<b>GANHOS DESCRIÇÃO</b>	<b>VALORES</b>											
0001	Vencimento 40 Horas	2.029,92	2.158,06	3.875,16	4.042,94	-	-	-	-	-	-	-	-
0003	Adicional Tempo Serv	24,00	24,00	30,28	30,28	30,28	30,28	30,28	30,28	30,28	30,28	30,28	30,48
0041	Vant Grat Reg Classe	872,86	927,96	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
0149	Adicional 1/3 Férias	-	1.036,68	-	-	1.829,40	-	-	-	2.204,50	-	-	-

0743	Complemento Carga Horaria					707,49				548,60			
0765	Auxílio. Transporte-Seduc							167,20	167,20	167,20	167,20	167,20	198,00
0965	Complemento.Carga. Horaria 1										548,60	599,01	
0966	Complemento.Carga. Horaria 2										548,60		
1030	Vencimento 40 Horas					4.042,94	4.042,94	4.342,52	5.486,02	5.486,02	5.486,02	5.990,18	6.469,40
1089	Auxílio Alimentação.38827							420,00	450,00	500,00	500,00	500,00	500,00
<b>TOTAL DA REMUNERAÇÃO BRUTA</b>		<b>2.926,78</b>	<b>4.146,70</b>	<b>3.905,44</b>	<b>4.073,22</b>	<b>6.610,11</b>	<b>4.073,22</b>	<b>4.960,00</b>	<b>6.133,50</b>	<b>8.936,60</b>	<b>7.280,70</b>	<b>7.286,67</b>	<b>7.197,88</b>
<b>Código</b>	<b>Descontos Descrição</b>	<b>08/12</b>	<b>08/13</b>	<b>08/14</b>	<b>08/15</b>	<b>08/16</b>	<b>08/17</b>	<b>08/18</b>	<b>08/19</b>	<b>08/20</b>	<b>08/21</b>	<b>11/22</b>	<b>10/23</b>
5252	Amazonprev	321,95	342,10	429,60	448,05								
5253	Imposto de Renda	83,93	279,03	186,35	188,97	825,21	188,97	239,52	435,24	1.192,35	736,97	719,21	667,86
6154	Amazonprev Ffin					448,05	448,05	481,01	772,28	772,28	772,28	842,86	909,98
<b>TOTAL DE DESCONTOS</b>		<b>405,87</b>	<b>621,14</b>	<b>615,94</b>	<b>637,03</b>	<b>1.273,26</b>	<b>637,03</b>	<b>720,53</b>	<b>1.207,53</b>	<b>1.964,63</b>	<b>1.509,26</b>	<b>1.562,07</b>	<b>1.577,84</b>
<b>TOTAL DA REMUNERAÇÃO LÍQUIDA</b>		<b>2.520,91</b>	<b>3.525,56</b>	<b>3.289,50</b>	<b>3.436,19</b>	<b>5.336,85</b>	<b>3.436,19</b>	<b>4.239,47</b>	<b>4.925,97</b>	<b>6.971,97</b>	<b>5.771,44</b>	<b>5.724,60</b>	<b>5.620,04</b>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos contracheques disponibilizados pela docente de 2012 a 2023.



APÊNDICE J – Tabela: Demonstrativo de Pagamento: Itens de Pagamento e Descontos na Remuneração Docente na Colômbia 2015-2023  
(Valores nominais)

REPÚBLICA DE COLÔMBIA - GOBIERNO DE ANTIOQUIA										
SECRETARIA DE EDUCACION DEPASRTAMENTAL DE ANTIOQUIA - GOBIERNO DE ANTIOQUIA - REPLÚBLICA DE COLOMBIA										
CONTRACHEQUE										
	Esquema	Primaria	Afastado		Primaria	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria
	Documento	7322			7122	722	713	71	722	7122
	Banco	BanColombia S.A.			BanColombia S.A.	BanColombia S.A.	BanColombia S.A.	BanColombia S.A.	BanColombia S.A.	BanColombia S.A.
	Cargo	Docente de aula								
	Centro costo	I. E. Campestre Nuevo Horizonte								
	Básico	1.492.462,00	Afastado		1.896.063,00	2.346.951,00	2.541.129,00	2.633.528,00	2.675.954,00	3.368.421,00
	Niv. Contratação	Pedíodo de Prueba			Propriedad	Propriedad	Propriedad	Propriedad	Propriedad	Propriedad
	Grado	2ª			2A	2AM	2AM	2AM	2AM	2AM
	Data Pagamento	10/15	08/16	08/17	08/18	08/19	08/20	08/21	11/22	10/23
CÓDIGO	DESCRIÇÃO DOS GANHOS	VALORES								
BON1566	Bonificação mensal 1%	14.925,00								
BONIDOC	Bonificação Mensal Docente				56.882,00	70.409,00	25.412,00	39.503,00	66.899,00	505.263,00
BONDI	Bonificação por difícil acceso 15%				292.492,00	362.604,00	384.981,00	400.955,00	411.428,00	
SUBAL	Subsídio de alimentação	49.767,00								
PGINC100	Pago incapacidad 100%								195.918,00	
SUEBA	Salário base	1.492.462,00			1.896.063,00	2.346.951,00	2.541.129,00	2.633.528,00	2.675.954,00	3.368.421,00
TOTAL DA REMUNERAÇÃO BRUTA		1.557.154,00	-	-	2.245.437,00	2.779.964,00	2.951.522,00	3.073.986,00	3.350.199,00	3.873.684,00
Código	Descrição dos Descontos	15/10/2015	08/16	08/17	08/18	08/19	08/20	08/21	11/22	10/23
APFPM	Aporte empleadoFondo Prest.Magistério	120.560,00			156.236,00	193.389,00	205.323,00	213.842,00	235.102,00	269.474,00

BAAGRA	Banco agrário de colômbia				620.235,00		803.870,00	803.870,00		
CUT	Central Unitária de Trabajadores				569,00	704,00	762,00	790,00	862,00	1.011,00
FECODE	FECODE				2.844,00	3.520,00	3.812,00	3.950,00	4.308,00	5.053,00
SINADI	5601 Sindicato ADIDA				15.548,00	19.245,00	20.837,00	21.595,00	23.549,00	27.621,00
COMFE	5818 CONFENALCO LIBRANZAS									520.398,00
<b>TOTAL DOS DESCONTOS</b>		<b>120.560,00</b>			<b>795.432,00</b>	<b>216.858,00</b>	<b>1.034.604,00</b>	<b>1.044.047,00</b>	<b>263.821,00</b>	<b>823.557,00</b>
<b>TOTAL DA REMUNERAÇÃO LÍQUIDA</b>		<b>1.436.594,00</b>		-	<b>1.450.005,00</b>	<b>2.563.106,00</b>	<b>1.916.918,00</b>	<b>2.029.939,00</b>	<b>3.086.378,00</b>	<b>3.050.127,00</b>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos contracheques disponibilizados pela docente de 2015 a 2023.