UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA PEDROSA FERREIRA DA SILVA E SILVA

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB) E A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT

CÁCERES-MT
2025

ALESSANDRA PEDROSA FERREIRA DA SILVA E SILVA

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB) E A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT

Dissertação apresentada à Universidade do Estado de Mato Grosso, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Josete Maria Cangussú Ribeiro

CÁCERES – MT

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

S586 Silva, Alessandra Pedrosa Ferreira da Silva e.
FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB) E A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT / Alessandra Pedrosa Ferreira da Silva e Silva. - Cáceres, 2025.
136f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Profa. Dra. Josete Maria Cangussú Ribeiro.

1. Políticas Educacionais. 2. Financiamento da Educação Básica. 3. Políticas de Fundo. 4. Remuneração Docente no Município de Cáceres/MT. I. Ribeiro, Profa. Dra. Josete Maria Cangussú. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 37.014

ALESSANDRA PEDROSA FERREIRA DA SILVA E SILVA

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB) E A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Josete Maria Cangussú Ribeiro
Universidade do Estado de Mato Grosso (Orientadora)

_____

Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

_____

Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello
Universidade do Estado de Mato Grosso

CÁCERES - MT, 05 de maio de 2025.

Agradeço,

em primeiro lugar, a Deus, o Todo Poderoso, pelo apoio necessário que me foi dado o tempo todo, ajudando-me a chegar até aqui, em que tive que superar inúmeros desafios e obstáculos para concluir esta dissertação;

à minha orientadora, Josete Maria Cangussú Ribeiro, que, com grande experiência e muita sensibilidade, muitas vezes, me ouviu e sempre esteve disposta a me orientar no momento em que fosse necessário, fortalecendo-me para nunca desistir. Uma pessoa singular, incrível, inteligente e inspiradora;

à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pela estrutura oferecida, e aos Docentes e Funcionários que me auxiliaram direta e indiretamente no percurso acadêmico, momentos que, com certeza, ficarão gravados na minha mente, por serem parte integrante dessa trilha acadêmica;

à equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), que, sempre com ética e respeito, me orientou no que fosse necessário, tanto a Profa. Dra. Rosane quanto, atualmente, a Profa. Dra. Loriége, coordenadoras do Programa;

à banca Titular e Suplente que, com muita ética, maestria e respeito deram contribuições pertinentes e importantes para o trabalho a que me dediquei pesquisar e construir: Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndula Fernandes, Profa Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello, Profa. Dra. Loriége Pessoa Bitencourt, Prof° Dr. Odorico Ferreira Neto;

à Ana, minha querida Mãe, uma mulher guerreira que sempre se esforçou para que eu estudasse e alcançasse meus objetivos;

ao meu esposo Levi, que, no decorrer de toda essa trajetória desafiadora, sempre me estimulou a seguir em frente e cooperou com respeito e amor. Obrigada por ser sempre a luz e força que eu precisava;

aos meus familiares, irmãos e sobrinhos pelo apoio recebido durante todo esse tempo investido nessa construção, nos vários momentos de angústia vocês sempre foram e serão a fortaleza da minha vida;

às minhas amigas Daniele, Nayhara, Rosilene, entre outros, que sempre foram ombro amigo, minha torcida, apoio necessário, fontes de experiências encorajadoras que impulsionaram coragem para prosseguir.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, no campo de pesquisa do financiamento da educação e valorização docente no município de Cáceres-MT. O objetivo geral foi compreender a aplicação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), na remuneração dos docentes no município de Cáceres-MT, de 2019 a 2023. Buscou-se resposta para a questão de pesquisa: Como se configura a aplicação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), na remuneração dos docentes no município de Cáceres-MT, de 2019 a 2023? Mediante pesquisa bibliográfica e documental investigou-se se havia, nesses documentos, uma política de valorização do professor, tendo-se o intuito de compreender como ela é percebida nesses documentos. De abordagem qualiquantitativa, a pesquisa pautou-se em análise documental a partir de relatórios disponíveis em sites oficiais — o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Cáceres-MT; Diário Oficial Eletrônico dos Municípios de Mato Grosso e Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE); e também nas legislações vigentes sobre Mudanças Estruturais e nas Políticas Educacionais voltadas à valorização docente no munícipio em pauta, geradas no período de 2019 a 2023. Também verificou-se a remuneração docente, mediante a Política de Fundos, no contexto do FUNDEB, do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e do Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS), garantidores da valorização docente e promotores da qualidade educacional, o que resultou em uma série de ações da sociedade organizada, visando à implementação dessas políticas no município de Cáceres-MT.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Financiamento da Educação Básica. Políticas de Fundo. Remuneração Docente no Município de Cáceres/MT.

ABSTRACT

This research was carried out in the course of Master's Degree in Education, within the Graduate Program in Education (PPGEdu), at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), in the research line of Teachers` Training, Policies and Pedagogical Practices, in the research field of education funding and teacher appreciation in the municipality of Cáceres-MT. The general objective was to understand the application of resources from the Fund for the Maintenance and Development of Elementary Education and the Appreciation of Education Professionals (FUNDEB) in the remuneration of teachers in the municipality of Cáceres-MT from 2019 to 2023. It pursued an answer to the research question: How is the application of resources from the Fund for the Maintenance and Development of Elementary Education and the Appreciation of Education Professionals (FUNDEB) configured in the remuneration of teachers in the municipality of Cáceres-MT from 2019 to 2023? Through bibliographical and documentary research, one investigated whether there was a teacher appreciation policy in these documents with the aim of understanding how it is perceived in them. With a qualitative and quantitative approach, the research was guided by documentary analysis from reports available on official websites - the National Institute of Educational Studies and Researches Anísio Teixeira (INEP); Transparency Website of the Municipality of Cáceres-MT; Electronic Official Gazette of the Municipalities of Mato Grosso and Information System on Public Budgets in Education (SIOPE); It also looked into the remuneration of teachers, through the Funds Policy, in the context of FUNDEB, the National Professional Salary Floor (PSPN) and the Plan of Positions, Careers and Salaries (PCCS), which guarantee teacher appreciation and promote educational quality, resulting in a series of actions by organized society aimed at implementing these policies in the municipality of Cáceres-MT.

Keywords: Educational Policies. Funding Elementary Education. Fund Policies. Teacher Remuneration in the Municipality of Cáceres/MT.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMPEC - Associação Municipal dos Profissionais da Educação de Cáceres

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ - Custo Aluno Qualidade

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNM - Confederação Nacional dos Municípios

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DEM - Democratas

DRU - Desvinculação das Receitas da União

EC - Emenda Constitucional

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FINEDUCA - Revista da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação Básica

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

IPTU - Imposto Predial e Territorial Urbano

IPVA - Imposto Sobre Veículos Automotores

IRRF-SPM - Imposto de Renda Retido na Fonte dos Servidores Públicos Municipais

ISSQN - Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza

ITBI - Imposto sobre a Transmissão de Bens e Imóveis

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias

LRF - Lei de Responsabilidade Fiscal

LOA - Lei Orçamentária Anual

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC - Ministério da Educação

MT - Mato Grosso

PCCS - Plano de Cargos, Carreira e Salários

PCCR - Plano de Cargos, Carreira e Remuneração

PCD - Pessoa com Deficiência

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PF - Pessoa Física

PIB - Produto Interno Bruto

PJ - Pessoa Jurídica

PLC - Proposta de Lei Complementar

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE - Plano Nacional de Educação

PPA - Plano Plurianual

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PRADIME - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

PROS - Partido Republicano da Ordem Social

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSDB - Partido da Social da Democracia Brasileira

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

PT - Partido dos Trabalhadores

RDH - Relatório de Desenvolvimento Humano

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SIOPE - Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação

SINDIPÚBLICO -Sindicato dos Servidores Públicos Municipais

SME - Secretaria Municipal de Educação

STF - Supremo Tribunal Federal

TCE - Tribunal de Contas do Estado

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

VAAF - Valor Anual por Ano

VAAR - Valor Aluno Ano Resultado

VAAT - Valor Aluno Ano Total

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cáceres vista aérea..... 58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais mudanças no FUNDEB, entre 2007 a 2020 25
Quadro 2 - Panorama geral do balanço de produção 34
Quadro 3 - Produção acadêmica sobre valorização e remuneração docente 35
Quadro 4 - Valorização do Magistério nas ECs n. 14/1996, n. 53/2007 e n.108/2020 43
Quadro 5 - Composição do poder legislativo da Câmara Municipal de Cáceres, mandatos 2021- 2024 e 2025-2028 61
Quadro 6 – Financiamento da Educação e Valorização Docente em Cáceres -MT ... 64
Quadro 7 - Valores por Aluno no contexto da distribuição dos recursos do FUNDEB no Estado de Mato Grosso 67
Quadro 8 - Valores e percentuais aplicados pelo município de Cáceres (MT) decorrentes da receita do FUNDEB na remuneração dos Profissionais da Educação Básica 70
Quadro 9 - Tabela Salarial/Subsídios - Professor 30 Horas – SME Cáceres-MT 74
Quadro 10 – Cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica nas Redes Estaduais Brasileiras - abril/2019 83
Quadro 11– Panorama do índice de reajuste do Piso do Magistério (2022-2023) 85
Quadro 12 - Balanço dos prejuízos mensais referente ao piso salarial de 2022 87
Quadro 13 - Professores efetivos e contratados no Município de Cáceres..... 90
Quadro 14 - Matrículas no Município de Cáceres por nível de ensino 97
Quadro 15 - Matrículas na Educação Infantil (Creche) no Município de Cáceres 107
Quadro 16 – Matrículas da Educação Infantil (pré-escola) no Município de Cáceres 109
Quadro 17 - Matrículas do Ensino Fundamental (anos iniciais) no Município 114
Quadro 18 Matrículas do Ensino Fundamental (anos finais) no Município 116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Tabela Salarial/Subsídios - Professor 30 Horas - Classe e Nível	76
Gráfico 2 –	Professores efetivos e contratados no Município de Cáceres	93
Gráfico 3 –	Evolução de matrículas por nível de ensino no Município de Cáceres	99
Gráfico 4 –	Matrículas na Educação Infantil (Creche) no Município de Cáceres	108
Gráfico 5 –	Matrículas na Educação Infantil (Pré-escola) na rede municipal de Cáceres	112
Gráfico 6 –	Matrículas no Ensino Fundamental (anos iniciais) no Município de Cáceres	114
Gráfico 7 -	Matrículas no Ensino Fundamental (anos finais) no Município de Cáceres	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 22

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 27

2.1 Produção do conhecimento sobre Valorização Docente e Financiamento da Educação Básica 32

3 FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB) 40

4 CÁCERES-MT E A REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: MAPEAMENTO DE RECEITAS E GASTOS DE 2019 A 2023 58

4.1 Índice de Professores Efetivos e Contratados e vínculo de Trabalho Docente em Cáceres-MT (2019-2023) 78

4.2 Panorama da oferta e matrículas na Educação Básica em Cáceres-MT de 2019 a 2023 . 101

4.2.1 Demonstrativos de alunos matriculados na Educação Infantil (creche) no Município de Cáceres 106

4.2.2 Demonstrativos de alunos matriculados na Educação Infantil Pré-escola no Município de Cáceres 109

4.2.3 Demonstrativos de alunos matriculados no Ensino Fundamental Anos Iniciais no Município de Cáceres de 2019 a 2023 113

4.2.4 Demonstrativos de alunos matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais no Município de Cáceres 116

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 120

REFERÊNCIAS 126

1 INTRODUÇÃO

A dissertação intitulada *Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a valorização docente no município de Cáceres-MT* foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, no campo de pesquisa do *Financiamento da Educação e Valorização Docente*.

O objetivo geral foi compreender a aplicação dos recursos d*o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) na remuneração dos docentes, no município de Cáceres-MT, entre os anos de 2019 a 2023.*

Para alcançar esse propósito principal foram elaborados os seguintes objetivos específicos: descrever as Políticas Públicas Educacionais que tratam do Financiamento da Educação e da Valorização Docente, de modo a compreender as principais mudanças que o novo FUNDEB, por meio da Emenda Constitucional (EC), n. 108/2020, introduziu no regime de financiamento da Educação Básica no Brasil; analisar como as políticas de municipalização e de financiamento redefiniram a Educação Básica Municipal de Cáceres-MT; analisar as receitas e os investimentos na Educação Básica da rede pública municipal de Cáceres - MT, a partir do demonstrativo de matrículas dos alunos atendidos pela rede municipal ao longo dos anos analisados, considerando que o repasse de recursos do FUNDEB é influenciado diretamente por esse fator, e evidenciar os impactos dos percentuais do FUNDEB sobre a valorização dos profissionais da Educação durante o período da investigação.

Procurou-se respostas para a questão de pesquisa: *Como se configura a aplicação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), na remuneração dos docentes no município de Cáceres-MT, entre os anos de 2019 a 2023?*

Desse modo, utilizou-se os procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental sobre as políticas de financiamento da Educação Básica em âmbito nacional e local, por meio de extenso levantamento e análise de dados qualitativos e quantitativos disponíveis nas bases do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mais especificamente do Censo Escolar (2023); do Sistema de Informações e Orçamento Público em Educação (SIOPE); do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Portal de Transparência da Prefeitura Municipal de Cáceres-MT.

O contexto da pesquisa torna-se mote de reflexão sobre a valorização docente dentro do contexto do financiamento da Educação Básica e do modo como ocorrem as destinações das receitas e gastos com a remuneração dos professores nos anos 2019 a 2023. Frente a esse contexto, questionou-se: *Como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), vem sendo aplicado na remuneração dos docentes no município de Cáceres-MT de 2019 a 2023?*

A escolha desse tema está diretamente vinculada à minha trajetória profissional, pois, na condição de professora da Educação Básica, mantenho uma relação contínua e concreta com as questões relativas ao financiamento e ao orçamento da Educação. Essa proximidade com o tema despertou meu interesse em aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento das políticas públicas de financiamento educacional e suas implicações na valorização dos docentes. Assim, neste espaço do texto, optei por expor as razões utilizando a primeira pessoa do singular, por se tratar de um momento de reflexão pessoal e de conexão entre minha experiência profissional e o objeto de estudo desta dissertação.

Em 1999/2 conclui a licenciatura em Pedagogia na UNEMAT, realmente a vida acadêmica foi notável, significativa e cheia de desafios. Tive experiências e oportunidades de conhecer professores maravilhosos que me proporcionaram muito conhecimento. Ressaltando que a docência já era real para mim devido eu ter cursado por quatro anos o curso de Magistério em nível de segundo grau.

No ano de 2000, comecei a atuar como professora contratada no município de Cáceres e, no ano 2002, tomei posse como professora efetiva da Educação Básica na rede municipal, por meio de concurso público. Desde que assumi tal função, percebi que a Educação Básica municipal de Cáceres passou por vários processos, mudanças, atualizações, lutas, conquistas. Essa vivência foi um passo importante na direção da minha aproximação com o objeto de pesquisa, pois a docência, efetivamente, passou a fazer parte do meu cotidiano.

A escolha do município de Cáceres-MT foi porque supus que teria maior facilidade de acesso aos documentos e informações, por se tratar do lugar onde iniciei e atuo na carreira docente, na Educação Básica, há 24 anos. Infelizmente, essa suposição não se concretizou, pois não consegui acesso via Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cáceres aos documentos que solicitei, fato que me fez procurar alternativas.

A pesquisa bibliográfica me permitiu realizar a revisão da literatura sobre o Financiamento da Educação e a valorização do professor por meio de carreira e remuneração, fazendo-me perceber que a valorização está assinalada e assegurada em diversas legislações e normativas nacionais que indicam a necessidade de criação de planos de carreira por Estados,

Distrito Federal e Municípios.

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 206 apresenta um de seus princípios educacionais: a valorização dos professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n° 9.394/96, em seu artigo 67, reitera esse mesmo princípio. A Emenda Constitucional (EC) n° 53/2006 que criou o FUNDEB, deu sequência à aprovação da Resolução n° 2/2009, que fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Além dessa legislação citada, a Lei n° 11.738/2008 instituiu o Piso Profissional Nacional para o Magistério Público da Educação Básica. Todo esse arcabouço jurídico tem como premissa a valorização do magistério, cujo foco é instituir a carreira e melhorar a remuneração dos profissionais da educação.

Quando se fala em financiamento e orçamento da educação, a primeira ideia que surge é a do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), porém, é preciso salientar que os municípios, por si próprios, devem destinar atualmente, no mínimo, 25% de sua arrecadação para manutenção da Educação Básica.

Vários autores, entre os quais Monlevade (2000), Grochoska (2015), Gutierres, Gemaque e Luz (2011), Gutierres e Rolim (2016), argumentam que a valorização dos professores se concretiza por meio da carreira, da formação, das condições de trabalho e da remuneração, que têm grandes implicações na qualidade da vida do profissional da educação.

O FUNDEB foi criado em um contexto de profunda disparidade social, com a finalidade de distribuir os recursos públicos aplicados na Educação Básica do país. No que tange à política do FUNDEB, a Lei n. 11.494, de 2007, de regulamentação deste fundo, determina:

> Art. 22. **Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública**.
> Parágrafo único. Para os fins do disposto no caput deste artigo, considera-se:
> **I - Remuneração: o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação, em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, Distrito Federal ou Município,** conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes;
> II - Profissionais do magistério da educação: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica;
> III - efetivo exercício: atuação efetiva no desempenho das atividades de magistério previstas no inciso II deste parágrafo associada à sua regular vinculação contratual, temporária ou estatutária, com o ente governamental que o remunera, não sendo descaracterizado por eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, que não impliquem rompimento da relação jurídica existente. (Brasil, 2007 – grifo nosso)

Ou seja, a Lei n. 11.494/2007 determina que, pelo menos, 60% dos seus recursos anuais

totais serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública. Inclusive conceituando o que entende por remuneração.

Já pelo novo FUNDEB, regulamentado pela Lei n° 14.113, de 25 de dezembro de 2020, Brasil (2020), a porcentagem destinada à remuneração aumentou para, no mínimo, 70%, e agora abrange profissionais da Educação Básica, não somente aqueles que exercem o magistério (Brasil, 2020), conforme sistematizamos no Quadro 1, das mudanças de uma lei para outra.

Quadro 1 – Principais mudanças no FUNDEB, entre 2007 a 2020

	LEI n. 11.494 DE 2007	**LEI n° 14.113/2020**
DETERMINA:	Pelo menos 60% dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração	Pelo menos 70% dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração
DESTINADA:	**Profissionais do Magistério da Educação** • Docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência como direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica Profissionais da Educação Básica	**Profissionais da Educação Básica** • Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e médio; • Trabalhadores em educação, portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; • Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; • Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas semelhantes à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender a formação técnica e profissional; • Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); • Profissionais que prestam serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2007; 2020).

O fundo é composto por um percentual fixo da arrecadação de alguns impostos e por transferências dos entes federados, respeitando a capacidade de contribuição de cada município e Estado. Os recursos são repartidos de acordo com o número de matrículas de cada rede educacional pública, sendo garantido um valor mínimo por estudante, o que diminui os desequilíbrios regionais (Brasil, 1934).

Depois de acirrado debate pela aprovação da medida que converteu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em política permanente pela EC n°. 108/2020, o maior desafio foi tornar essencial o mecanismo de financiamento da Educação Básica Pública e a ampla articulação federativa.

Diante do até aqui exposto, retomamos o presente estudo, o qual está estruturado com as seguintes seções: a primeira é a presente seção introdutória da pesquisa, na qual apresentamos o objetivo, o direcionamento da pesquisa e alguns dos autores que a embasaram.

Em continuidade, a segunda seção do trabalho mostra os pressupostos metodológicos da pesquisa, o percurso do autor, a relação com o objeto de pesquisa, a utilização do Materialismo Histórico-Dialético como forma de compreender a realidade social mais ampla, em que o objeto se situa e se desenvolve. Estendida em uma subseção que contém o balanço de produção em sua versão quantitativa dos estudos que foram encontrados, que mostram o avanço da pesquisa e servem para dar sustentação às análises.

Na terceira seção apresentamos a organização política e administrativa do Brasil, envolvendo aspectos sobre as principais leis orçamentárias, o financiamento da educação de acordo com CF/1988 e com a LDB/1996 e um esboço sobre a captação de recursos públicos da educação.

A quarta seção contém o mapeamento das receitas e despesas da Educação Pública Municipal, com a caracterização do Sistema Municipal de Educação de Cáceres-MT, dedicado à política educacional municipal. Assim, buscamos compreender a política implementada para valorizar o docente, apontando receitas, despesas, dados obtidos em diferentes fontes, a destinação dos recursos de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino (MDE) para o munícipio do ano de 2019 até 2023. Em uma subseção desta seção, discorre-se sobre os impactos dos percentuais de gastos com valorização docente nos anos da pesquisa.

Na última seção estão as considerações finais do estudo, retomando o objetivo, o problema da pesquisa e apresentando o que se pode concluir com possíveis sugestões para futuras pesquisas.

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa científica é um processo sistemático, controlado e crítico, afirma Gamboa (1998), o qual busca responder as perguntas ou resolver problemas por meio da coleta e análise de dados. Essa definição enfatiza a importância da metodologia rigorosa e da objetividade na investigação, destacando que a pesquisa científica deve ser reproduzível e passível de verificação por outros pesquisadores.

Gamboa ressalta que a pesquisa científica se distingue de outras formas de investigação pela sua base em evidências e pela utilização de métodos quantitativos e qualitativos apropriados, visando à produção de conhecimento novo e à expansão do entendimento sobre fenômenos naturais ou sociais, levando ao claro entendimento do leitor.

Conforme mencionado, esta pesquisa tem o objetivo geral de compreender a aplicação dos recursos d*o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), na remuneração dos docentes no município de Cáceres-MT nos anos de 2019 a 2023.*

Para esta investigação, o método e a metodologia da pesquisa foram definidos a partir das especificidades e complexidades do tema. E Gamboa (2012, p. 28) destaca: "[...] o método ou o modo, ou o caminho, de se chegar ao objeto, o tipo de processo para se chegar a ele, é dado pelo tipo de objeto e não ao contrário. É importante, neste sentido, que o pesquisador estabeleça os métodos e/ou caminhos mais adequados para o desenvolvimento da pesquisa".

Diante do exposto, escolhemos o método do materialismo histórico-dialético, pois, para Triviños (1987, p. 51) esse método "concorda com a ciência para configurar sua concepção de mundo, reconhece como essência do mundo a matéria, que ao se transformar, transforma a consciência a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis". Assim, são as transformações sociais, as reflexões do eu social e a compreensão dessas condições que permite a compreensão de mundo, além da possibilidade de sua transformação.

O mesmo autor complementa que "a epistemologia e a ciência filosófica estudam leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, sua evolução histórica e a prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade" (Triviños, 1987, p. 45).

Ao construir seu sistema explicativo da história e da sociedade, Marx elabora, explicita e estabelece as bases metodológicas com a articulação desses dois conjuntos de conhecimento, o materialismo histórico e o materialismo dialético. "A dialética materialista ocorre num constante e ininterrupto movimento onde a negação é a superação da afirmação" (Manacorda, 1991, p. 55). Karl Marx defende um método histórico-dialético, em que as transformações

constroem o momento histórico e o movimento que leva à sua solução, a negação da negação, em que a base da sociedade, da sua formação, das suas instituições e regras de funcionamento, das suas ideias e dos seus valores são as condições materiais.

O problema epistemológico da pesquisa educativa, segundo Gamboa (1998, p. 29), "está ligado à forma como o conhecimento é produzido e validado dentro do campo da educação". Gamboa discute a relação entre teoria e prática, e enuncia que a pesquisa educativa deve considerar a complexidade dos processos de ensino e aprendizado, além das influências sociais, culturais e contextuais.

Esse mesmo autor critica abordagens que tratam a educação de maneira fragmentada e promovem uma visão reducionista do que é aprender e ensinar. Assim, o problema epistemológico envolve a busca por um paradigma que reconheça a multidimensionalidade da educação, integrando diferentes saberes e metodologias para compreender melhor os fenômenos educacionais na sua totalidade.

O trabalho científico, no contexto específico da pesquisa em educação, abrange conteúdos lógicos e históricos. O conteúdo lógico refere-se à articulação de noções e categorias que formam uma unidade de pensamento ou uma estrutura, seja ela formal ou não. Ressaltamos que a referida unidade obedece a um processo de produção e de gênese, razão pela qual o lógico não pode estar separado do histórico, e nunca é terminada e fixa, pois é resultante de um processo contínuo de produção de conhecimento. "A unidade entre o lógico e o histórico é um importante princípio metodológico da construção do sistema de categorias, as quais deve refletir de forma específica toda a história de sua formação e evolução" (Gamboa, 2006, p. 35).

No caso concreto da análise epistemológica da produção científica em educação, o lógico e o histórico contemplam a estrutura interna implícita em toda pesquisa, definem e articulam seus elementos constitutivos, incluindo condições históricas que determinam essa produção.

A integração do lógico e histórico nos permite conhecer o movimento do pensamento que a sustenta e lhe dá tendência científica, na qual se situa a pesquisa, dando-lhe suporte à medida que as características específicas são identificadas, havendo melhor compreensão de como se estruturam essas tendências e como se organizam as categorias num todo específico.

Ao nos referirmos ao termo epistemologia da pesquisa educacional, tomamos como objeto a produção do conhecimento gerado como pesquisa científica na área de educação e a analisamos à luz das categorias filosóficas, utilizando esquemas conceituais que resultam no estudo das articulações entre os elementos constitutivos da investigação que são técnicas, métodos, teorias, modelos de ciência e pressupostos filosóficos. Nessa perspectiva, a

abordagem epistemológica caracteriza-se por analisar, de modo articulado e organizado os aspectos técnico-instrumentais para relacioná-los aos níveis metodológicos, teóricos, epistemológicos e de paradigmas científicos (Gamboa, 2006).

Em suma, Gamboa propõe uma reflexão crítica sobre como o conhecimento educacional é construído, enfatizando a necessidade de uma abordagem que considere as interações entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo e os contextos nos quais eles estão inseridos.

A presente pesquisa tem como direcionamento os pressupostos metodológicos tanto da pesquisa bibliográfica quanto da análise documental. A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002, p. 32), é realizada "[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto". Os principais referenciais teóricos foram: Ribeiro e Figueiredo (2020; 2023), Cury (2018), Bregman (2011), Konder (2008), Monlevade (2000), entre outros aportes teóricos necessários e relevantes para melhor desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica "costuma ser desenvolvida como parte de uma pesquisa mais ampla, visando identificar o conhecimento disponível sobre o assunto, a melhor formulação do problema ou a construção de hipóteses" (Gil, 2002, p. 88). É um tipo de pesquisa que consiste na busca, seleção e análise de obras já publicadas sobre determinado tema. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo fundamentar teoricamente um estudo, identificar lacunas na literatura existente e compreender melhor o que já foi estudado e discutido sobre o assunto (Gil, 2002).

A pesquisa bibliográfica é considerada uma etapa importante em qualquer projeto de pesquisa, pois permite ao pesquisador construir um referencial teórico sólido, além de auxiliar na definição de hipóteses e na escolha dos métodos a serem utilizados. Portanto, é uma ferramenta essencial para embasar as investigações e garantir que o trabalho esteja alinhado ao que já foi feito no campo de estudo. Todo processo de produção do conhecimento se manifesta numa estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos.

Como primeira etapa da pesquisa bibliográfica realizamos um balanço de produção que será apresentado na próxima subseção deste estudo e que foi útil para a escrita das seções teóricas seguintes, dando suporte e embasamento teórico ao diálogo com as teorias e à análise dos dados da pesquisa.

Também utilizamos os recursos da análise documental por compreender que a "análise

documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse" (Lüdke; André, 1986, p. 38). Assim, procuramos, em diferentes documentos e legislações, compreender a valorização do professor e como o FUNDEB foi aplicado no município de Cáceres-MT. Os documentos que constituíram o corpus de análise foram os relatórios disponíveis em sites oficiais — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Cáceres-MT; Diário Oficial Eletrônico dos Municípios de Mato Grosso e Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) — além das legislações vigentes que demonstrassem as mudanças Estruturais e as Políticas Educacionais que comportavam a valorização docente no munícipio em pauta, ocorridas nessa série histórica de 2019 a 2023.

Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental apresentam algumas diferenças notáveis:

> A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2002, p. 45).

A análise documental possibilita ao investigador reunir uma gama de informações a respeito do objeto em estudo: "[...] leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc." (Triviños, 1987, p. 111).

Assim, com os procedimentos da pesquisa bibliográfica realizamos a revisão da literatura existente e a análise documental. Buscamos, nos referenciais teóricos, as contribuições de autores que abordam a temática do trabalho docente na contemporaneidade e a dimensão da valorização docente, possibilitando observar a emergência do termo valorização docente no Brasil, sua incorporação no campo das Políticas Educacionais e as compreensões que envolvem a pertinente temática.

A pesquisa documental foi elaborada com base em documentos de natureza quantitativa, e também daquelas que se valem das técnicas de análise de conteúdo.

A análise dos dados coletados para esta pesquisa constituiu-se uma etapa fundamental, voltada à organização e constituição do *corpus*, este entendido como o conjunto dos documentos selecionados para serem submetidos aos procedimentos analíticos, conforme Bardin (2011).

O processo de composição do *corpus* revelou-se uma tarefa bastante complexa, exigindo

escolhas metodológicas cuidadosas para a elaboração de um plano de análise, diante de um vasto material, com documentos oficiais inclusos. Nesse contexto, surgiram questionamentos importantes sobre a melhor forma de sistematizar as informações, quais documentos selecionar e quais seriam as implicações dessas escolhas para a consistência e a validade da pesquisa.

A análise foi estruturada em três etapas fundamentais, conforme orienta Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos. Na fase inicial, da pré-análise, procedemos à organização do *corpus* da pesquisa, sendo selecionados os documentos e elaboradas hipóteses e indicadores orientadores da interpretação. Destacamos, nessa fase, a realização da leitura flutuante, conforme descrito por Bardin (2011), que consiste em um primeiro contato com o material de análise, de modo livre e aberto, permitindo a formação de impressões iniciais sobre os dados, condição essencial para identificar elementos significativos no material.

Para garantir a validade da análise, observamos os critérios metodológicos de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade (Bardin, 2011). Tais critérios asseguram que os dados analisados sejam adequados aos objetivos da pesquisa, evitando lacunas interpretativas ou classificações ambíguas.

Na etapa de exploração do material, os dados foram codificados por meio da definição de unidades de registro e de contexto, conforme propõe Bardin (2011). As unidades de registro, que podem ser palavras, frases ou temas, foram identificadas, classificadas e quantificadas, levando-se em consideração sua frequência, intensidade, direção (positiva, neutra ou negativa) e concorrência. Esse processo foi fundamental para transformar o conteúdo bruto em unidades significativas de análise.

A última etapa, tratamento dos resultados e inferência, envolveu a interpretação das categorias construídas, visando compreender os significados subjacentes às mensagens contidas nos documentos analisados. De acordo com Bardin (2011), esse momento é caracterizado pela passagem da descrição para a análise inferencial, o que permite ao pesquisador ir além da simples contagem de elementos, alcançando a compreensão dos sentidos implícitos nas falas e nos textos.

A construção das categorias de análise obedeceu aos critérios semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos, propostos por Bardin (2011). As categorias foram elaboradas a partir do agrupamento de elementos com características comuns, o que possibilitou a sistematização e a organização dos dados em duas etapas: inventário (isolamento dos elementos) e classificação (organização desses elementos em categorias analíticas).

O ponto de partida para as análises centrou-se na compreensão da política de

financiamento da Educação Básica pública, especialmente no que se refere ao papel do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Considerando que a principal fonte de recursos da educação no Brasil advém da receita de impostos, incluindo as transferências intergovernamentais, o FUNDEB se consolidou, nas últimas duas décadas, como mecanismo estruturante para o financiamento das redes públicas de ensino e para a promoção de maior equidade entre os entes federativos. Portanto, os efeitos do FUNDEB, especialmente após sua constitucionalização, em 2020, por meio da EC nº 108, foram analisados à luz de seus impactos concretos na valorização docente e na remuneração dos professores.

A investigação ateve-se ao Município de Cáceres, no estado de Mato Grosso, com o intuito de compreender como a carreira, o salário-base e as políticas locais de remuneração vêm sendo influenciadas pelo modelo de complementação da União ao fundo, e também pelas diretrizes do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

Dessa forma, a análise do *corpus* selecionado permitiu uma abordagem crítica e contextualizada, revelando avanços, limites e contradições da política de financiamento no cenário municipal. Mais do que identificar valores numéricos ou dispositivos legais, buscamos compreender de que modo esses recursos se materializam nas condições de trabalho dos docentes, na valorização de sua profissão e, em consequência, na qualidade da educação ofertada à população local.

Esse percurso analítico, ancorado na metodologia de Bardin (2011), ofereceu subsídios teóricos e empíricos fundamentais para sustentar a discussão proposta por esta pesquisa, permitindo desvelar as dinâmicas políticas e institucionais que interferem diretamente na construção de uma educação pública mais justa, equitativa e valorizadora dos seus profissionais.

2.1 Produção do conhecimento sobre Valorização Docente e Financiamento da Educação Básica

Ao abordarmos a produção do conhecimento é fundamental compreendê-la como um processo histórico e socialmente construído, e não como algo isolado ou fragmentado. Isso demanda articulação com o que já foi produzido, reconhecendo que cada pesquisa se insere em um campo de debates e reflexões acumuladas ao longo do tempo.

Nesse sentido, ao iniciar uma investigação, torna-se essencial realizar um levantamento prévio de estudos já desenvolvidos sobre o objeto de pesquisa. Essa etapa é central e estratégica, pois, orienta o percurso investigativo e contribui para refinar as perguntas, delimitar o problema

e escolher os caminhos teórico-metodológicos mais adequados.

Para esta pesquisa realizamos um balanço da produção científica, reunindo trabalhos que abordassem temáticas semelhantes a nossa, priorizando aqueles que apresentassem rigor metodológico, relevância acadêmica e compromisso com a produção de conhecimento de qualidade, não apenas para auxiliar a fundamentar a pesquisa, e também identificar lacunas, controvérsias e contribuições significativas no campo de estudo, fortalecendo a originalidade e a consistência do trabalho científico em desenvolvimento.

No caso, o balanço de produção ajudou a identificar os estudos elaborados e publicados nas temáticas de financiamento da Educação Pública Municipal e valorização docente, permitindo compreender os avanços realizados na área.

Desse modo, foi realizada uma primeira busca no Catálogo de Teses e Dissertações do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por se tratar de uma plataforma que reúne milhares de trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação brasileira.

Usamos dois descritores – Descritor 1 - Financiamento da Educação, e Descritor 2 - Valorização Docente, e obtivemos o total de 140 trabalhos de conclusão de curso, 100 dissertações e 40 teses, como consta no Quadro 2.

Quadro 2 – Panorama geral do balanço de produção

DESCRITOR 1 - VALORIZAÇÃO DOCENTE						
Ano Base	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**	**TOTAL**
Tese	5	4	4	4	4	21
Dissertação	21	13	9	7	8	58
SubTotal	26	17	13	11	12	79
DESCRITOR 2 - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA						
Ano base	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**	**TOTAL**
Tese	4	2	3	3	7	19
Dissertação	9	11	4	7	7	42
Subtotal	13	13	7	14	14	61

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do levantamento realizado junto à Base de Dados da CAPES em 20/09/2023.

Conforme consta no Quadro 2, referente ao descritor 1, há o total de 79 trabalhos acadêmicos, sendo 21 teses de doutorado e 58 dissertações de mestrado, a partir do refinamento na escolha do tipo (mestrado e doutorado acadêmicos); ano base de 2019 a 2023; grande área de conhecimento: Ciências Humanas e a Área de Conhecimento: Educação. Já no descritor 2, no total de 61 trabalhos acadêmicos, 19 são teses de doutorado e 42, dissertações de mestrado, com o mesmo tipo de refinamento do descritor 1.

Observamos que grande parte dos estudos analisados evidencia a influência das condições socioeconômicas e políticas na formulação e execução dessas políticas educacionais, o que corrobora com a perspectiva marxista de que o contexto social molda a consciência e, consequentemente, as ações e prioridades institucionais. Dessa maneira, compreende-se a valorização do professor e os investimentos em educação.

Realizamos um novo levantamento das produções científicas mais recentes, com foco em Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado que abordam a valorização docente e o financiamento da Educação Básica, abrangendo o período de 2019 a 2023.

A opção por esse recorte temporal justifica-se pelas transformações ocorridas nos últimos anos, especialmente no tocante à carreira e à remuneração dos profissionais da educação, em um contexto de mudanças legislativas, políticas públicas e do impacto da pandemia da Covid-19.

Para essa busca, foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, adotando, como descritores principais, os termos: "valorização docente" AND "carreira" AND "remuneração".

Inicialmente, foram identificadas 21 teses de doutorado e 58 dissertações de mestrado. Em seguida, foi realizado um refinamento da pesquisa, direcionando o foco para estudos que tratassem especificamente do financiamento da Educação Básica, com atenção especial às abordagens voltadas à carreira e à remuneração docente em redes municipais de ensino. Essa escolha foi por apresentar maior correspondência com o objeto de estudo da presente pesquisa, realizada também em um contexto municipal.

Após a leitura atenta dos resumos e conclusões dessas produções, foram mapeadas 19 teses e 42 dissertações, todas produzidas de 2019 a 2023. Esses estudos evidenciam, em sua maioria, as dificuldades enfrentadas pelas redes municipais para garantir uma política de valorização profissional docente que contemple os aspectos estruturantes: plano de carreira, remuneração condizente com as atribuições e formação continuada. Além disso, muitos convergem para os desafios na gestão e execução dos recursos oriundos do FUNDEB, que, embora representem uma conquista histórica para o financiamento da educação, ainda enfrentam limitações na sua aplicação efetiva.

No quadro a seguir, sintetizam-se as Teses e Dissertações selecionadas por terem aproximação direta com a temática desta investigação, contendo contribuições valiosas para a compreensão do cenário atual da valorização docente e suas implicações no contexto da Educação Básica pública municipal.

Quadro 3 – Produção acadêmica sobre valorização e remuneração docente

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO DE TRABALHO	INSTITUIÇÃO
A Carreira e remuneração do magistério público do município de Itaituba-Pará, a partir da política de fundos e do PSPN: disputas, avanços e recuos	SOUSA, Antônia Sueli	2019	D*	UFPA
A carreira docente como instrumento de valorização na rede municipal de ensino de Piraquara/PR	CORDEIRO, Daniele Pereira Meira	2020	D*	UFPR
A valorização docente em dois municípios do interior paulista: estudo comparativo	BARCELOS, Luivânia Cristina do Amaral	2020	D*	UNESP
Carreira e remuneração dos professores da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira em Belém-PA	MENDES, Danielle Cristina de Brito	2020	T**	UFPA
O financiamento da Educação Básica no Brasil contemporâneo: avanços e contradições revelados nos gastos da educação de Santo André	SILVA, Adriana Zanini da	2021	T**	UNINOVE

A relação trabalho e educação e a (des) valorização do docente da rede pública municipal de Goiânia	SIQUEIRA, Ana Karolina Borges de	2023	D*	PUC Goiás
A trajetória da (des)valorização docente no Brasil: Análise de arena e de rede política para implementação do piso salarial e bonificação	SOUZA, Suelen Batista de	2023	T**	UNICAMP
O financiamento no contexto das políticas de municipalização da Educação Básica: um estudo sobre o município de Concórdia-SC	BASEGGIO, Tayson Sander	2023	D*	UFFS
Reflexões sobre o efeito do novo FUNDEB na equidade da Educação Básica nos municípios de Goiás	NETO, Manoel Barbosa dos Santos	2023	D*	PUC Goiás

Fonte: Elaborado pela autora.
*D= Dissertações
**T = Teses

A seguir, abordamos os principais aspectos de cada uma das pesquisas mencionadas no Quadro 3, destacando as metodologias adotadas, os objetivos específicos de cada estudo e os resultados obtidos. Serão analisadas as conexões entre esses estudos e a pesquisa sobre a valorização docente no contexto do financiamento da educação em Cáceres-MT, com o intuito de estabelecer paralelos que possam enriquecer a compreensão do impacto das políticas de financiamento e valorização docente nas realidades locais. Cada pesquisa será discutida de modo a evidenciar os avanços e desafios encontrados em diferentes municípios e contextos, fornecendo subsídios valiosos para a análise do cenário educacional em Cáceres.

A investigação intitulada *A Carreira e a Remuneração dos professores da rede municipal de ensino do município de Itaituba-PA*, defendida por Sousa (2019), teve como objetivo analisar a política de fundos FUNDEF, FUNDEB e PSPN, buscando compreender as disputas, avanços e recuos nos processos históricos de constituição dos planos de carreira do magistério público local e as repercussões dessas políticas nacionais no município. A metodologia utilizada foi o estudo documental e entrevistas semiestruturadas, com análise de legislações municipais que tratam da carreira e remuneração docente. O estudo revelou a influência significativa da política de fundos e do PSPN na estrutura da carreira e remuneração docente em Itaituba, evidenciando os seguintes avanços: a regulamentação da carreira e a inclusão de tempo na jornada para planejamento. E também os recuos: a limitação de vagas para a progressão na carreira e a supremacia dos critérios de desempenho.

Cordeiro (2020) defendeu a dissertação intitulada *A carreira docente como instrumento de valorização na rede municipal de ensino de Piraquara/PR*, e visou problematizar as condições de valorização dos professores a partir das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Municipal de Educação (PME). Optou por um município com baixo desenvolvimento econômico e alta dependência do FUNDEB, e analisou o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos professores desse município. Através de análise

documental e dados do Censo Escolar, SIOPE e RAIS[1], o estudo destacou tanto os avanços na regulamentação da valorização docente quanto os impasses na efetividade das metas do PME. A pesquisa contribuiu para a formulação de políticas públicas voltadas à valorização da carreira docente e propôs um plano de carreira para o município de Franca.

Em 2020, Luyana Cristina do Amaral Barcelos defendeu a dissertação intitulada *A valorização docente em dois municípios do interior paulista: estudo comparativo*, e fez uma análise comparativa das políticas de valorização docente nos municípios de Franca e São José do Rio Preto, com foco nos indicadores de arrecadação anual, recursos do FUNDEB, gastos com educação e condições de trabalho. Barcelos (2020) utilizou dados de 2018 e 2019, e evidenciou diferenças significativas nas condições de trabalho e na implementação do plano de carreira. Constatou que o município com um plano de carreira bem implementado, como São José do Rio Preto, oferece melhores condições de trabalho, incluindo jornada de dedicação exclusiva e progressão na carreira.

A tese de doutorado intitulada *Carreira e remuneração dos professores da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira de Belém-PA*, de autoria de Danielle Cristina de Brito Mendes e defendida em 2020, analisou a estrutura da carreira e a composição da remuneração dos professores da Fundação, com o objetivo de verificar se esses elementos contribuíam para a valorização docente. A pesquisa, baseada no materialismo histórico-dialético, utilizou pesquisa documental, análise de dados financeiros e entrevistas com docentes. Os resultados indicaram que, embora a estrutura de carreira possuísse elementos de valorização, entre os quais o ingresso via concurso público, a falta de atualização da legislação e a proibição de licenças para aperfeiçoamento impactavam negativamente na progressão na carreira. Em relação à remuneração, a pesquisa destacou que a política de reajuste baseada no salário-mínimo e as gratificações temporárias prejudicavam a valorização docente, mas, ainda assim os professores da Funbosque apresentavam uma remuneração relativamente atraente em comparação com outros profissionais de nível superior no município.

A tese de Silva (2021), nomeada de *O financiamento da Educação Básica no Brasil contemporâneo: avanços e contradições revelados nos gastos da educação de Santo André*, refletiu sobre os princípios que orientam o financiamento da Educação Básica e os impactos das crises do capital nos gastos educacionais. O estudo evidenciou o modo com que as desigualdades sociais e educacionais são aprofundadas pelas crises econômicas, e como a

[1] RAIS - Relação Anual de Informações Sociais.

política educacional está subordinada à política econômica. A pesquisa destacou as contradições nos investimentos da educação pública municipal, apontando que, embora tenha havido avanços em algumas áreas, as crises econômicas e as políticas fiscais afetam diretamente o financiamento da educação básica.

A pesquisa que culminou em uma dissertação intitulada *A Relação trabalho e educação e a (Des)Valorização do Docente da Rede Pública Municipal de Goiânia*, de Siqueira (2023), aborda a relação entre trabalho e educação, com foco na (des)valorização dos professores da rede pública de Goiânia. A pesquisa, baseada no materialismo histórico-dialético, explora o Estatuto do Magistério da cidade e a forma como ele reflete as políticas de valorização docente. Os resultados mostram que, sob a influência do neoliberalismo, a educação se tornou subordinada aos interesses econômicos e à empregabilidade, com o trabalho docente, historicamente, marcado pela exploração. O estudo conclui que, embora haja avanços em alguns momentos, as políticas de valorização docente têm sido contraditórias, com progressos pontuais, mas também com retrocessos que reforçam a lógica neoliberal de desigualdade e exploração.

Souza (2023) defendeu, em 2023, a tese denominada *A Trajetória da (Des)Valorização Docente no Brasil: análise de Arena e de Rede Política para Implementação do Piso Salarial e Bonificação,* e investigou o processo político em torno da criação da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os professores da educação básica. Ao utilizar a abordagem do neoinstitucionalismo sociológico e as teorias de arenas políticas e redes políticas, a pesquisa destacou as disputas sobre o valor e a abrangência do piso salarial, além de examinar a atuação de diversos atores políticos na implementação de bonificações para os docentes em alguns estados. O estudo revelou que a implementação do piso salarial foi permeada por intensas disputas políticas, refletindo as dificuldades na operacionalização das políticas de valorização docente, mas também evidenciando avanços importantes.

A investigação de Baseggio (2023), intitulada *O Financiamento no Contexto das Políticas de Municipalização da Educação Básica: um Estudo sobre o Município de Concórdia-SC,* examinou as políticas de financiamento da Educação Básica no município de Concórdia-SC, de 2010 a 2021, com foco nas mudanças introduzidas pelo novo FUNDEB (EC 108/20). A pesquisa envolveu a coleta e análise de dados do INEP, SIOPE, FNDE e Portal da Transparência da Prefeitura, destacando o aumento significativo no número de matrículas da rede municipal e o crescimento dos repasses do FUNDEB e FNDE. Embora tenha havido avanços em termos de investimento por aluno e expansão da rede, o estudo também observou os impactos negativos da Emenda Constitucional nº 95 e da pandemia de Covid-19 que afetaram

os recursos destinados à educação no município.

A dissertação intitulada *Reflexões sobre o Efeito do Novo FUNDEB na Equidade da Educação Básica nos Municípios de Goiás*, de Neto (2023), investigou os efeitos do novo FUNDEB sobre a equidade da Educação Básica nos municípios de Goiás. A pesquisa, conduzida com base na abordagem materialista histórico-dialética, analisa as novas complementações da União ao FUNDEB e seus impactos para a educação no estado. Os resultados indicam que o novo FUNDEB gerou avanços significativos: ampliação da participação da União e criação de novos critérios para a distribuição dos recursos. No entanto, também foram identificadas as limitações e desafios na operacionalização desses recursos, apontando a necessidade de maior integração entre os entes federados para garantir uma educação de qualidade e equitativa nos municípios de Goiás.

Os estudos apresentados têm estreita relação com a pesquisa sobre a valorização docente no contexto do financiamento da educação em Cáceres-MT, especialmente no que tange ao impacto das políticas públicas de financiamento, como os fundos da educação (FUNDEF, FUNDEB e PSPN), nas condições de carreira e remuneração dos professores. Semelhante aos estudos que analisam as legislações municipais, planos de carreira e remuneração, a pesquisa pode explorar o modo com que o município de Cáceres-MT implementa essas políticas e como elas impactam a valorização docente.

A comparação entre o município de Cáceres e outras localidades pode ser útil para identificar avanços e contradições nas políticas de valorização docente, além de permitir a análise de como a falta de recursos financeiros ou a gestão orçamentária local afeta a implementação de planos de carreira, progressão na carreira e incentivos à qualificação.

Os estudos também discutem o papel das crises econômicas e dos desafios políticos na implementação das políticas de valorização, um aspecto relevante para a pesquisa, pois o financiamento da educação no município de Cáceres pode ser influenciado por essas questões. A análise da estrutura de carreira, como os critérios de ingresso, progressão e composição da jornada de trabalho, também se alinha com as investigações realizadas em outros contextos, permitindo que a pesquisa aponte tanto para os avanços obtidos — a regulamentação da carreira e o incentivo à qualificação — quanto para as limitações e contradições.

Na próxima seção inserimos o embasamento teórico desta pesquisa, referencial esse que auxiliou a análise dos dados encontrados. Assim, na seção discutimos sobre o Panorama do financiamento da Educação Básica após a Constituição Federal de 1988.

3 FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB)

Esta seção tem por objetivo abordar, em ordem geral, a respeito do Financiamento da Educação Básica no Brasil, de modo a apresentar a evolução histórica das bases legais do financiamento da educação, as quais, por sua vez, asseguram um dos apoios ao direito à educação como direito juridicamente protegido.

Compreendemos que as bases legais do financiamento da educação podem fornecer elementos para um estudo mais aprofundado das Políticas Educacionais para uma escola de qualidade e valorização docente.

A CF de 1934, Brasil (1934), foi um marco para o Financiamento da Educação Básica no Brasil, a qual legitimou e criou a vinculação de um percentual mínimo da receita de impostos para ser aplicado na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais brasileiros. Nos artigos 156 e 157 do referido documento consta o modo com que os recursos são destinados, vinculados.

> Art. 156. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.
> Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.
> Art. 157. A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.
> § 1º - As sobras das dotações orçamentarias, acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas determinadas em lei.
> § 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentaria e médica, e para vilegiaturas (Brasil, 1934, p. 10)

Já na CF de 1934, o financiamento já existia e era determinada a porcentagem de aplicação dos recursos. Na Constituição Federal de 1967, Brasil (1967), a obrigatoriedade de os impostos federais serem aplicados na educação foi retirada, o que deixou a educação brasileira mais sucateada e o financiamento retornou somente na Constituição de 1988, em que, em seu artigo 212, obrigava o Estado a aplicar 18% na Educação, os municípios, 25% (Brasil, 1988), conforme artigo:

> Art. 212. 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, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção

> e desenvolvimento do ensino.
> § 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. (Brasil, 1988)

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que não trazia novos recursos, mas possibilitava alguma redistribuição deles, buscando evitar a desigualdade. O referido fundo foi regulamentado por meio da Lei n. 9.424/1996, que dispunha que os Estados, Distrito Federal e municípios elaborassem novo plano de carreira e remuneração do magistério público.

Em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no governo Lula, foi estabelecido, que cada Estado e o Distrito Federal teria um fundo no qual entraria um recurso de várias fontes de impostos e esse montante seria redistribuído de acordo com o número de alunos da Educação Pública.

Convém comentar que nos anos do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), apesar do país ter vivido um progressivo aumento na carga tributária, esta melhoria da arrecadação repercutiu pouco nos gastos significativos com a Educação no nosso país. Isso ocorreu porque esse aumento foi na esfera federal que é a que menos se compromete com o Ensino Fundamental. A esse respeito, Gouveia (2021, p.755-756) afirma:

> Foi no contexto do governo FHC que se formulou e aprovou, sem debates públicos, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, um desenho de financiamento da educação inovador, que se estruturava na vinculação constitucional, com ênfase na diminuição da participação da União no suporte financeiro à Educação Básica, focalizando o aporte de recursos no Ensino Fundamental. Ainda que sob a ótica de uma política fiscal restritiva e com a instituição de limites específicos às despesas com pessoal, consolidados na Lei de Responsabilidade Fiscal de 2001, o tema da valorização do magistério se colocou na conjuntura, e a centralidade do financiamento da educação para a efetivação da política de pessoal consolidou-se na agenda dos sindicatos de professores/as.

O Financiamento da Educação foi um dos mecanismos fundamentais para a garantia do direito à educação para todos. Entretanto, foi por meio da LDB/1996, Lei n. 9.394/1996, "aprovada durante o governo FHC, que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído como um mecanismo de redistribuição de recursos para cada estado" (Baseggio, 2023, p. 38).

Em 2019, o FUNDEB precisou passar por uma nova votação para continuar existindo e foi aí que o governo federal tentou atrapalhar, queria retirar parte do dinheiro deste fundo para os projetos e diminuir a participação da união no fundo e, por fim, sete deputados alinhados a

Bolsonaro votaram contra o FUNDEB na votação da Câmara. Já a oposição almejava aumentar a participação da união para 23% até 2026.

Observamos, portanto, que a Educação Pública no Brasil sempre foi deixada de lado: em dado momento não havia escolas; noutro havia mais escolas, mas em péssimas condições, e os professores recebiam salários indignos, conforme a reflexão de Neto (2023):

> O financiamento da Educação no Brasil é uma questão complexa que envolve a participação dos diferentes entes federativos: União, estados, municípios. Cada um desses níveis de governo possui responsabilidades específicas no que diz respeito ao financiamento da educação, e essa divisão de competências é fundamental para garantir a oferta de educação de qualidade em todo o país. A estrutura de repartição de competências no Brasil envolve a divisão de competências entre esses entes federativos (Neto, 2023, p. 42).

Lembramos, sempre, que uma educação de qualidade ocorre com mais recursos, tornando o ambiente escolar atraente para todas as faixas etárias, e estas só permanecem na escola se o local de aprendizado tiver boas condições, com professores qualificados e motivados.

É digno de nota que os mesmos políticos que queriam tirar as verbas não tinham propostas para melhorar a educação, e alegavam que os recursos eram mal utilizados, sendo que, na verdade, as verbas eram ineficientes.

Não tem como falar em financiamento sem falar de Políticas Públicas, pois o pontapé inicial das Políticas Públicas é a Constituição de 1988 que ampliou muito os direitos sociais, isto é, esses direitos sociais serão traduzidos em Políticas Públicas nos diversos níveis de governo, além de tudo, as Políticas Sociais.

Desde 1998, há uma subvinculação de recursos ao pagamento de pessoal no disciplinamento da aplicação dos recursos dos fundos, além da ideia de a valorização do magistério constituir objetivo das três Emendas Constitucionais (EC), EC n. 14/1996; EC n. 53/2007; EC n. 108/2020, conforme Quadro 4, no qual organizamos e sintetizamos estes mecanismos legais.

Quadro 4 – Valorização do magistério nas ECs n. 14/1996, n. 53/2007 e n. 108/2020

EMENDA CONSTITUCIONAL	OBJETIVO DA POLÍTICA DE FUNDOS	SUBVINCULAÇÃO NA APLICAÇÃO DE RECURSOS
EC N. 14/1996	Nos 10 primeiros anos da promulgação desta emenda, os estados, o DF e os municípios destinarão não menos de 60% dos recursos, a que se refere o caput do art. 212 da CF, à manutenção e ao desenvolvimento do Ensino Fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.	**Uma proporção não inferior a 60%** dos recursos de cada Fundo será destinada ao pagamento dos/as professores/as do Ensino Fundamental em efetivo exercício no magistério.
EC N. 53/2007	Até o 14° ano a partir da promulgação desta EC, os estados, o DF e os municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da CF à manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e à remuneração condigna dos/as trabalhadores/as da educação.	**Uma proporção não inferior a 60%** de cada Fundo será destinada ao pagamento dos profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício.
EC N. 108/2020	Os Estados, o DF e os municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na Educação Básica e à remuneração condigna de seus profissionais.	**Uma proporção não inferior a 70%** de cada fundo referido no inciso I do caput deste artigo, excluídos os recursos de que trata a alínea "c"do inciso V do caput deste artigo, será destinada ao pagamento dos profissionais da Educação Básica em efetivo exercício, observado, em relação aos recursos previstos na alínea "b"do inciso V do caput deste artigo, o percentual mínimo de 15% para despesas de capital.

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 4 observamos que, no cenário desta trajetória do FUNDEB, há uma ampliação da compreensão do compromisso em repaginar e acentuar a valorização do magistério: passa-se da ideia de remuneração condigna de professores/as do Ensino Fundamental para a necessidade de remuneração condigna dos/as profissionais da educação, alcançando um número maior de pessoas, até porque o foco notório é que se universalizem esses direitos sociais, garantidos na CF de 1988. Isto porque o Brasil tem uma dimensão territorial continental e temos que construir uma relação federativa muito forte entre a União, Estados e Munícipios para que essas Políticas Públicas cheguem a todos, considerando sua individualidade e diversidade.

A CF de 1988, reconheceu, em seu Art. 6, a educação como direito social, e no art. 205, definiu como “dever do Estado e da família”, e estabeleceu, no art. 208, parâmetros para a efetivação do direito à educação (Brasil, 1988).

No art. 211, foram delineadas as responsabilidades de cada esfera de poder (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para garantir esse direito. Além disso, foi estipulado que a relação interfederativa, visando ao cumprimento das disposições constitucionais relacionadas ao direito à educação, deve acontecer por meio do denominado regime de

colaboração (Brasil, 1988).

O financiamento da Educação, de acordo com o art. 212 da CF de 1988, estabelece a vinculação de recursos oriundos da arrecadação de tributos, na proporção de 18% da receita resultante de impostos da União e 25% dos estados, Distrito Federal e municípios. Além disso, prevê como fonte adicional de financiamento a contribuição social do Salário-Educação, recolhida pelas empresas (Brasil, 1988).

Em 1996, a EC n° 14 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), introduzindo modificações no texto do art. 60 da CF de 1988 visando à universalização do Ensino Fundamental.

Contudo, deve-se considerar que não há uma relação direta entre as atribuições conferidas aos entes federativos para a oferta de serviços públicos e a arrecadação de tributos. As competências tributárias definidas pela Constituição refletem a relação entre o perfil do ente arrecadador e o tipo de tributo a ser recolhido, buscando apenas a eficiência tributária. Desse modo,

> [...] seria ineficiente, por exemplo, a tributação de patrimônio imobiliário urbano pela União, uma vez que [...] a definição nacional do valor dos imóveis localizados nas mais diversas regiões do país traria um custo extremamente elevado, decorrente da busca de informações para o governo federal; por outro lado, o imposto de renda se adequa mais à tributação em nível federal, pois, em nível municipal, proporcionaria [...] uma intensa competição fiscal nesse imposto, com possibilidade de se ter mais de cinco mil regras diferentes de cálculo do imposto (Bregman, 2011, p. 235).

Ou seja, a simples previsão de competência para a arrecadação por parte de um ente não significa que os recursos necessários para o exercício de sua autonomia e o cumprimento de suas responsabilidades estariam assegurados. Bregman (2011, p. 235) aponta que "[...] as transferências são necessárias, portanto, para adequar os recursos disponíveis às atribuições do gasto".

Desse modo, as transferências federativas são fundamentais para promover o equilíbrio entre os entes que compõem uma federação. Sem elas, há uma tendência de concentração de recursos públicos nos centros mais desenvolvidos economicamente e, consequentemente, de ampliação de desigualdades regionais.

Segundo Bregman (2011, p. 237), existem, basicamente, dois tipos de transferências federativas: a devolução tributária, que "[...] é a transferência ao ente subnacional (município, por exemplo) da arrecadação efetuada em seu território por um ente superior (estado ou governo federal)"; e a redistributiva, "[...] aquela destinada a reduzir simultaneamente as desigualdades horizontais e verticais" (Bregman, 2011, p. 237), entre os entes.

Dessa forma, as transferências diretas de recursos da União aos entes subnacionais,

previstas no §1º do art. 211 da Constituição Federal, e também as transferências realizadas por meio do FUNDEB, podem ser definidas como transferências federativas redistributivas. Já o Salário-Educação pode ser caracterizado como transferência federativa de devolução tributária.

Criado pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, com o prazo de duração de 14 anos, a partir de sua promulgação, o FUNDEB é formado por 27 fundos estaduais e do Distrito Federal, com base no aporte de 20% das receitas de impostos, de arrecadação própria e por repartição, de Estados (ICMS[2], IPVA[3], ITCMD[4], FPE[5], IPI[6]) e receitas de impostos, por repartição, de Municípios (FPM[7], ICMS, IPVA, IPI). Além disso, a União destina o equivalente a 10% da contribuição total do Distrito Federal, dos Estados e Municípios de todo o país para os estados que não atingirem o valor médio ponderado por aluno definido nacionalmente (Brasil, 2006).

O FUNDEB colaborou sensivelmente para mitigar as desigualdades nas condições de financiamento da educação entre os municípios de um mesmo estado, e proporcionou aportes complementares de recursos da União aos estados mais pobres. Isso porque o repasse dos tributos arrecadados por cada ente para seus respectivos fundos estaduais e redistribuídos conforme o número de matrículas permitiu o acesso aos recursos existentes aos municípios mais pobres, conforme sua demanda (matrículas), ao invés de própria arrecadação. Além disso, apesar de representarem apenas 10% do fundo, os recursos provenientes da complementação da União foram importantes para reduzir a distância entre os estados com menor Valor Aluno Ano (VAA) em relação aos demais.

Vale destacar que, semelhante ao FUNDEF, o FUNDEB assegura vinculação de 60% de seus recursos para a remuneração e o aperfeiçoamento de profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício. Os recursos do FUNDEB, combinados com a Lei do Piso Nacional do Magistério, propiciaram expressivo aumento na remuneração média dos professores brasileiros (Gutierres, Gemaque e Luz, 2011; Gutierres; Rolim, 2016).

Segundo Gutierres, Gemaque e Luz (2011) e Gutierres e Rolim (2016), o FUNDEB mobilizou um montante equivalente a R$165,1 bilhões e consolidou-se como a principal ferramenta de financiamento da educação brasileira. Atualmente, o FUNDEB corresponde a 63% dos recursos disponíveis para o financiamento da Educação Básica pública brasileira.

---

[2] Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços.
[3] Imposto sobre Propriedades de Veículos Automotores.
[4] Imposto sobre a transmissão de bens e direitos por herança, doação ou partilha.
[5] Fundo de Participação dos Estados.
[6] Imposto sobre Produtos Industrializados.
[7] Fundo de Participação dos Municípios.

Sobre o federalismo, esse é um modelo complexo de organização do Estado nacional, em que os entes, ao mesmo tempo em que possuem relativa capacidade de iniciativa política, devem atuar no limite dos pactos estabelecidos e de acordo com a sua capacidade financeira, que, em muitos casos, exige a combinação de esforços locais e da União.

Em um país profundamente desigual como o Brasil, as transferências redistributivas tornam-se requisito para implementar as Políticas Públicas. Segundo estudo técnico publicado pela Confederação Nacional dos Municípios (CNM), em dezembro de 2018, com base no Produto Interno Bruto (PIB) municipal de 2016, divulgado pelo IBGE, dos 5.570 municípios existentes no Brasil, 2.725 deles, ou seja, 48,9% têm a administração pública como principal atividade econômica (Brasil, 2018).

Nesse sentido, o FUNDEB representa um avanço, no sentido de dotar os entes subnacionais, em especial os municípios, de condições mínimas para o financiamento de seus sistemas de ensino.

O FUNDEB é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, havendo um fundo por Estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos. Formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da CF (Brasil,1988, p. 85). Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcance o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na Educação Básica.

A EC n. 108/2020, que torna permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ou seja, o FUNDEB que tinha caráter transitório, com prazo de vigência de 14 anos, passou a constar definitivamente no ordenamento jurídico nacional de forma perene (Gutierres; Gemaque; Luz, 2011, Gutierres; Rolim, 2016).

Trata-se de uma mudança significativa, que torna permanente as transferências redistributivas dos recursos da Educação Básica. Com isso, a distribuição da maior parte dos recursos arrecadados para a educação será sempre distribuída conforme o número de matrículas em cada nível de ensino, independente do montante de tributos apurados por cada ente federativo.

No novo FUNDEB foram mantidos os 27 fundos estaduais de natureza contábil, com a mesma cesta de recursos e redistribuição de acordo com a matrícula presencial na Educação Básica Pública, respeitadas as áreas de atuação prioritária dos entes federados. Os Municípios

ficaram com a Educação Infantil e Ensino Fundamental; e os Estados, com o Ensino Médio.

Apesar de manter as bases do FUNDEB anterior, o novo FUNDEB sofreu modificações importantes, que, em grande medida, o aperfeiçoam. São mudanças resultantes do amplo debate e consertação produzidos desde o dia 30 de novembro de 2016, quando se iniciou o funcionamento da Comissão Especial da PEC n. 15/15 até sua aprovação pelo plenário da Câmara dos Deputados, pelo Senado Federal e sua promulgação pelo Congresso Nacional em 26 de agosto de 2020.

Durante sua tramitação, houve forte embate entre diferentes concepções de educação, envolvendo intelectuais, governos e organizações da sociedade civil. Questões como a ampliação da complementação da União, o financiamento do ensino privado com recursos do FUNDEB, a adoção de estímulos por desempenho, o fim da vinculação de recursos para o pagamento de salários de professores, a possibilidade da utilização de recursos para o cumprimento de despesas previdenciárias fez parte das discussões.

O texto ampliou a complementação da União de 10% para 23%, democratizou ainda mais a distribuição desses recursos, incluiu critérios de eficiência e ampliou a vinculação de recursos para o pagamento de salários de professores para 70%, ante os 60% existentes, incluindo os demais profissionais da educação.

Apesar da tão desejada valorização dos professores constar nos planos de carreira, e estar presente há muito tempo tanto no debate sindical da categoria educacional quanto no aparato legal, contraditoriamente sua materialização ainda é bastante tímida. A esse respeito, Masson (2016) também se manifesta:

> Diante desse conjunto de normas e leis, há garantias jurídicas suficientes para que o professor tenha condições de trabalho, possibilidade de formação e remuneração mínima. Contudo, a lei não faz a realidade, impondo a necessidade de pesquisas que evidenciam como vem ocorrendo a valorização do professor no Brasil (Masson, 2016, p.159).

Desses 13%, 10,5% passam a ser destinados às redes públicas de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o Valor Aluno Ano Total (VAAT) não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Do total de recursos repassados, 50% deverão ser aplicados na Educação Infantil (Masson, 2016).

Com essa mudança, existem municípios ricos em estados pobres contemplados pela complementação da União, e municípios pobres em estados ricos que não recebem. A ideia inicial era repartir toda a complementação da União entre os municípios de todo o Brasil que não atingissem o valor aluno calculado em nível nacional.

No entanto, uma mudança tão brusca sobre as regras poderia causar instabilidade sobre

os sistemas de ensino, e também mobilizaria forças contra a aprovação da proposta. Assim, optou-se por manter 10% da complementação nas regras atuais e os demais 13% passariam a contemplar novas regras de distribuição (Masson, 2016).

Desses 13% provenientes dos recursos do Fundo Social, 10,5% passam a ser destinados às redes públicas de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o Valor Aluno Ano Total (VAAT) não atingir o patamar mínimo estabelecido nacionalmente. Do total desses repasses, pelo menos 50% devem ser aplicados especificamente na Educação Infantil, com o objetivo de promover maior equidade no acesso e na qualidade dessa etapa da educação básica. Essa redistribuição dos recursos representa um avanço importante nas políticas de financiamento educacional, pois visa corrigir desigualdades históricas entre redes de ensino e garantir que municípios e estados com menor capacidade arrecadatória tenham condições mínimas de ofertar uma educação de qualidade. Além disso, ao priorizar a Educação Infantil, a política reafirma a importância do investimento na primeira infância como base para o desenvolvimento integral do aluno (Masson, 2016).

Os referidos valores por aluno, em cada etapa e modalidade de ensino é o referencial para distribuição dos recursos do fundo entre os entes federados conforme o número de matrículas nestes referidos entes, coletados e divulgados pelo INEP a cada ano, cujo número total de matrículas é dividido pelo orçamento destinado à educação, encontrando-se o valor aluno nacional, cujos critérios são utilizados também para definição dos valores em cada Estado. Aquele Estado que neste processo de divisão não alcança o mínimo nacional recebe a complementação da União. No estado de Mato Grosso, por exemplo, este valor aluno esteve sempre acima e não coube receber a complementação da União.

O novo FUNDEB, promulgado por meio da EC n. 108/2020, estabeleceu o regramento geral sobre o funcionamento do fundo. Por se tratar de texto constitucional, voltado ao estabelecimento de parâmetros gerais, diversos dispositivos da Emenda Constitucional ficaram pendentes de regulamentação.

Após a promulgação da EC n. 108/2020, no dia 26 de agosto de 2020, a deputada Dorinha Seabra Rezende, em conjunto com os deputados Danilo Cabral, Idilvan Alencar, Bacelar, Tábata Amaral, Raul Henry, Mariana Carvalho, Israel Batista, Rose Modesto e Paula Belmonte, apresentou, no dia 27 de agosto de 2020, o Projeto de Lei n. 4.372/2020, com a finalidade de regulamentação do novo FUNDEB (Brasil, 2020).

Sendo assim, considerando que os entes federados já recebem recursos, com base em regras bem definidas, e que havia pouco prazo para a aprovação da regulamentação, o Projeto de Lei apresentado buscou alterar o mínimo possível as regras vigentes. Com isso, temas

polêmicos ou que demandassem Lei Complementar, como o Custo Aluno Qualidade, foram excluídos do texto inicial.

Durante a tramitação do texto regulamentador em curto espaço de tempo e praticamente ao mesmo tempo em que se processavam as eleições municipais de 2020 e a pandemia da Covid-19, a construção do texto, que acabou sendo sancionado sem vetos e transformado na Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, foi precedida de grandes embates na versão que saiu da Câmara dos Deputados e naquela que foi modificada pelo Senado Federal. No novo modelo, a complementação da União passou a adotar um sistema híbrido de distribuição de recursos, combinando o atual modelo Valor Anual por Ano (VAAF)[8], correspondente a 10% do FUNDEB, com o novo Valor Aluno Ano Total (VAAT)[9], equivalente a 10,5%, e a Complementação Valor Aluno Ano Resultado (VAAR)[10]: condicionalidades, representando 2,5% (Brasil, 2022).

Dessa forma, o FUNDEB é composto por três formas distintas de complementações, três indicadores: o VAAF, VAAT e VAAR. O VAAF será calculado pela razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas da cesta FUNDEB e da complementação da União, e pelo número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino (Brasil, 2022).

As estimativas da complementação da União e dos recursos do FUNDEB serão atualizadas a cada quatro meses ao longo do exercício de referência, após sua publicação em 31 de dezembro de todo ano. Já o VAAT, que corresponderá a 10,5% da complementação da União, para efeito de cálculo, considerará todas as receitas disponíveis para a educação de cada ente (Estado e Município) e não apenas as que integram a cesta-FUNDEB. O cálculo do VAAT vai englobar todas as redes educacionais do Brasil, estaduais e municipais, o que difere do antigo VAA, que se baseava no valor aluno por estado (Brasil, 2022).

Outra importante mudança refere-se à destinação diferenciada de recursos para a Educação Infantil. Procedida a distribuição da complementação VAAT às redes de ensino, será destinada à Educação Infantil a proporção de 50% dos recursos globais previstos para essa modalidade (Brasil, 2022).

Ou seja, os recursos serão aplicados pelos municípios, tendo como parâmetro um indicador que levará em consideração o déficit de cobertura e a vulnerabilidade socioeconômica

[8] VAAF: Valor Anual por Aluno, recebem a complementação fundos que não atingiram o valor mínimo de aluno ano – Disponível em: https://www.proesc.com/blog/vaaf-vaat-vaar/ Acesso em: 16 de maio de 2025.
[9] **VAAT:** Valor Anual Total por Aluno — aplicável para estados e municípios que não alcançaram o mínimo VAAT, considerando todas as receitas da educação - Disponível em: https://www.proesc.com/blog/vaaf-vaat-vaar/ Acesso em: 16 de maio de 2025.
[10] **VAAR:** Valor Aluno Ano Resultado — é o indicador que já existia anteriormente na Fundeb. Disponível em: https://www.proesc.com/blog/vaaf-vaat-vaar/ Acesso em: 16 de maio de 2025.

da população a ser atendida. Com esse indicador, serão estabelecidos os percentuais mínimos de destinação de recursos para a Educação Infantil em cada município, a partir daí a aplicação final deve atingir 50% do valor global do VAAT (Brasil, 2022).

Nos últimos 20 anos, os estados brasileiros avançaram muito na questão da quantidade, e algumas Políticas Públicas foram universalizadas, mas, atualmente, há uma grande cobrança aos Estados, na questão de equiparar quantidade com qualidade dos serviços públicos. Nesse contexto, é importante aumentar a quantidade e melhorar a qualidade para diminuir a desigualdade social.

Segundo Oliveira e Araújo (2005, p. 48), o "FUNDEF e, posteriormente, o FUNDEB foram fundamentais para a redistribuição dos recursos, promovendo [...] equidade no financiamento da educação", especialmente na Educação Básica.

Com a promulgação da EC nº 108/2020, que tornou o novo FUNDEB permanente, "[...] houve uma ampliação da participação da União" (Silva, 2021, p. 56), o que representa, segundo a autora, um importante avanço para enfrentar as desigualdades educacionais entre os entes federativos. Essa mudança busca garantir maior equidade na distribuição dos recursos, favorecendo especialmente os municípios e estados com menor capacidade arrecadatória. No entanto, apesar desse progresso no âmbito do financiamento, a política educacional brasileira ainda convive com profundas desigualdades estruturais.

Conforme destaca Arroyo (2009), as redes de ensino continuam marcadas por disparidades significativas em termos de infraestrutura, valorização profissional, condições de trabalho docente e acesso à educação de qualidade, sobretudo nas regiões historicamente mais vulnerabilizadas. Assim, embora o novo FUNDEB represente um avanço institucional importante, ele não é, por si só, suficiente para superar os desafios históricos da precarização e da desigualdade no sistema educacional brasileiro.

A criação do novo FUNDEB Permanente, aprovado em 2020 pela Emenda Constitucional n° 108, representa uma evolução no financiamento da Educação Básica no Brasil. Esse novo modelo, que tornou o FUNDEB um fundo permanente e aumentou a participação da União, foi implementado para enfrentar as desigualdades regionais e melhorar a qualidade do ensino. Os autores Saviani (2010), Silva (2021) e Oliveira (2021) analisam os impactos e os desafios desse modelo para a Política Educacional Brasileira.

A EC n° 108, de 2020, determinou que a contribuição da União para o FUNDEB cresceria progressivamente, passando de 10% para 23% até 2026, visando reduzir as desigualdades no financiamento da educação (Silva, 2021).

Saviani (2010, p. 96) destaca que este aumento de participação federal é crucial, pois

“aumenta a capacidade dos estados e municípios mais pobres de oferecerem uma educação de qualidade, reduzindo a disparidade regional”. Por sua vez, Oliveira (2021, p. 24) afirma que “esse aporte maior da União é essencial para enfrentar ‘desigualdades estruturais’ e para que municípios e estados tenham condições de garantir o direito à Educação Básica”.

O novo FUNDEB introduziu uma nova regra de redistribuição de recursos, baseada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que possibilita destinar mais verbas para as escolas com piores indicadores educacionais, buscando mais equidade. E corroboramos o que as autoras Ribeiro e Figueiredo evidenciam no trecho a seguir:

> Quando a Política de Financiamento atual traz dispositivos legais criados pela Emenda Constitucional n° 53 de 19 de dezembro de 2006 com a criação do FUNDEB e sua lei de regulamentação n° 11.494 de 20 de junho de 2007, em que se estabelece: coeficientes diferenciados por etapas e modalidades de ensino no ato de distribuição dos recursos; o princípio referente ao estabelecimento do custo aluno qualidade e investimento de no mínimo 60% dos recursos do FUNDEB na remuneração de professores(as). Encontramos traços de uma política comprometida com a qualidade educacional e valorização docente. E com as mudanças estruturais necessárias, para a garantia de uma educação de qualidade para todos(as). (Ribeiro; Figueiredo, 2020, p.16)

A vinculação de recursos para a valorização dos profissionais é essencial, mas Cury (2021) observa que a política ainda enfrenta desafios, como a atratividade e retenção dos profissionais de educação, que demandam “[...] ações complementares de formação continuada e infraestrutura escolar” (Cury, 2021, p. 86).

O FUNDEB Permanente inclui uma “complementação - VAAT (Valor Aluno/Ano Total) que busca corrigir desigualdades, considerando o valor necessário por aluno para garantir uma educação de qualidade em contextos variados” (Felipe, 2022, p.55).

É relevante analisar os efeitos do Novo FUNDEB e suas novas complementações, nomeadamente a complementação do VAAF, complementação do VAAT e a complementação do VAAR, no contexto da distribuição de recursos para a educação. A Lei n. 14.113/2020, que instituiu o Novo FUNDEB, produziu importantes mudanças em relação à Lei n. 11.494/2007, que regulamentava o antigo FUNDEB: esse novo modelo de complementação permite que, a Política Educacional, mais justa e eficiente, promova maior justiça social, mas exige monitoramento para que se evite o uso inadequado dos recursos, conforme sintetizado e explicado a seguir:

> Para os fins do disposto nesta Lei, considera-se, na forma do seu Anexo: I - valor anual por aluno (VAAF): a) decorrente da distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3° desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8° desta Lei; b) decorrente da distribuição de recursos de que trata a complementação - VAAF: a razão entre os

> recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3° e no inciso I do caput do art. 5° desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8° desta Lei. II -valor anual total por aluno (VAAT): a) apurado após distribuição da complementação -VAAF e antes da distribuição da complementação-VAAT: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3° e no inciso I do caput do art. 5° desta Lei, acrescidas das disponibilidades previstas no §3° do art. 13 desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8° desta Lei; b) decorrente da distribuição de recursos após complementação -VAAT: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3° e nos incisos I e II do caput do art. 5° desta Lei, acrescidas das disponibilidades previstas no §3° do art. 13 desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8° desta Lei; III-valor anual por aluno (VAAR) decorrente da complementação -VAAR: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no inciso III do caput do art. 5° desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8° desta Lei (Brasil, 2020, p. 3).

Assim, a implementação do FUNDEB Permanente ainda enfrenta desafios, como a necessidade de assegurar que os recursos cheguem efetivamente às escolas que mais precisam. Segundo Silva e Araújo (2022, p. 201), "[...] a fiscalização e transparência na aplicação dos recursos são pontos cruciais para o sucesso do FUNDEB".

Por fim, embora o novo FUNDEB represente um avanço significativo no financiamento da educação básica, ele não deve ser entendido como uma solução definitiva para os inúmeros desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. E Gatti (2020, p. 105) adverte: "[...] ele não substitui a necessidade de outros investimentos e políticas complementares, como a formação continuada e melhorias no ambiente escolar". A autora chama a atenção para o fato de que o financiamento, embora essencial, precisa estar articulado a um projeto pedagógico mais amplo e estruturado, que contemple a valorização integral dos profissionais da educação, a garantia de condições dignas de trabalho e a construção de ambientes escolares que favoreçam a aprendizagem. Sem essas ações articuladas, corre-se o risco de limitar os efeitos do novo FUNDEB à simples manutenção do sistema, sem promover mudanças estruturais capazes de enfrentar as desigualdades históricas e de assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

O FUNDEB Permanente representa, assim, um avanço significativo na Política Educacional Brasileira, com autores citando tanto seus pontos fortes quanto os desafios que ainda precisam ser enfrentados para que a Educação Básica alcance os padrões de qualidade e equidade esperados. Embora o novo FUNDEB tenha potencial para transformar a realidade educacional, ele depende de uma gestão eficiente e de ações complementares para reduzir desigualdades históricas e garantir que o direito à educação seja efetivamente assegurado.

A Política Educacional no Brasil, desde a CF de 1988, buscou avançar no reconhecimento e na efetivação do direito à educação para todos. Apesar das melhorias, a

realidade mostra que a universalização do acesso, a qualidade do ensino e a equidade continuam sendo desafios significativos. As contribuições dos autores que citamos nas fundamentações desta seção ajudam a compreender a complexidade das Políticas Educacionais e requerem que se reflita, aqui, sobre a valorização dos profissionais e a carreira.

A valorização dos profissionais da educação, especialmente a dos professores, é um dos elementos centrais para o avanço da qualidade da educação no Brasil. Mais do que uma questão de financiamento, valorizar o professor significa reconhecer sua importância social, garantir condições dignas de trabalho, formação contínua, plano de carreira, salários compatíveis e respeito à sua autonomia pedagógica.

De acordo com o PNE, um dos principais objetivos é "valorizar os profissionais da educação das redes públicas da Educação Básica, de forma a equiparar o rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente" (Brasil, 2014). No entanto, essa meta ainda está longe de ser plenamente alcançada. Muitos docentes continuam enfrentando jornadas extensas, múltiplos vínculos empregatícios, carência de recursos pedagógicos e estruturas físicas inadequadas nas escolas.

A valorização docente também está relacionada à formação inicial e continuada, que deve ser garantida de forma gratuita, crítica e contextualizada. A formação de professores, afirmam Gatti e Barretto (2009), deve ser articulada com as necessidades reais da escola e da sociedade, promover reflexões sobre a prática pedagógica e incentivar o protagonismo docente.

Além disso, a autonomia e o respeito à profissão docente são aspectos essenciais. Freire (1996) reforça que ensinar exige respeito à autonomia do educando e do educador, pois o ato de educar é um ato político e ético. Quando o professor é desvalorizado, ele perde espaço como agente transformador da realidade escolar e social.

O conceito de valorização profissional está ligado às condições para exercer a docência: carreira, formação, remuneração, condições de trabalho, entre outros. O FUNDEF e, depois, o FUNDEB versam sobre a valorização docente como indicador para a qualidade da educação, a qual está ligada diretamente ao financiamento da educação, sobretudo com a política de fundos (Gutierres, Gemaque e Luz, 2011; Gutierres; Rolim, 2016).

Sob este aspecto, Ribeiro e Figueiredo (2020) afirmam:

> No artigo 205 da Constituição Federal de 1988 está formalizado um compromisso com a educação, onde se lê que, a educação, direito de todos e 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. Neste sentido, se como disposto no art. 205 que a educação é um direito de qualquer cidadão à educação, constitui-se dever do Estado a valorização da carreira profissional do docente, a fim de que seja promovida a tão

> sonhada qualidade e valorização dos professores (Ribeiro; Figueiredo, 2020, p. 63)

As autoras supracitadas destacam com precisão o compromisso constitucional com a educação ao citar o artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Esse artigo estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade. O texto constitucional não apenas reconhece a educação como um direito fundamental, mas também impõe obrigações ao poder público, entre as quais a de garantir as condições necessárias para o seu pleno funcionamento e qualidade.

A valorização da carreira docente, portanto, emerge como um pilar fundamental para efetivar esse direito. A valorização não se limita à dimensão salarial, embora esta seja crucial, mas envolve também condições dignas de trabalho, formação inicial e continuada de qualidade, carreira estruturada e reconhecimento social do professor.

Ao afirmar que a valorização dos docentes está diretamente associada à qualidade da educação, as autoras Ribeiro; Figueiredo (2020) reforçam a lógica presente em diversas políticas educacionais brasileiras, como o FUNDEF e o FUNDEB. Esses fundos tratam o financiamento da educação como meio para garantir a valorização dos profissionais da educação, com vinculação de percentuais mínimos de aplicação de recursos na remuneração do magistério. No caso do FUNDEB, por exemplo, pelo menos 70% dos recursos devem ser destinados ao pagamento dos profissionais da Educação Básica em efetivo exercício (Brasil, 2020).

É importante perceber que esse compromisso com a valorização docente não é uma escolha política aleatória, mas uma exigência constitucional e legal, argumentam Ribeiro e Figueiredo (2020). Quando o Estado deixa de garantir condições adequadas à docência, ele está, na prática, negando um direito básico à sociedade: o de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Assim, em âmbito nacional, a estruturação de carreiras para professores é essencial para proporcionar um caminho de desenvolvimento profissional, com oportunidades de crescimento e reconhecimento ao longo do tempo. Isso está previsto em legislações — a Constituição Federal de 1988 e a EC n° 53/2006 —, que asseguram planos de carreira e ingresso na docência via concurso de provas e títulos. É digno de observância, portanto, o que destacam Ribeiro e Figueiredo (2020):

> Constata-se que nas duas últimas décadas o direito à valorização dos profissionais da educação veio se delineando nos aparatos jurídicos normativos resultado de muita luta dos próprios trabalhadores, percebem-se princípios sobre os quais deve se organizar as políticas de valorização, tanto em termos de carreira, formação, remuneração e jornada de trabalho com horas destinadas ao planejamento e qualificação, quanto à

> melhoria das condições de trabalho, contudo ainda permanece na Constituição Federal o dispositivo de acumulação de cargos públicos quando se trata de professor, o que traz nas entrelinhas a leitura da não exclusividade à docência e do não reconhecimento desta profissão, como assim requer esta função, onde além de simplesmente ministrar aulas, destina-se tempo ao trabalho reflexivo e construtivo de forma a atender as necessidades de aprendizagens apresentadas pelos sujeitos do processo educativo que é o aluno. (Ribeiro; Figueiredo, 2020, p. 66)

A citação de Ribeiro e Figueiredo (2020) evidencia, de forma crítica e reflexiva, os avanços e as limitações da valorização profissional docente no Brasil. Os autores reconhecem que, ao longo das últimas décadas, houve conquistas importantes no plano legal: a previsão de planos de carreira, melhorias nas condições de trabalho e a valorização da formação, fruto de intensas lutas dos próprios educadores. No entanto, também citam uma contradição persistente na CF: o dispositivo que permite a acumulação de cargos públicos para professores.

Esse aspecto revela uma realidade preocupante: muitos docentes precisam assumir múltiplos vínculos empregatícios para complementar sua renda, o que, em consequência, compromete sua qualidade de vida e o tempo necessário para o planejamento pedagógico, atualização profissional e atendimento adequado às necessidades dos alunos. E os próprios autores destacam: a docência exige muito mais do que ministrar aulas, pois é uma atividade que envolve reflexão, construção contínua de saberes e atenção individualizada aos sujeitos da aprendizagem.

A noção de carreira tem suas raízes históricas, mas sua aplicação moderna é relativamente recente e dentro do contexto das transformações do rizoma do mundo do trabalho. Originalmente, o termo “carreira” vem do latim “via carraria”, significando estrada para carros. No século XIX, esse termo começou a ser usado para descrever a trajetória profissional de uma pessoa. Tradicionalmente, a carreira era considerada um caminho predefinido dentro das organizações, nas quais o indivíduo sabia o que esperar ao longo do percurso. No entanto, com as mudanças no mundo do trabalho, a carreira passou a ser entendida como uma construção pessoal e subjetiva, influenciada por escolhas e experiências individuais, e não apenas como uma sequência de empregos ou promoções dentro de uma empresa, na qual “[...] o indivíduo adentraria uma dessas carreiras (como estradas) pré-existentes, sabendo, de antemão, o que esperar do percurso” (Martins, 2001, p. 21).

A reflexão proposta por Martins (2001) sobre a concepção tradicional de carreira, como um percurso previamente definido, oferece um contraponto importante ao cenário atual. A metáfora da "estrada" pré-existente evidencia um modelo rígido, no qual as trajetórias profissionais seguiam padrões claros e previsíveis, baseados em estabilidade, hierarquia e linearidade dentro das organizações.

Contudo, destaca o autor supracitado, esse modelo tem sido progressivamente substituído por uma lógica mais fluida e subjetiva, marcada pela imprevisibilidade e pela responsabilidade individual sobre a construção do próprio percurso profissional. No campo da educação, essa transformação tem implicações profundas. A carreira docente, antes vinculada a um plano relativamente estável dentro do serviço público, passa, hoje, a enfrentar os desafios da flexibilização das relações de trabalho, da intensificação das demandas e da instabilidade institucional.

Assim, compreender a carreira como uma construção contínua e não como uma estrada pronta reforça a necessidade de políticas públicas que garantam condições reais de desenvolvimento profissional — com formação continuada, progressão funcional e valorização concreta. Além disso, esse entendimento atual exige que o professor seja reconhecido como sujeito ativo na construção de sua trajetória, com autonomia, protagonismo e apoio institucional, e não apenas como um executor de políticas educacionais preestabelecidas.

A valorização dos profissionais da educação no Brasil está diretamente relacionada à estabilidade e à garantia do financiamento público destinado à educação básica, o que reforça a importância da vinculação constitucional de recursos como mecanismo estratégico para assegurar condições adequadas ao exercício da docência. Conforme destaca Baseggio (2023, p. 33), a vinculação constitucional consiste na separação de receitas derivadas de impostos que devem ser destinados, prioritariamente, à educação, sendo esta uma das principais garantias de continuidade das políticas educacionais no país. Esse mecanismo busca assegurar um mínimo de equidade na distribuição dos recursos entre os entes federados — União, estados e municípios ― fortalecendo, assim, o papel do Estado na efetivação do direito à educação.

Nesse contexto, a valorização docente não pode ser dissociada da garantia de recursos financeiros vinculados e suficientes, pois a ausência dessa obrigatoriedade orçamentária resultaria na fragilização dos sistemas públicos de ensino. A precarização dos recursos compromete não apenas a remuneração adequada dos professores, mas também a oferta de formação continuada, condições dignas de trabalho e o desenvolvimento de planos de carreira, elementos essenciais para a profissionalização e motivação dos educadores (Baseggio, 2023).

A descentralização educacional, consolidada pela Constituição Federal de 1988, por sua vez, conferiu aos municípios autonomia e responsabilidade na oferta da educação básica, impondo maior demanda por capacidade fiscal e administrativa local. Tal processo reforçou a necessidade de um sistema cooperativo federativo robusto, capaz de assegurar que estados e municípios disponham dos meios financeiros necessários para implementar políticas educacionais eficazes e comprometidas com a universalização do acesso e a equidade

(Baseggio, 2023). Assim, a descentralização, aliada à vinculação constitucional de receitas, configura-se um mecanismo imprescindível para viabilizar a valorização do magistério em todos os níveis federativos, assegurando a sustentabilidade das políticas públicas voltadas para a formação, remuneração e qualificação dos profissionais da educação.

A valorização docente no Brasil, portanto, passa, necessariamente, pela garantia da vinculação constitucional dos recursos financeiros à educação, pela cooperação federativa que assegure a efetivação dessas políticas nos estados e municípios e pela estabilidade no financiamento que permita a implementação de medidas concretas, como a fixação do piso salarial nacional, a progressão na carreira e o acesso à formação continuada. Sem esses fundamentos, as condições de trabalho e a qualidade da educação pública ficam seriamente comprometidas, perpetuando as desigualdades regionais e sociais que o país busca superar.

4 CÁCERES-MT E A REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: MAPEAMENTO DE RECEITAS E GASTOS DE 2019 A 2023

Cáceres está situada na região Sudoeste do estado de Mato Grosso, à margem esquerda do rio Paraguai, numa das regiões mais privilegiadas do pantanal Mato-Grossense.

Segundo a autora Carbonesi (2023), a atual cidade de Cáceres, nomeada, inicialmente, de Vila Maria do Paraguay, foi fundada no dia 6 de outubro de 1778 por determinação do governador e capitão general da capitania de Mato Grosso, Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres. A vila resultou do processo de expansão territorial empreendido pela coroa portuguesa com a finalidade de marcar posição na região Noroeste do rio Guaporé e na margem ocidental do rio Paraguai, entre as cidades de Cuiabá e Vila Bela (Costa, 2011).

Cáceres foi constituída cidade em 1874 e teve seu desenvolvimento econômico baseado no extrativismo, agricultura e pecuária. Com o passar do tempo, a cidade tornou-se um ponto importante para o comércio e o intercâmbio cultural. Farias (2018, p. 75) destaca que, no século XIX, Cáceres "[...] tornou-se uma referência no Oeste brasileiro, atraindo colonos e viajantes interessados no potencial do rio Paraguai e na riqueza natural da região", conforme:

Figura 1 – Cáceres, vista aérea.



Fonte: Prefeitura Municipal de Cáceres (2025)

Cáceres localiza-se a, aproximadamente, 210 quilômetros de Cuiabá, que é a capital do estado de Mato Grosso, e a cerca de 100 quilômetros da província de San Matías, na Bolívia. Sua posição geográfica estratégica confere ao município um papel relevante na integração

fronteiriça e nas dinâmicas socioeconômicas da região Oeste mato-grossense. A cidade conserva, em sua parte central, um patrimônio arquitetônico composto por casas e casarões antigos, e em seu entorno predominam antigas fazendas históricas, entre as quais Descalvados e Jacobina, que remetem ao período de colonização, exploração do território e formação das rotas comerciais fluviais (Costa, 2011, p. 11-12).

Situada em pleno Pantanal Mato-Grossense – reconhecido internacionalmente como uma das maiores planícies alagáveis do mundo e um dos ecossistemas de maior biodiversidade do planeta – Cáceres é marcada por uma relação estreita com a natureza. De acordo com Silva (2020, p. 85), a cidade, ao estar localizada às margens do rio Paraguai, mantém "[...] um contato íntimo com o Pantanal, influenciando diretamente seu clima e suas atividades econômicas". Essa conexão com o ambiente pantaneiro determina não apenas aspectos ambientais e climáticos, mas também influencia os modos de vida locais, moldando práticas culturais, atividades pesqueiras, o ecoturismo e a economia regional.

O município possui um clima tropical com estações seca e chuvosa bem definidas, o que afeta o ciclo das águas do Pantanal e influencia a economia local. Lima (2019, p. 63) ressalta que as cheias sazonais do Pantanal, durante a temporada de chuvas, "[...] afetam diretamente a agricultura, a pecuária e o turismo, atividades que dependem do ciclo natural das águas".

Cáceres destaca-se, significativamente, no setor agropecuário, desempenhando importante papel na economia regional e estadual. O município é reconhecido, sobretudo, pela robusta produção de gado de corte, sendo um dos principais polos pecuaristas de Mato Grosso. Segundo Santos (2017, p. 101), Cáceres é "[...] um dos maiores produtores de carne bovina em Mato Grosso, sustentando uma economia baseada na pecuária intensiva e na produção de grãos, como soja e milho". A criação de bovinos ocupa vastas extensões de terra, com sistemas de manejo que vão desde a pecuária extensiva tradicional até formas mais tecnificadas e intensivas, voltadas para a exportação e o abastecimento do mercado interno. Além da pecuária, o município tem investido no cultivo de grãos, especialmente soja e milho, consolidando-se como parte integrante da cadeia do agronegócio mato-grossense. Esses setores não apenas impulsionam o PIB local, mas também exercem influência direta sobre o uso da terra, as dinâmicas ambientais e a estrutura social e econômica da região.

O turismo, especialmente o voltado à pesca esportiva, também é uma atividade econômica relevante. O Festival Internacional de Pesca Esportiva (FIPE), que ocorre, anualmente, em Cáceres, atrai turistas de várias partes do Brasil e do exterior. Segundo Almeida (2021, n.p), "[...] o festival consolidou Cáceres como um destino de pesca esportiva e

ecoturismo, fortalecendo a economia local e promovendo a conservação ambiental". Além disso, o setor de comércio e serviços cresce em função da demanda gerada pelos turistas e pelo movimento estudantil trazido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Silva (2022, n.p) comenta que "[...] a UNEMAT é um polo de desenvolvimento acadêmico e econômico na cidade, atraindo alunos de outras regiões e contribuindo com a pesquisa local".

O desenvolvimento de Cáceres enfrenta desafios logísticos e de infraestrutura. Conforme Araújo (2020, p. 22), a dependência do transporte rodoviário e fluvial "[...] limita o escoamento de produtos e o crescimento da economia local, especialmente durante a temporada de chuvas, quando as vias de acesso são impactadas pelas cheias".

A conservação ambiental também é um desafio constante, especialmente devido à expansão da agricultura e da pecuária nas proximidades do Pantanal. Oliveira e Souza (2019, p. 44) enunciam que o município enfrenta "[...] a necessidade de balancear o desenvolvimento econômico com a preservação ambiental", e ressaltam que políticas de conservação são essenciais para proteger a biodiversidade local e manter o potencial turístico.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[11], em 2022 a população de Cáceres era de 89.681 habitantes e a densidade demográfica era de 3,66 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com outros municípios do Estado, ficava nas 7ª posições em número de habitantes e 48ª em número de habitantes por quilometro quadrado, comparado com 141 municípios. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 363ª e 5.098ª de 5.570ª (IBGE, 2022).

Em 2023, a área do município é de 24.499,922 km^2, o que o coloca na posição 4ª de 141ª entre os municípios do Estado e 44ª de 5.570 entre todos os municípios (IBGE, 2024).

A estimativa do IBGE (2024) é de uma população de 91.626 pessoas, sendo que o último censo[12] em 2022, mostra Cáceres com uma população de 89.681 habitantes, em uma área territorial de 24.351 km^2, com a densidade demográfica de 3,66 habitantes por quilômetro quadrado.

Em 2021, o PIB per capita era de R$ 23.753,91. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 122ª de 141ª entre os municípios do estado e na 2.750ª de 5.570ª

[11] Em relação à Educação em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,8%. Em comparação com outros municípios do Estado, ficava na posição 49ª de 142ª. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 2.411ª de 5.570ª. Em relação ao IDEB, no ano de 2023, o IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública era 5,3, e para os anos finais, de 4,4. Na comparação com outros municípios do Estado, ficava nas posições 105ª e 113ª de 142ª. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 3.751ª e 3.632ª de 5.570ª.

[12] O último Censo Demográfico foi realizado pelo IBGE no ano de 2022. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2025).

entre todos os municípios (IBGE, 2022).

Já o percentual de receitas externas em 2023 era de 60,31%, o que o colocava na posição 126ª de 141ª entre os municípios do Estado e na 4.967ª de 5.570. Em 2023, o total de receitas realizadas foi de R$ 403.645.190,62 (x1000) e o total de despesas empenhadas foi de R$ 438.136.155,50 (x1000). Isso deixa o município nas posições 10º e 8º de 141 entre os municípios do Estado e na 416ª e 374ª de 5.570 entre todos os municípios (IBGE, 2023).

Quanto ao poder executivo do município de Cáceres, durante o período de 2019 a 2023, a chefe do poder executivo foi a prefeita Eliene Liberato do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), sendo eleita prefeita, em 2020, tendo como vice-prefeito o Dr. Odenilson, e reeleita, em 2024, cujo vice-prefeito foi Luiz Landim, com 23.286 votos, 52,06% dos votos válidos.

Considerando a composição do poder legislativo, no Quadro 5 mostramos a sua composição de vereadores em 2021-2024 e a atual composição 2025-2028, com os respectivos partidos.

Quadro 5 – Composição do poder legislativo da Câmara Municipal de Cáceres, mandatos 2021- 2024 e 2025-2028

Vereadores Titulares e Partidos Políticos 2021-2024		**Vereadores Titulares e Partidos Políticos 2025-2028**	
Vereadores	**Partido**	**Vereadores**	**Partido**
Cesare Pastorello	SOLIDARIEDADE	Elis Enfermeira	PL
Engenheiro Celso Silva	REPUBLICANOS	Flávio Negação	MDB
Franco Valério	PROS	Franco Valério	PSB
Isaías Bezerra	CIDADANIA	Isaías Bezerra	REPUBLICANOS
Lacerda do Aki	PRTB	Jerônimo Gonçalves	PL
Luiz Landim	PV	Jorge Augusto	PP
Manga Rosa	PSB	Magaly	PP
Marcos Ribeiro	PSDB	Manga Rosa	PSB
Mazéh Silva	PT	Marcos Ribeiro	PSD
Negação	DEM	Pacheco Cabeleireiro	PP
Pastor Junior	CIDADANIA	Cesare Pastorello	PT
Professor Domingos	PSB	Pastor Júnior	PL
Professor Leandro	DEM	Professor Domingos	PSB
Rubens Macedo	PTB	Rubens Macedo	UB
Valdeníria	PSC	Valdeníria	PSB

Fonte: Câmara Municipal de Cáceres (2025).

No Quadro 5 consta a composição do Poder Legislativo da Câmara Municipal de Cáceres, nos mandatos de 2021-2024 e 2025-2028, e podemos observar mudanças nítidas tanto

de novos vereadores quanto de vereadores reeleitos, e também mudanças partidárias entre eles

Em relação a vereadores reeleitos, houve algumas mudanças partidárias, por exemplo, o vereador Cezare Pastorello, que era do SOLIDARIEDADE, foi reeleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT); Franco Valério, que era do Partido Republicano da Ordem Social (PROS), foi reeleito pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB); Flávio Negação, que era do Democratas (DEM), passou para o Movimento Democrático Brasileiro (MDB); Isaías Bezerra do CIDADANIA foi reeleito pelo REPUBLICANOS; Marcos Ribeiro do Partido da Social da Democracia Brasileira(PSDB) atualmente é do Partido Social Democrático (PSD); Pastor Júnior do CIDADANIA, agora é do Partido Liberal (PL); Rubens Macedo do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) agora é do União Brasileira (UB); Valdeníria do Partido Social Cristão (PSC), atualmente é do PSD, totalizando 53% de renovação Partidária.

Entre os novos vereadores eleitos em 2024, que iniciaram suas legislaturas no ano de 2025, estão Elis Enfermeira (PL), Jerônimo Gonçalves (PL), Jorge Augusto (PP), Magaly (PP) e Pacheco Cabeleireiro (PP), havendo 33% de renovação no Poder Legislativo em Cáceres-MT.

Outro ponto destacado é a desigualdade socioeconômica na região, que exige investimentos em educação, saúde e infraestrutura para atender a população de maneira equitativa. Segundo Santos (2019, n. p), "[...] embora Cáceres tenha um potencial econômico elevado, a desigualdade social é uma realidade, o que demanda Políticas Públicas mais eficazes".

A Política Educacional do município de Cáceres, Mato Grosso, insere-se no contexto de diretrizes nacionais, mas também apresenta características e adaptações próprias, visando responder às especificidades locais e regionais. As ações e programas desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cáceres refletem tanto as exigências legais quanto as demandas da comunidade, com foco nas áreas de Educação Infantil, Educação Especial e Formação de Professores. Isto está em consonância com o que está descrito no Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME):

> A Política Educacional pode contribuir para que a garantia do direito à educação com igualdade social se concretize, desde que tenha por base um diagnóstico sério das condições da demanda e da oferta dos serviços de educação no município, observe e atenda à diversidade da população, seja baseada em planejamento de curto, médio e longo prazo e esteja ancorada em um orçamento que reflita as prioridades locais, atentando para os requisitos de qualidade, equidade e eficiência na alocação dos recursos e, ainda, esteja articulada com as outras políticas sociais que afetam o processo de desenvolvimento local. (Pradime, 2006, p. 32)

Em conformidade com a LDB e demais legislações, o município de Cáceres tem buscado expandir e qualificar a oferta de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em

especial no que se refere à universalização do atendimento às crianças de quatro a cinco anos. Segundo Oliveira (2021, p. 55), a política de Educação Infantil do município prioriza "[...] a universalização do atendimento de crianças de 4 a 5 anos, atendendo aos marcos legais", a fim de garantir o acesso e o direito à educação desde a primeira infância.

A LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, p. 22) define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de promover o "desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". E conforme a legislação, essa etapa da educação deve ser ofertada em creches, para crianças de até três anos, e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos (Art. 30, incisos I e II).

A organização da Educação Infantil deve seguir diretrizes específicas: avaliação por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção (Art. 31, I); carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em, pelo menos, 200 dias letivos (Art. 31, II); atendimento mínimo de quatro horas diárias no turno parcial e sete horas para a jornada integral (Art. 31, III); controle de frequência com exigência mínima de 60% de presença (Art. 31, IV); e a expedição de documentação que ateste os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Art. 31, V). (Brasil, 1996).

Para compreender melhor de que modo vem ocorrendo o financiamento da educação no município de Cáceres-MT, dentro do contexto e da disponibilização de recursos, apresentamos, a seguir, uma análise acerca do FUNDEB no município de Cáceres-MT, considerando o período de 2019 a 2023.

A análise é baseada nos demonstrativos das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) provenientes do SIOPE e nos dados extraídos do Portal Transparência do Município de Cáceres-MT.

Esses dados evidenciam o comprometimento da gestão municipal com a alocação dos recursos provenientes do FUNDEB, principalmente no que se refere ao cumprimento do percentual mínimo legal de 70% destinado à valorização dos profissionais da Educação Básica.

A observação detalhada desses indicadores nos permite não apenas acompanhar o uso dos recursos públicos, mas também identificar avanços ou possíveis fragilidades no cumprimento das metas educacionais e legais estabelecidas. Os dados estão em destaque no Quadro 6.

Quadro 6 - Financiamento da Educação e Valorização Docente em Cáceres-MT

ANO	TOTAL DAS DESPESAS[13]	VALORES APLICADOS[14]	VALORES APLICADOS C/ CORREÇÃO INPC (10/2024)
2019	52.746.644,58	33.971.272,27	45.867.546,41
2020	59.887.657,43	36.339.051,31	47.228.280,60
2021	71.691.140,29	46.347.931,10	54.404.945,19
2022	102.104.522,47	53.930.757,93	56.479.584,87
2023	127.172.168,24	74.810.412,03	78.346.034,39

Fonte: Dados do SIOPE. Elaboração própria. Acesso em: 18 abr. 2025. Correção INPC: 10/2024

As informações apresentadas no Quadro 6, evidenciam dados sobre o Financiamento da Educação e a Valorização dos Profissionais da Educação Básica no Município de Cáceres-MT, no período de 2019 a 2023. Os dados foram obtidos a partir dos relatórios oficiais do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE[15]), da plataforma do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do site do Banco Central do Brasil[16] , considerando a correção monetária pelo INPC acumulado até outubro de 2024.

A primeira coluna refere-se ao total das despesas com ações típicas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), que englobam gastos com salários, infraestrutura, formação continuada, aquisição de materiais, transporte escolar, entre outros. Esses valores são custeados por receitas oriundas de impostos vinculados à educação (ICMS, IPVA, ISS e FPM) e pelas transferências do FUNDEB.

Já a segunda coluna apresenta os valores aplicados especificamente na remuneração dos profissionais da educação básica, com base na exigência legal de que, no mínimo, 70% dos recursos recebidos do FUNDEB fossem destinados ao pagamento desses profissionais. Esses valores, portanto, representam a parte do FUNDEB utilizada exclusivamente para esse fim, podendo variar conforme a gestão local e os reajustes salariais ocorridos ao longo do tempo.

A terceira coluna traz os mesmos valores da segunda coluna, mas corrigidos monetariamente pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), com base acumulada até outubro de 2024. Essa correção permite uma análise mais precisa da evolução real dos investimentos, descontando os efeitos da inflação e revelando se houve aumento efetivo no poder de compra dos salários pagos aos profissionais da educação básica.

Observamos, nos anos de 2022 e 2023, um aumento significativo nos valores destinados

[13] Total das despesas com ações típicas de MDE custeadas com receitas de impostos e FUNDEB (R$) – dados coletados fonte: https://www.bcb.gov.br/meubc/calculadoradocidadao e https://www.fnde.gov.br/siope/relatoriorreomunicipal

[14] mínimo de 70% do FUNDEB na remuneração dos profissionais da educação básica (R$).

[15] Fonte: https://www.fnde.gov.br/siope/relatorioRREOMunicipal

[16] Fonte: https://www.bcb.gov.br/meubc/calculadoradocidadao

tanto à MDE quanto à remuneração do magistério. Esse crescimento pode ser explicado por diversos fatores: a implementação do novo FUNDEB, que passou a vigorar com maior complementação da União a partir de 2021; a recuperação gradual da arrecadação de impostos após os impactos da pandemia da Covid-19; e os reajustes expressivos no piso salarial dos professores. Tais fatores revelam um movimento de valorização profissional e de ampliação dos investimentos em educação básica no município, refletindo uma possível priorização da área educacional na gestão pública local.

Os dados foram avaliados minuciosamente em termos absolutos, percentuais e variações anuais, com o objetivo de identificar tendências e padrões na aplicação dos recursos na Educação no Município de Cáceres-MT.

Convém esclarecer que, de acordo com a Lei n. 14.113/20 (Brasil, 2020a), o percentual mínimo do valor do FUNDEB para pagamento de remuneração é de 70%, o qual, em épocas anteriores à promulgação desta lei, era de 60%. O FUNDEB pode ser considerado a principal fonte de recursos do Município para o financiamento da Educação Básica.

A análise dos dados financeiros do município revela que a maior parte das despesas realizadas com ações típicas de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) é custeada pelos recursos oriundos do Fundo, demonstrando o papel central do FUNDEB na sustentação da educação pública. Essa predominância é coerente com a observação de Oliveira (2021), que aponta o FUNDEB como elemento estruturante das políticas educacionais nos entes federados, especialmente nos municípios com menor capacidade arrecadatória.

Silva (2020) destaca que a elevação do percentual mínimo para remunerar os profissionais da educação, passando de 60% para 70%, conforme estabelece a nova legislação, visa intensificar a valorização docente, um dos pilares para a garantia de uma educação pública de qualidade. Nesse mesmo sentido, Gouvea e Dourado (2019) afirmam que o FUNDEB não se limita a uma função contábil, mas atua como um mecanismo de indução à equidade e à justiça social no financiamento da educação básica.

Portanto, o uso expressivo dos recursos do FUNDEB na composição dos gastos municipais com educação evidencia a sua importância estratégica. Sem ele, muitos municípios não conseguiriam cumprir as obrigações constitucionais de oferta de ensino, tampouco investir na valorização dos profissionais da educação e na melhoria das condições do ensino-aprendizagem.

Convém esclarecer que, de acordo com a Lei n. 14.113/20 (Brasil, 2020a), o percentual mínimo do valor do FUNDEB para pagamento de remuneração é de 70%, o qual, em épocas anteriores à promulgação desta lei, era de 60%. O FUNDEB pode ser considerado a principal

fonte de recursos do Município para o Financiamento da Educação Básica.

As despesas totais com ações típicas de MDE no município de Cáceres apresentaram uma trajetória de crescimento expressivo ao longo do período analisado, com oscilações pontuais que merecem destaque. Em 2019, os gastos com MDE totalizaram R$52.746.644,58. No ano seguinte, 2020, houve um aumento de 13,54%, atingindo R$59.887.657,43, o que representa um acréscimo significativo no investimento em educação.

Entretanto, em 2021, totalizou o valor de R$ 71.691.140,29, aumento bastante expressivo, chegando a mais de 16,46% em relação ao ano de 2020, ressaltando que muitos fatores podem estar associados aos impactos econômicos da pandemia da Covid-19, readequações orçamentárias ou mudanças na execução das políticas públicas educacionais.

Em 2022 houve uma forte retomada dos investimentos, com as despesas saltando para R$ 102.104.522,47, o que representou o expressivo aumento de 29,79% em relação a 2021. Esse crescimento evidencia uma possível reestruturação da política de financiamento educacional no município, refletindo maior aporte de recursos e prioridade para a área.

Já em 2023, o avanço nos investimentos manteve-se, embora em ritmo mais moderado. As despesas com MDE alcançaram R$ 127.172.168,24, o que corresponde a um acréscimo de 19,71% em comparação com o ano anterior. Essa evolução contínua no investimento sinaliza o esforço da gestão municipal em ampliar e qualificar a oferta de serviços educacionais, buscando garantir o direito à educação com melhores condições estruturais, pedagógicas e de valorização profissional.

Convém ressaltar que as maiores taxas de crescimento ocorreram em 2022, com um aumento expressivo de 29,79% nos investimentos em educação, indicando maior investimento em ações educacionais nesse período. Esse salto pode refletir Políticas Públicas ou aumento na arrecadação de impostos destinados à educação.

As despesas totais com ações típicas de MDE apresentaram valores significativos no período analisado. Em 2019, o valor investido foi de R$ 52.746.644,58, chegando a R$ 127.172.168,24, em 2023. Esse crescimento pode ser atribuído a diversos fatores, como o aumento da arrecadação de impostos, a destinação de recursos específicos para a educação e a implementação de novas políticas educacionais.

O aumento ocorreu em razão da definição de um maior valor aluno para distribuição dos recursos financeiros entre os entes federados, daí a importância de observar o quadro de valor aluno do período de 2019 a 2023, conforme quadro a seguir:

Quadro 7 - Valores por Aluno no contexto da distribuição dos recursos do FUNDEB no Estado

de Mato Grosso

ETAPAS/ MODALIDADE	2019	2020	2021	2022	2023
VAMNA[17]	3.440,29	3.349,56	4.837,41	5.667,84	8.178,88
Creche Integral	4.977,18	5.158,44	6.798,48	8.715,78	8.314,28
Pré-Escola Integral	4.977,18	5.158,44	6.798,48	8.715,78	8.314,28
Creche - Parcial	4.402,89	4.761,64	6.275,52	8.045,34	7.674,72
Pré-Escola - Parcial	4.020,03	4.364,84	5.752,56	7.374,89	7.035,16
Anos Iniciais – Ens. Fundamental - Urbano	3.828,60	3.968,03	5.229,60	6.704,45	6.395,60
Anos Iniciais- Ens. Fundamental - Rural	4.402,89	4.563,24	6.014,04	7.710,11	7.354,94
Anos Finais - Ens. Fundamental - Urbano	4.211,46	4.364,84	5.752,56	7.374,89	7.035,16
Anos Finais Ens. Fundamental - Rural	4.594,32	4.761,64	6.275,52	8.045,34	7.674,72
Ens. Fundamental - em Tempo Integral	4.977,18	5.158,44	6.798,48	8.715,78	8.314,28
Ens. Médio - Urbano	4.785,75	4.960,04	6.537,00	8.380,56	7.994,50
Ens. Médio - Rural	4.977,18	5.158,44	6.798,48	8.715,78	8.314,28
Ens. Médio - Integral	4.977,18	5.158,44	6.798,48	8.715,78	8.314,28
Ens. Médio Integrado a Ed. Profissionalizante	4.977,18	5.158,44	6.798,48	8.715,78	8.314,28
Educação Especial	4.594,32	4.761,64	6.275,52	8.045,34	7.674,72
Indígena e Quilombola	4.594,32	4.761.64	6.275,52	8.045,34	7.674,72
EJA aval/processo	3.062,88	3.174,43	6.275,52	5.363,56	5.116,48
EJA integrado a Ed. Profissionalizante	4.594,32	4.761,64	4.183,68	8.045,34	7.674,72
Creche Integral - (Filantrópicas)	4.211,46	4.364,84	6.275,52	7.374,89	7.035,16
Creche Conv. Parcial	3.062,88	3.174,43	6.798,48	5.363,56	5.116,48

Fonte: autoria própria.

O Quadro 7 foi elaborado a partir das portarias interministeriais[18] que tratam sobre o valor aluno anual, sendo este um indicador fundamental e necessário para compreender a destinação dos recursos públicos na área da Educação Básica. Esse indicador expressa quanto cada estudante recebe, em média, de investimento advindo dos fundos públicos, especialmente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

[17] VAMNA - Valor Anual Mínimo Nacional por Aluno

[18] Portaria Interministerial no 3, de 13 de dezembro de 2019 (Disponível em: https://cnm.org.br/cms/images/stories/Links/27122019_Portaria_MEC_ME_2019_DOU.pdf); Portaria interministerial nº 3, de 25 de novembro de 2020 (Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2020/portaria-interministerial-mec-me-no-3-de-25-de-novembro-de-2020/view): Portaria InterministeriaL MEC/ME Nº 8, de 24 de setembro de 2021(Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2021/portaria-interministerial-no-8-de-24-de-setembro-de-2021/view) ; Portaria Interministerial Nº 4, de 18 de agosto de 2022 (Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2022/portaria-interministerial-no-4-de-18-de-agosto-de-2022/view) ; Portaria Interministerial Nº 3, de 28 de agosto de 2023 (Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2023/portaria-interm-no-3-de-28-de-agosto-de-2023.pdf/view)

Profissionais da Educação (FUNDEB). A análise do valor-aluno permite avaliar a equidade e a eficácia da distribuição dos recursos financeiros entre os entes federados, além de identificar tendências e possíveis desafios para o financiamento educacional.

O Quadro 7 - Valor aluno para distribuição dos valores por aluno-ano no âmbito do FUNDEB - Estado de Mato Grosso: período 2019-2023, traz, em sua essência, uma análise comparativa do valor aluno nacional e o valor aluno no estado de Mato Grosso, ao se considerar que o valor é no âmbito do estado de Mato Grosso, já incluso o Município estudado nesta pesquisa.

No período analisado (2019-2023), observamos um crescimento gradual no valor-aluno distribuído pelo FUNDEB no estado de Mato Grosso. Este incremento reflete, em parte, o aumento dos repasses federais e a legislação aprovada que ampliou o aporte mínimo obrigatório de recursos para a Educação Básica.

De acordo com os dados desse Quadro, o valor aluno de Mato Grosso sempre esteve acima do Nacional, sem necessidade de receber complemento da União. O quadro evidencia também que o valor-aluno não é homogêneo entre as diferentes etapas e modalidades de ensino. A educação infantil, especialmente a creche em tempo integral, apresenta valores consideravelmente elevados em comparação ao Ensino Fundamental ou Médio em tempo parcial. Isso se justifica pela maior demanda de infraestrutura, alimentação e profissionais dedicados nessas etapas iniciais. Por sua vez, o Ensino Fundamental em tempo parcial possui os menores valores-aluno, o que pode apontar para desafios suplementares na garantia de qualidade e equidade nesse segmento.

Uma análise detalhada e minuciosa demonstra, nitidamente, avanços significativos no financiamento da educação, mas também evidencia desigualdades e desafios estruturais. Reforçamos, assim, a necessidade de um monitoramento contínuo dos parâmetros de distribuição e de aprimoramento das políticas públicas para assegurar um financiamento mais equitativo e eficiente, especialmente nas etapas mais vulneráveis do processo educacional.

Embora o Quadro 7 apresente o valor aluno em MT nas diversas modalidades de ensino que o FUNDEB contempla, convém destacar que a responsabilidade do Município de Cáceres-MT contempla a Educação infantil Creche e Pré-escola e Ensino fundamental Anos iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais.

É importante destacar e explicar que o valor aluno é no âmbito do estado, conforme os dados apresentados o valor aluno no Estado de Mato Grosso, sempre esteve acima do mínimo nacional e por este importante fator não precisou receber a complementação.

> A mudança na redistribuição do Novo FUNDEB, orientada pelo Valor Anual Total por Aluno (VAAT), é um grande avanço. Este mecanismo tem como fundamento garantir que o referencial para a redistribuição de recursos federais leve em conta a quantidade total de verbas destinadas à educação nos municípios ou estados, o que garante que em localidades com menores recursos – redes de ensino púbicas com menor (VAAT) sejam contempladas com o FUNDEB, assim recebendo mais verbas. Por meio do VAAT será calculada a evolução econômica de cada município e estado, de forma a fazer uma distribuição com equidade. (Baseggio, 2023, p.59).

É digno de nota que, ao comparar o valor aluno entre os anos de 2022 e 2023, verificamos um valor menor no valor aluno no ano de 2023 em relação ao ano de 2022, conforme se constata nos dados de valor aluno publicado no Diário Oficial da União[19].

Percebemos também que a Educação Infantil, notadamente creches (tanto em tempo parcial quanto integral), recebeu maiores reajustes proporcionais. Isso decorre tanto de reivindicações históricas do setor quanto da ampliação das matrículas obrigatórias e do reconhecimento do papel fundamental da primeira infância para a equidade educacional.

Em síntese, todos os segmentos, etapas e modalidades de ensino, apresentaram aumentos expressivos e redução das disparidades em relação aos valores por aluno entre 2019 e 2023, refletindo maior investimento no financiamento educacional Estadual e Municipal.

O novo FUNDEB, e os fundos de financiamento anteriores a ele, é um importante instrumento que leva à maior autonomia de municípios em planejar a equalizar da melhor maneira possível sua rede de ensino.

Quanto à aplicação dos recursos na Remuneração dos Profissionais da Educação Básica, o FUNDEB também apresentou um crescimento expressivo no período analisado nesta pesquisa. Em 2019, conforme Quadro 7, o valor investido foi de R$ 33.971.272,27, chegando a R$ 74.810.412,03, em 2023. Esse aumento demonstra o compromisso do município em valorizar os Profissionais da Educação, que são peças-chave para a melhoria da qualidade do ensino.

O vencimento se constitui parte principal da remuneração do professor, o também denominado vencimento-base, que consiste na "[...] retribuição pecuniária pelo exercício do cargo público, cujos valores são acrescidos de acordo com a movimentação na carreira (vertical e horizontal) [...]?" (Jacomini; Nascimento; Imbó, 2020, p. 3). Os valores destinados à remuneração dos profissionais da Educação Básica também apresentaram crescimento ao longo do período pesquisado.

A taxa de crescimento mais alta foi registrada entre os anos de 2022 e 2023, chegando

[19] Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2023/portaria-interm-no-3-de-28-de-agosto-de-2023.pdf/view. Acesso em 23 de jun. 2025.

a um percentual de mais de 38%, indicando um esforço contínuo para aumentar os salários e benefícios dos profissionais da Educação Básica. Esse aumento pode ser resultado de negociações salariais, da implementação de planos de carreira, progressão de nível e classe e da busca por equiparação salarial com outras categorias profissionais. A análise demonstra continuidade na valorização docente, com um aumento no percentual aplicado em relação ao mínimo exigido. E Gatti (2019, p. 20) enfatiza:

> Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história.

Essa análise nos propicia constatar que foi notável o aumento geral nos valores destinados à remuneração dos Profissionais da Educação Básica, tanto com os recursos do FUNDEB quanto de outros impostos, nos anos pesquisados, no Município de Cáceres-MT. O Município manteve o cumprimento do mínimo constitucional, na utilização de recursos do fundo para remuneração dos Profissionais da Educação Básica, como é evidenciado no Quadro 8.

Quadro 8 - Valores e percentuais aplicados pelo município de Cáceres (MT) decorrentes da receita do FUNDEB na remuneração dos Profissionais da Educação Básica

ANO	INVESTIMENTO NA REMUNERAÇÃO (R$)	INVESTIMENTO NA REMUNERAÇÃO (%)
2019	33.971.272,27	81,85
2020	36.339.051,31	81,83
2021	43.922.751,28	70,38
2022	51.087.282,13	76,65
2023	72.453.959,03	97,24

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SIOPE Relatórios Municipais (FNDE,2025)

Sobre os números exibidos no Quadro 8, convém esclarecer que, de acordo com a Lei n. 14.113/20 (Brasil, 2020a), o percentual mínimo do valor do FUNDEB para pagamento de remuneração é de 70%, o qual, em épocas anteriores à promulgação desta lei, era de 60%. Os melhores resultados alcançados nesse quesito ocorreram nos anos de 2019, 2020, com registros de 81,85%, 81,83%, ressaltando que nesses respectivos anos o percentual mínimo era 60%, e em 2023, com registro de 97,24% foi notável, porque no ano de 2023 o percentual mínimo já era 70%. Durante o período citado acima, observamos um crescimento nos valores investidos na remuneração de profissionais da educação. É imperativo ressaltar que, a partir nos anos de 2021 e 2022, os valores investidos chegaram a percentuais muito próximos ao mínimo estabelecido pela Lei n. 14.113 (Brasil, 2020a), tendo como seu menor índice o ano de 2021

em que observamos o investimento de 70,38%.

Os números apresentados no Quadro 8 são importantes, pois a realidade dos Profissionais de Educação Básica, especialmente os docentes, é realmente desafiadora. A falta de condições adequadas e recursos suficientes impacta diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar dos educadores. O desgaste emocional e os episódios de adoecimento são reflexos de um sistema que nem sempre consegue atender plenamente as necessidades desses profissionais. Sendo assim, em determinados casos os desafios chegam a ser tão grandes que episódios de estresse emocional e adoecimento acabam sendo comuns no universo educacional (Reis; Cunha, 2021).

Convém pontuar que a valorização docente vai muito além da questão salarial. Ela envolve condições de trabalho dignas, formação continuada, reconhecimento social, ambiente escolar adequado e políticas de suporte à saúde mental dos docentes. Quando esses fatores são bem estruturados, os profissionais se sentem mais motivados e preparados para desempenhar seu papel fundamental na construção social e intelectual dos alunos.

Além disso, investir na valorização dos educadores impacta diretamente a qualidade do ensino e a formação cidadã dos estudantes. Um professor valorizado tem maior estímulo para inovar, se engajar e contribuir de forma significativa para o aprendizado. Ressaltamos a remuneração como apenas um dos muitos itens que integram a valorização profissional e se mostra relevante para que os trabalhadores da educação consigam cumprir sua função de contribuir para a construção social positiva do alunado, além de se sentirem motivados para a realização de suas atividades (Ferreira; Zimmermann; Calheiros, 2020).

Conforme descrevem os autores supracitados, “é necessário que ao investir na carreira docente, considerar-se que os professores, assim como qualquer outra classe de trabalhadores, precisam desfrutar do seu tempo livre para realizar suas atividades, para além da sala de aula, tornando-se melhores docentes e melhores seres humanos” (Reis, Cunha, 2021, p. 6).

Em síntese, apesar das variações anuais nos percentuais utilizados do FUNDEB na remuneração dos Profissionais da Educação, e as despesas com as ações de MDE, o Município de Cáceres-MT demonstrou consistência na aplicação dos recursos, conforme os dados obtidos e demonstrados na presente análise.

Os dados analisados evidenciam que o Município de Cáceres realizou esforços significativos para investir na Educação Básica durante o período dos anos estudados. Apesar das variações anuais nas despesas totais e no percentual mínimo exigido pelo FUNDEB para remuneração dos Profissionais da Educação Básica, os valores indicam uma tendência geral positiva em termos de investimento educacional e efetivação de Políticas Educacionais,

essenciais para o Financiamento do Ensino e Valorização Docente.

Essas informações são fundamentais e importantes para avaliar a eficiência e a efetivação da aplicação dos recursos públicos e subsidiar decisões futuras sobre Políticas Educacionais no Município.

Em síntese, em todos os anos analisados, as receitas oriundas dos impostos municipais (IPTU, ISS, e, em 2023, também ITBI e IRRF) e das transferências constitucionais (incluindo ICMS, FPM e cota-parte do FPM) foram consideradas fundamentais para o financiamento da educação. Essa diversidade de fontes evidencia a importância de uma base tributária ampla e da cooperação intergovernamental para a manutenção e ampliação dos investimentos na área educacional.

O estudo da carreira e remuneração de professores da rede municipal de Cáceres - MT considerou conexões com outros fenômenos e acontecimentos que envolvem a política, a economia e a sociedade como um todo. Após leitura e interpretação da política de valorização do trabalho do professor, muito além do que está nas leis e documentos oficiais, a fim de compreender o objeto de estudo na sua dinâmica a partir do movimento do real, tomando como norte as contradições que permeiam a força de trabalho concreta dos trabalhadores em educação. Portanto, a mediação é fundamental, afirma Masson (2009, p. 25), por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade.

Fica evidente que devemos considerar o fenômeno sempre inter-relacionado a outros, por isso visamos investigar a estruturação da carreira e a remuneração docente dentro da realidade do Município de Cáceres-MT.

A Lei Complementar n. 47 de 2003, “tem por finalidade instituir a carreira dos Profissionais da Educação Municipal de Cáceres, dispondo sobre qualificação, habilitação, desempenho, remuneração, direitos e deveres dos referidos profissionais, observados os disposivos legais relacionados á matéria” (Cáceres, 2003, Art. 1º).

Segundo a mesma lei municipal, no enquadramento dos servidores efetivos da SME de Cáceres-MT, institui-se o plano de Carreira, a seguir especificado.

> Art. 2º A Carreira dos Profissionais da Educação Municipal compreende os seguintes cargos:
> **I - Professor, o titular da Carreira, com função inerente às avidades de docência na educação infantil, Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos, que exigem habilitação em nível superior.**
> II - Professor Técnico-Educacional, o titular da carreira com função de assessoria técnica educacional direta a docência como as de planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional no órgão central, que exige habilitação em nível superior completo.
> III - Agente Educacional: o tiular da carreira com função inerente às atividades de planejamento, organização, execução das tarefas necessárias à administração escolar,

> bem como as atividades correlatas a multimeios didáticos, que exigem formação de nível médio completo.
> IV - Apoio Educacional: O titular da carreira com função de manutenção da infraestrutura escolar, transporte, preparação, conservação, armazenamento e distribuição da alimentação escolar, vigilância, segurança e limpeza, que exigem formação de nível fundamental completo.
> V - Auxiliar de Desenvolvimento Infanl: O titular da carreira com função de auxiliar o trabalho do professor regente, na Educação Infantil, que exige formação mínima em nível médio. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 167/2021)
> Parágrafo único. Os profissionais da educação no cargo de apoio educacional que tem o Ensino Fundamental incompleto serão qualificados num prazo de 05 (cinco) anos a partir da data de publicação desta Lei. (Cáceres, 2003, art. 2º - grifo nosso)

Conforme o artigo acima, são cinco cargos distintos, mas na presente pesquisa nos interessa estudar o cargo de professor, que tem inerente a função da docência, ou seja, está em sala de aula nas atividades da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por sua vez, a estrutura da carreira segue os seguintes critérios: Progressão horizontal, que corresponde à classe, obedecerá ao tempo de serviço efetivo na Prefeitura Municipal de Cáceres; e Progressão vertical, que corresponde ao nível, levar-se-á em conta a titulação.

O Art. 4 desta Lei Complementar, traz a estrutura da carreira que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS) dos Profissionais da Educação Municipal de Cáceres, seus Respectivos Cargos, Salários e dá outras providências como veremos na integra:

> Art. 4° A Carreira dos Profissionais da Educação Municipal de Cáceres, integrada pelos cargos de provimento efetivo, estrutura-se da seguinte forma:
> a) Professor: em 06 (seis) níveis representados pelos números de I a VI;
> I- Professor com formação em nível médio, na modalidade Magistério;
> II- Professor com formação em nível superior, em curso de licenciatura curta;
> III- Professor com formação em nível superior, em curso de licenciatura plena;
> IV- Professor com formação em nível superior, em curso de licenciatura plena e Especialização na área específica ou correlata à sua habilitação;
> V- Professor com formação em nível de licenciatura plena com Mestrado na área específica ou correlata à sua habilitação;
> VI- Professor com formação em nível de licenciatura plena com Doutorado na área específica ou correlata à sua habilitação. (Cáceres, 2003, p. 12).

Além de focalizar a estrutura da carreira que está no PCCS dos Profissionais da Educação Municipal de Cáceres/MT, seus respectivos Cargos e Salários/Subsídios listados acima, procuramos dar destaque ao professor de 30 horas.

O Quadro 9, a seguir, mostra a tabela Salarial dos professores com carga horária de 30 horas:

Quadro 9 - Tabela Salarial/Subsídios - Professor 30 Horas – SME Cáceres-MT

Classe	A	B	C	D	E	F	G	H
Nível	Subsídios	Subsídios	Subsídios	Subsídios	Subsídios	Subsídios	Subsídios	Subsídios
I (1.0)	3.435,54	3.680,83	3.926,06	4.171,34	4.416,63	4.661,88	4.907,20	5.153,33
II (1.11)	3.813,44	4.085,72	4.357,99	4.630,27	4.902,54	5.174,82	5.447,09	5.720,12
III (1.5)	5.153,33	5.521,24	5.889,22	6.257,19	6.625,07	6.993,01	7.360,93	7.729,95
IV (1.7)	5.840,44	6.257,39	6.674,43	7.091,40	7.508,38	7.925,36	8.342,33	8.760,62
V (1.9)	6.527,47	6.993,60	7.459,64	7.925,74	8.391,75	8.857,81	9.323,82	9.791,27
VI (2.1)	7.214,70	7.729,66	8.244,85	8.759,95	9.275,02	9.790,13	10.305,29	10.821,97

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei Complementar n° 222/2024 - Câmara Municipal de Cáceres, 2024

O Quadro 9 corresponde à tabela salarial dos professores de 30 horas[20], de acordo com a Lei Complementar (LC) n° 222 [21], de 26 de fevereiro de 2024, que "Reajusta o piso salarial do Profissional do Magistério do município de Cáceres - MT, a título de aplicação do Piso Salarial Nacional do Magistério, definido pelo MEC e dá outras providências". Observamos oito classes, de A a H, que correspondem à progressão horizontal, ao tempo de serviço, os efeitos dos coeficientes sobre a remuneração docente, se insere a cada três anos trabalhados; leva à progressão de um nível para o outro. Além das classes há seis níveis, de I a VI, que correspondem â progressão vertical, que considera a titulação dos professores, Nível I - Professor com formação em nível médio, na modalidade Magistério; Nível II - Professor com formação em nível superior, em curso de licenciatura curta; Nível III - Professor com formação em nível superior, em curso de licenciatura plena; Nível IV - Professor com formação em nível superior, em curso de licenciatura plena e Especialização na área específica ou correlata a sua habilitação; Nível V - Professor com formação em nível de licenciatura plena com Mestrado na área específica ou correlata a sua habilitação; Nível VI - Professor com formação em nível de licenciatura plena com Doutorado na área específica ou correlata a sua habilitação.

A LC n. 222/2024 determina um reajuste de 8,57% do piso salarial do Profissional do Magistério do município de Cáceres - MT, a título de aplicação do Piso Salarial Nacional do Magistério definido pelo Ministério da Educação (MEC), com efeito a partir de 1° de fevereiro de 2024 (Cáceres, 2024, art 1º).

O primeiro parágrafo do art. 1 destaca que a alíquota de 8,57% será dividida em cinco

[20] Embora somente a tabela salarial com a carga horária 30 horas seja analisada nesta pesquisa, as outras tabelas referentes a outras cargas horárias existentes, atualizadaa e cumpridas até 2024 estão no anexo nesse documento.
[21] Lei Complementar nº 222, de 26 de fevereiro de 2024 que "reajusta o piso salarial do Profissional do Magistério do Município de Cáceres/MT, a título de aplicação do Piso Salarial Nacional do Magistério definido pelo MEC e dá outras providências".

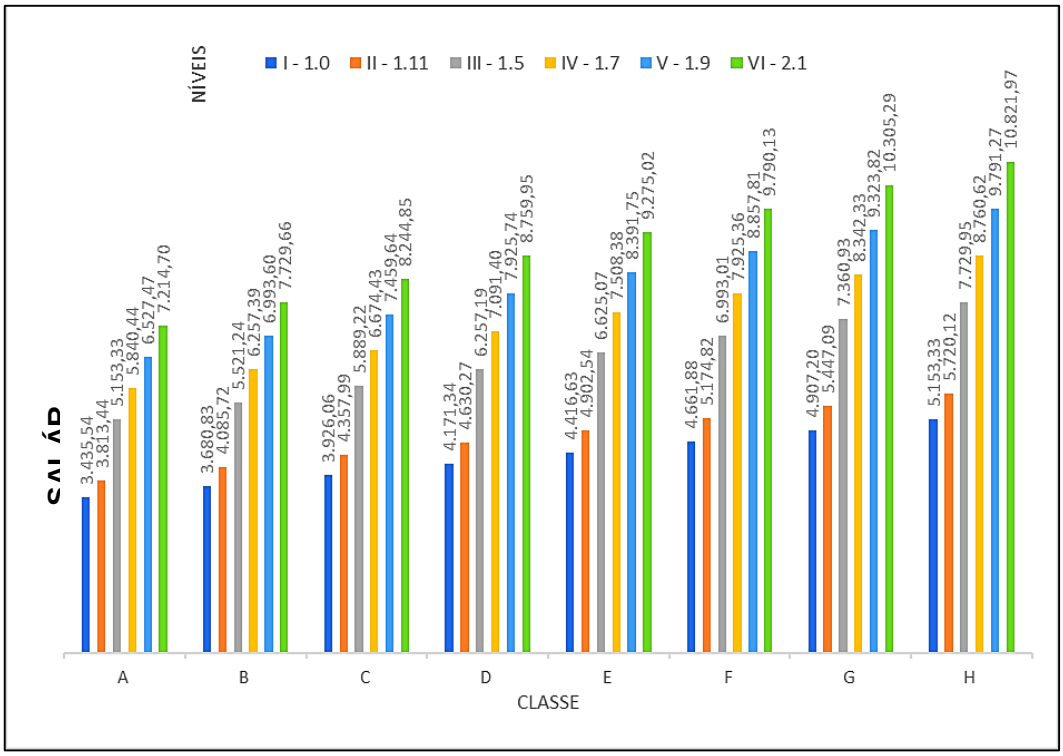
parcelas de 1,43% e uma de 1,42%, a serem pagas em fevereiro, abril, junho, agosto, outubro e dezembro de 2024, sempre tendo como base os salários de janeiro de 2024. No entanto, a mesma Lei salienta, no artigo 2, que, se, porventura, o limite de despesa total com pessoal for superior a 51%, nenhum percentual será concedido naquele momento, até que haja margem de tal limite que possibilite a retomada do previsto na Proposta de Lei Complementar (PLC) em referência.

Notemos que a remuneração dos professores, no caso específico desta pesquisa, e com base nos dados e no que prevê o PCCS municipal, teria uma diferenciação percentual que aponta para a valorização dos professores por nível de formação pela via acadêmica de maior titulação. Também é possível identificar que o PSPN é a referência para a percepção do vencimento-base pago ao Nível I, cuja formação do professor corresponda à habilitação de nível Médio em Magistério, que, ao alcançar novas habilitações/titulações teria uma valorização na remuneração-base, obedecendo à nova habilitação/titulação.

No entanto, também mostra que a partir da classe A chegando à H, há acréscimos nos salários dos professores, fator que demonstra valorização da categoria, por exemplo, o tempo de serviço atribuído a cada triênio tem acréscimo sobre o vencimento-base, levando em conta que a remuneração final de cada docente varia conforme habilitação/titulação e tempo de serviço.

O Gráfico 1, a seguir, mostra as diferenças em pontos percentuais entre as remunerações mediante classes e níveis sucessivos. Cada nível é identificado por um multiplicador que é aplicado sobre uma base salarial, exemplificada pela remuneração do nível I, classe A.

Gráfico 1 – Tabela Salarial/Subsídios - Professor 30 Horas - Classe e Nível



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o Gráfico 1, verificamos que a progressão na carreira sempre ocorrerá a cada e três anos, enquanto o nível é de acordo com a qualificação profissional, maior titulação.

Cabe salientar que nossa pesquisa considerou as tabelas salariais que estão no PCCS, referente ao mês de dezembro de 2024, que foi o último reajuste e que continuam sendo cumpridas, demonstrando que estão sendo coerentes com as Políticas Educacionais implementadas em Cáceres-MT até o momento.

O Gráfico 1 reforça que, no município de Cáceres-MT, a progressão salarial ocorre através de diferentes classes e níveis. Por esta razão é importante analisar as taxas de crescimento entre os níveis e classes, pois fornece uma visão clara da estrutura remuneratória, com valores em reais, com fácil compreensão de como se encontra a remuneração docente no município de Cáceres-MT. Por exemplo, o professor com carga horária de 30 horas — Nível I e classe A — tem o salário inicial de R$3.435,54, ressaltando que, conforme mostra o Gráfico 1, os valores em reais são significativos, considerando o nível multiplicado pelos seus respectivos coeficientes, de acordo com a qualificação Profissional e a classe, reajustado a cada três anos, até chegar à última classe, representado pela letra H.

Os multiplicadores observados são: Nível I: 1.0, Nível II: 1.11, Nível III: 1.5, Nível IV: 1.7, Nível V: 1.9, Nível VI: 2.1. A progressão entre os níveis é marcada por aumentos progressivos como evidencia o Gráfico 1, isto é, por exemplo, do Nível I para o II, há um

acréscimo de aproximadamente 11%, refletido pelo multiplicador de 1.11. Nos níveis subsequentes, embora os multiplicadores continuem a aumentar, os incrementos se tornam menos acentuados, mantendo uma valorização gradual da experiência acumulada (tempo de serviço) e qualificação profissional. Ou seja, a estrutura salarial no município de Cáceres - MT, demonstrado no gráfico 1 em valores reais, combina a evolução no nível de qualificação profissional e tempo de serviço por meio dos multiplicadores aplicados sobre uma base, com a progressão nas classes, que introduz uma diferenciação adicional na remuneração. Dessa forma, o sistema reconhece o avanço na carreira e a qualificação do professor.

Em síntese, o sistema de remuneração dos docentes do município de Cáceres - MT, analisado nesta pesquisa, valoriza tanto o tempo de serviço na carreira quanto a qualificação profissional. Ao combinar a progressão dos níveis com a diferenciação das classes, a estrutura salarial assegura um reconhecimento contínuo e gradual do professor, promovendo uma progressão clara e consistente que recompensa a experiência e a excelência no desempenho. A estrutura salarial reflete uma política de incentivo à qualificação contínua e valoriza o corpo docente que busca especializações, mestrado ou doutorado.

Além disso, a necessária atualização do Piso da Categoria, em janeiro de cada ano em exercício, evita os prejuízos ocasionados por atrasos dessa atualização para meados de cada ano, prática que causa prejuízos consideráveis ao professor, considerando que as demais vantagens deixaram de ser atribuídas ao docente, pois as demais vantagens são calculadas sobre esse vencimento base; por isso, é imprescindível lutar pelo pagamento correto do PSPN e de agregar a esse valor a incorporação da maior titulação e do enquadramento no Nível e Classe em que o professor está na carreira, como está previsto no PCCS da categoria da Rede Municipal de Ensino de Cáceres - MT. E conforme sinalizam Ribeiro e Figueiredo (2020, p. 84), cabe

> reafirmar que a valorização dos professores tem como ponto central o valor remuneratório em cada classe e nível, e do piso salarial profissional nacional, política esta que deve estar articulada com o financiamento da educação e o estabelecimento de um valor por aluno, que tenha como parâmetro a qualidade, além da captação de recursos suficientes, que venha permitir a melhoria da remuneração e consequentemente da reorganização do tempo destinado ao fazer docente e dos seus efeitos sobre a qualidade de ensino. São políticas entrelaçadas substanciais para a constituição de um sistema nacional de educação articulados com estados e municípios.

Em dados quantitativos, investigados de acordo com a modalidade em que o professor atua pode ter efeitos sobre diferenças de remuneração. Assim, os dados de remuneração constantes no Gráfico 1 são tratados apenas para o coletivo de professores da rede municipal

— professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

4.1 Índice de Professores Efetivos e Contratados e vínculo de Trabalho Docente em Cáceres-MT (2019-2023)

As políticas implementadas a partir do FUNDEB e do Novo FUNDEB e suas consequentes regulamentações expressas nas definições da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, os Planos de Cargos, Carreira e Salários, princípio constitucional a ser regulamentado no âmbito das esferas governamentais, constituiu-se, de fato, em um território ou arena de disputa entre os poderes constituídos, especialmente o legislativo e o executivo e os profissionais da educação.

Ademais, as Legislações Educacionais Brasileiras passaram a contemplar elementos sobre a remuneração e a necessidade de implantação de um Piso Salarial Profissional: na Lei n° 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), em seu Art. 67; na Emenda Constitucional n° 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2006), e também na Lei n° 11.494/07, que o regulamentou, e, por fim, a Lei n° 11.738/2008, que aprovou o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Oliveira, 2021, p. 4).

O FUNDEB, a partir de suas regulamentações, no que tange à política de valorização dos profissionais da Educação, podem ser classificadas como políticas redistributivas e, principalmente, constitutivas por se tratar de políticas de negociação, cooperação e modificações.

É digno de nota que, no que tange à valorização docente, não se pode deixar de destacar o que reza o Art. 70, no seu primeiro inciso, destacando a importância de se efetivar a remuneração e o aperfeiçoamento do pessoal docente.

> Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: I remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação (Brasil, 1996).

Havendo remuneração e capacitação adequada, esse profissional de educação contribui, de fato, com a qualidade da educação em nosso país, ressaltando sempre que essa capacitação seja de qualidade.

No processo de efetivação das políticas de valorização docente, devem ocorrer as ações

efetivas da MDE, descritas nos incisos de dois a nove do Art. 70 da atual LDB, que são fatores fundamentais para o pleno exercício da docência em sua totalidade e com eficiência.

A seguir transcrevemos o seu inteiro teor;

> II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
> III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
> IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
> V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
> VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
> VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
> VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar;
> IX - realização de atividades curriculares complementares volta- das ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais da educação, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou língua estrangeira, literatura e cultura. (Brasil, 1996)

As ações de MDE alistadas nos incisos acima, incluem remuneração, capacitação dos professores, fazendo com que tenham formação de qualidade e também os equipamentos necessários ao ensino, isto é, fornecer espaços e equipamentos necessários ao processo de ensino aprendizagem composta por estrutura com qualidade, espaço físico adequado, sala de aula, ar-condicionado, quadro, computador, material didático e paradidático, execução de projetos para a melhoria da educação com qualidade, promovendo a educação; atividades administrativas, secretaria de educação, secretaria de escolas, gestão de pessoas, feiras culturais, atividades que vão além da sala de aula, mas contribuem e são essenciais ao processo do ensino.

É fundamental destacar a importância do artigo 70 da LDB, no que diz respeito à delimitação das Ações de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Esse artigo define com precisão quais são as despesas consideradas compatíveis com os objetivos educacionais, assegurando que os recursos vinculados à educação sejam aplicados diretamente em ações que contribuam para a qualidade do ensino. Entre essas despesas estão incluídas, por exemplo, a remuneração de profissionais da educação, a aquisição de material didático, a construção e manutenção de escolas, além da formação continuada dos docentes.

Em contrapartida, o artigo 71 da LDB/1996 estabelece, de maneira clara, o que não pode ser considerado parte das despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. De acordo com esse dispositivo, não podem ser computados como MDE os gastos com merenda escolar, transporte de alunos e o pagamento de aposentadorias e pensões. Essa distinção normativa é crucial para assegurar que os recursos destinados à educação sejam usados com eficiência e sejam adequados, priorizando o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem. Tais

despesas, embora essenciais para o funcionamento do sistema educacional, possuem rubricas orçamentárias específicas, desvinculadas do orçamento de MDE.

A LDB, além de regulamentar a aplicação dos recursos para a Educação Básica, também deseja promover a valorização dos profissionais da educação, um tema central na atual política educacional brasileira. Em consonância com os princípios estabelecidos pela CF de 1988, a LDB fortalece o compromisso com a valorização dos docentes. O artigo 67 da LDB reafirma que a valorização dos profissionais da Educação Básica deve ser efetivada por meio de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho, formação continuada e remuneração digna. Isso inclui a definição clara de direitos, deveres e benefícios para os profissionais do magistério nos estatutos e planos de carreira.

A LDB, em seus incisos I a VI do artigo 67, orienta os sistemas de ensino ao adotar uma série de medidas para a valorização dos professores, incluindo, entre outros aspectos, a implementação de planos de carreira que contemplem a progressão salarial, a formação profissional contínua e o acesso a condições de trabalho adequadas. Essas medidas visam garantir que os educadores possam exercer sua profissão com dignidade e comprometimento, o que, por sua vez, contribui diretamente para a melhoria da qualidade da educação no país.

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

No processo de efetivação das políticas de valorização docente no município de Cáceres, observamos a ocorrência de diversas modificações, tanto em sua formulação quanto em sua implementação. Essas transformações revelam ajustes e redefinições ao longo do tempo, refletindo a dinâmica entre as demandas educacionais, os recursos disponíveis e as decisões político-administrativas.

A análise das diferentes fases desse processo nos permite identificar se as ações efetivamente implementadas alinham-se com o que foi originalmente planejado. Além disso, permite avaliar se os resultados alcançados e os impactos das políticas públicas de valorização correspondem às metas traçadas, aos recursos orçados e às estratégias executadas, e também reconhecer possíveis déficits de implementação que podem comprometer a efetividade dessas políticas no contexto educacional local.

Para compreender a Política de Financiamento da Educação torna-se necessário o estudo

dos balanços fiscais, constituídos de receitas e despesas, e os respectivos valores destinados a esta função.

É importante compreender que a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional é direito constitucional, ou seja, é dever do Estado estabelecer os planos de carreira, fator preponderante da política de valorização docente, conforme situa o §1º do artigo 2° da Lei n. 11.738 de 2008 (Lei do PSPN):

> O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

O Piso Salarial Profissional Nacional deve configurar-se como a primeira remuneração da carreira, a qual evoluirá em toda a estrutura de carreira, incluindo classes e níveis, representada por formação inicial e continuada e com o tempo de serviço do profissional, conforme afirmam Ribeiro e Figueiredo (2020) sobre a Política do FUNDEB, na valorização dos professores.

> Constata-se de fato e de direito uma costura entre PSPN e as respectivas carreiras e remuneração docente, feitas sob a cimentação do FUNDEB. Compreender esta política no sentido de proceder avaliações e novas proposições, nos desafia, portanto, a buscar as conceituações e as práticas advindas das implementações destas políticas. O PSPN exigência da Constituição Federal e da própria legislação do FUNDEB está entrelaçado com a carreira docente e com o valor por aluno praticado por este fundo, valor base para atualização do PSPN. A qualidade educacional por sua vez é o retrato do poder de valorização da remuneração de professores, praticadas por estas políticas de preferência dentro da carreira docente, condição preliminar para a profissionalização destes trabalhadores, como bem se intitula o Piso Salarial "Profissional" Nacional (Ribeiro; Figueiredo, 2020, p. 69).

Neste mesmo contexto, é importante destacar que no Art. 2°, § 3o, da Lei do Piso é estabelecido que "os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo" (Brasil, 2008, p. 51). Isto significa que deverá ser assegurado, no mínimo, o pagamento do Piso aos profissionais do magistério, proporcionalmente, ao valor correspondente a 40 horas semanais. Além disso, no § 4º, é definido que, na composição da jornada, 2/3 seja o limite máximo da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os alunos, sendo que, no mínimo, 1/3 da jornada deve ser para atividades extraclasse (Oliveira, 2021, p. 4).

> Os preceitos legais alistados que tratam da jornada de trabalho docente, como a Lei n° 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, determina em seu Art. 2°, parágrafo 4°, que para a composição da jornada de trabalho docente, deverá obedecer ao limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Isso denota que 1/3 dessa jornada deva

> ser destinada para atividades extraclasse. (Silva, 2023, p.174).

O objetivo principal do Piso Salarial Profissional Nacional é gerar equidade e valorização docente, pois a correção do piso é feita com base no que determina o artigo 5° da Lei Federal n.º 11.738 / 2008. Convém frisar que a referida legislação determina que o piso deve ser corrigido sempre no mês de janeiro, pelo mesmo índice de crescimento do custo aluno (VAAF) dos dois anos anteriores.

O levantamento atualizado de estados que cumprem o piso salarial docente foi realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em abril de 2019.

Apesar dos avanços legais e normativos representados pela instituição do Piso Salarial Profissional Nacional, ainda existem inúmeros desafios para sua plena efetivação em todo o território nacional. Muitos entes federativos, sobretudo municípios de pequeno porte e com baixa arrecadação própria, enfrentam dificuldades financeiras para cumprir com o valor mínimo estabelecido, mesmo com os repasses do FUNDEB. Essa situação revela disparidades regionais que impactam diretamente a valorização dos profissionais da educação e, em consequência, a qualidade do ensino ofertado. A ausência de um mecanismo nacional efetivo de fiscalização e a flexibilização das legislações locais também contribuem para que o piso, em alguns casos, se torne mais uma referência simbólica do que uma realidade concreta.

Além disso, é importante considerar que a valorização dos profissionais da educação não pode limitar-se ao aspecto salarial. Embora o piso represente um avanço significativo, a construção de uma carreira atrativa, com planos de cargos, salários e incentivos à formação continuada, é essencial para garantir a permanência e o engajamento dos docentes no sistema público de ensino. A articulação entre o piso salarial, a jornada de trabalho regulamentada e as condições adequadas de atuação, como infraestrutura escolar e recursos pedagógicos, é fundamental para consolidar uma Política Educacional que realmente valorize o magistério como profissão estratégica para o desenvolvimento social e humano do país.

Quadro 10 – Cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica nas Redes Estaduais Brasileiras - abril/2019

UF	CUMPRIU O VALOR NO INÍCIO DA CARREIRA?(NÍVEL MÉDIO)	CUMPRIU A JORNADA EXTRACLASSE(83,33% POR LEI)?
AC	Pagou proporcionalmente à jornada de 30 horas semanais	SIM
AL	SIM	SIM
AM	SIM	SIM
AP	SIM	NÃO
BA	SIM	SIM
CE	SIM	SIM
DF	SIM	SIM
ES	NÃO	NÃO
GO	NÃO	NÃO (50%)
MA	SIM	SIM
MG	NÃO	SIM
MS	SIM	SIM
MT	Pagou proporcionalmente à jornada de 30 horas semanais	SIM
PA	NÃO	NÃO
PB	SIM	SIM
PE	SIM	SIM
PT	SIM	SIM
PR	NÃO	SIM
RJ	SIM	NÃO
RN	Pagou proporcionalmente à jornada de 30 horas semanais	SIM
RO	SIM	SIM
RR	Pagou proporcionalmente à jornada de 25h semanais	SIM
RS	NÃO	NÃO (20%)
SC	SIM	SIM
SE	NÃO	SIM
SP	NÃO	NÃO (20%)
TO	SIM	SIM
BR	15 cumpriram; 4 pagaram proporcionalmente e 8 não cumpriram	20 cumpriram e 7 não cumpriram

Fonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE 2025).

Ao analisar o Quadro 10, é possível perceber que três Estados brasileiros pagaram proporcionalmente o piso à jornada de 30 horas semanais: Acre, Mato Grosso, Rio grande do Norte. O estado de Roraima pagou proporcionalmente o piso referente à jornada de 25 horas semanais.

É possível perceber que cerca de 30% das redes estaduais de ensino, ou seja, oito estados, não cumpriram a Lei n° 11.738/2008 e, portanto, não pagaram o piso salarial estabelecido para os docentes. Dentre eles estão os estados do Espírito Santo, de São Paulo e de Minas Gerais, todos pertencentes à região Sudeste do Brasil.

A recomposição anual do piso implica, potencialmente, um reajuste anual que pode garantir a manutenção do poder de compra do trabalhador em toda a sua trajetória. Conforme

destaca Ribeiro e Figueiredo (2020, p. 57):

> A atualização do piso salarial profissional nacional anualmente exige o acompanhamento das receitas e despesas, bem como estudos referentes à custos e gastos com a Educação Pública. Neste sentido, a transparência quanto ao planejamento e aplicação dos recursos financeiros públicos, além da captação dos recursos através de impostos, transferências e contribuições sociais, são os maiores desafios para o alcance da valorização docente e da qualidade educacional, que se apresentam como um binômio um depende do outro.

O foco central deste estudo é entender que o crescimento ou estagnação do VAAF, está efetivamente ligado à economia do país, à geração de riqueza e ao recolhimento de impostos por parte do governo, principalmente os que compõem a cesta do FUNDEB: FPE, FPM, ICMS e outros. Em suma, em todos os anos que a economia estava bem, o piso cresceu mais e significativamente.

A Associação Municipal dos Profissionais da Educação de Cáceres (AMPEC) emitiu uma nota afirmando que Prefeitura Municipal de Cáceres encerrou o ano de 2022 com saldo positivo de R$10.634.647,86, referente aos repasses do recurso do FUNDEB no ano de 2022, e não efetuou o pagamento dos valores que correspondiam ao retroativo de 2022. Essa situação persistiu no ano de 2023, e mesmo havendo os recursos na conta não foi efetivado o pagamento do piso na sua integralidade (Ampec, 2024).

Considerando que a prefeitura não aplicou no mês de janeiro/2023 o percentual de 14,95% na sua totalidade, a tabela inicial dos professores com nível superior (nível III, classe A) encontra-se defasada em R$360,26, e esse valor multiplicado por 12 meses de 2023 totaliza o valor aproximado de R$ 4.323,16.

De acordo com a Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, o valor mínimo a ser pago aos profissionais do magistério da Educação Básica pública deve ser atualizado anualmente, sendo de cumprimento obrigatório por todos os entes federativos. Além disso, a Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o novo FUNDEB, determina que pelo menos 70% dos recursos do fundo devem ser utilizados no pagamento da remuneração dos profissionais da Educação Básica em efetivo exercício (art. 26). Ainda conforme previsão constitucional, a Emenda Constitucional nº 108/2020 tornou o FUNDEB permanente e de execução obrigatória, reforçando o compromisso da administração pública com a valorização dos profissionais da educação. Diante disso, ao não aplicar integralmente o reajuste de 14,95% no piso salarial do magistério, em 2023, a Prefeitura Municipal de Cáceres incorreu em descumprimento da legislação vigente, especialmente no que se refere à valorização do magistério e à destinação obrigatória dos recursos do FUNDEB. Como observa a AMPEC, essa prática reincidente de parcelamento e ausência de pagamento retroativo dos

reajustes, tanto em 2022 quanto em 2023, gerou prejuízos diretos aos docentes, afrontando direitos garantidos por lei.

Lembramos, após o exposto, que para os níveis e classes subsequentes os valores corrigidos, naturalmente serão mais elevados. Contudo, a mesma prática de parcelar o índice do piso do magistério ocorreu no ano de 2022, e a prefeitura também não pagou os valores retroativos dos percentuais aplicados no ano de 2022, promovendo prejuízos para a categoria de professores.

Quadro 11– Panorama do índice de reajuste do Piso do Magistério (2022-2023)

Piso do Magistério - Índice/2022			**Índice total previsto: 33,24%**	**Aplicado**
LC n°168/2021 (Janeiro/2022)			14,35%	Aplicado no mês de janeiro de 2022
LC n°184/2022 (Julho/2022)			4%	Com pagamento retroativo desde janeiro/2022
LC n°190/2022 (Novembro/2022)			4%	Sem retroativo (jan- out/2022)
LC n°197/2023 (Janeiro/2023)			7,89%	Sem retroativo (jan- dez/2022)
Índice jan/2022	**Pago**	**Desde**	**Índice pago sem retroativo**	**Total**
14,35%	+ 4%	=18,35%	4% + 7,89% = 11,89%	30,24%

Fonte: Adaptado de Ampec (2024).

Ao pagar o índice de 4% a partir do mês de novembro/2022, restaram 10 meses de débito; com o índice de 7,89% pago a partir do mês de janeiro de 2023, restaram 12 meses de débito. Assim, os professores tiveram prejuízos mensais de, aproximadamente, 11,89% no salário. (Ampec, 2024).

Ressaltamos que, quanto maior o valor do salário dos professores, ou seja, dependendo da atual Classe e Nível a que pertencem, o prejuízo tem o devido acréscimo proporcional. Todavia, até o momento dessa pesquisa, a prefeita não mencionou a forma de pagamento dos valores correspondentes ao retroativo de 2022 e 2023.

Para fundamentar a análise sobre os reajustes salariais e os prejuízos mensais dos professores, é importante considerar as diretrizes estabelecidas pela legislação brasileira, especialmente a Lei nº 11.738/2008, que define o piso salarial nacional do magistério público da Educação Básica, e as discussões jurídicas em torno de sua atualização.

Inicialmente, a Lei nº 11.738/2008, em seu artigo 5º, estabelece que o reajuste do piso salarial dos profissionais do magistério da Educação Básica deve ser realizado anualmente, sempre no mês de janeiro, com base na variação do valor anual mínimo por aluno definido pelo FUNDEB. Contudo, após a promulgação da Emenda Constitucional nº 108/2020, que alterou o texto constitucional para regulamentar o FUNDEB, surgiram questões jurídicas a respeito da

aplicabilidade da atualização do piso, pois a Lei nº 11.494/2007, que regulamentava o antigo FUNDEB, foi revogada. A Confederação Nacional de Municípios (CNM) questionou a constitucionalidade da aplicação do reajuste do piso salarial sem a devida regulamentação por uma nova lei.

A decisão do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE/SC), conforme o Prejulgado nº 2147, analisou as questões e concluiu que, mesmo após a revogação da Lei nº 11.494/2007, o critério de atualização do piso, conforme previsto na Lei nº 11.738/2008, ainda é aplicável. A interpretação do TCE/SC é respaldada pelo entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF) na ADI nº 4167, que afirmou que o piso salarial do magistério corresponde ao vencimento básico dos profissionais da Educação Básica e deve ser obedecido pelos municípios, independentemente das modificações na legislação relacionada ao FUNDEB (TCE/SC, Prejulgado nº 2147, 27/06/2022).

Em relação ao reajuste de 14,95% homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em janeiro de 2023, conforme a Portaria nº 17, de 16 de janeiro de 2023, é importante observar que, apesar das discussões sobre a constitucionalidade do reajuste, a norma federal continua a estabelecer a obrigatoriedade de pagamento do piso salarial atualizado aos profissionais da educação básica. Contudo, a aplicação desse reajuste, especialmente no que tange ao retroativo de 2022 e 2023, tem gerado controvérsias, como a falta de clareza sobre a forma de pagamento desses valores pelos municípios, porque não há uma norma específica que trate desse retroativo.

A Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), Lei Complementar nº 101/2000, também deve ser observada nesse contexto, pois estabelece limites para as despesas com pessoal, o que pode influenciar a aplicação do reajuste em municípios que já se encontram no limite prudencial de gastos. O artigo 22, inciso I, da LRF permite o aumento de salários ou a concessão de reajustes se for decorrente de determinação legal, mas esses aumentos não podem comprometer o equilíbrio fiscal dos entes federados.

Por fim, a Emenda Constitucional nº 128/2022, ao acrescentar o §7º ao artigo 167 da Constituição Federal, reforça a necessidade de previsão orçamentária para arcar com as despesas decorrentes de reajustes salariais, o que implica a obrigação de que os entes federados indiquem as fontes de recursos para garantir o custeio dessas despesas (Emenda Constitucional nº 128/2022).

Portanto, a aplicação do reajuste do piso salarial do magistério e o pagamento dos retroativos devem estar alinhados à legislação federal, às orientações dos tribunais superiores e às exigências fiscais impostas pela LRF e pela Emenda Constitucional nº 128/2022, garantindo que as despesas não ultrapassem os limites legais de gastos.

Quadro 12 – Balanço dos prejuízos mensais referente ao piso salarial de 2022

	Nível III **C/ Nível Superior - Lic. Plena (Interino)**	**Nível IV** **Nível Superior C/ Especialização (Efetivo)**
Mensal	R$ 4.326, 27×11, 89% = R$ 514, 39	R$ 4.903, 11×11, 89% = R$ 582, 97
Anual	R$ 514, 39 × 12 meses = R$ 6.172, 68	R$ 582, 97 × 12 meses = R$ 6.995, 64

Fonte: Ampec (2024).

Em relação ao número de profissionais do magistério, aos vínculos de trabalho e às respectivas formações e qualificações, os dados apresentados a seguir foram obtidos por meio de consulta às bases do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao Sistema de Informação sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) e ao Portal da Transparência do Município de Cáceres-MT. Esses dados são fundamentais para compreender a estrutura do corpo docente do município e permitem uma análise mais precisa sobre a valorização dos profissionais da educação, suas condições de trabalho e o cumprimento das Políticas Públicas relacionadas ao magistério.

Além disso, a análise das formações e das qualificações dos profissionais permite verificar se o município tem investido na formação inicial e continuada dos professores, conforme preconiza a LDB e as diretrizes da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Essa verificação é essencial para compreendermos em que medida as políticas de valorização docente têm sido efetivas, considerando os aspectos nível de escolaridade dos professores, acesso a cursos de pós-graduação e distribuição equitativa desses profissionais entre as escolas da rede.

Em Mato Grosso, esse movimento ganhou força especialmente após a promulgação da Lei Complementar Estadual nº 599/2017 e da Resolução CEE/MT nº 27/2018, que orientaram os critérios e procedimentos para reorganizar a rede pública de ensino, no contexto da Política de Municipalização. Nessa conjuntura, o Município de Cáceres-MT vivenciou, entre 2023 e 2024, um novo ciclo de reestruturação da oferta educacional, que resultou na transferência de diversas unidades escolares e no deslocamento compulsório de Professoras da Rede Estadual para a Rede Municipal de Ensino.

O processo de Municipalização da Educação Básica no Brasil é fruto de um longo percurso histórico e normativo que visa à descentralização administrativa, à autonomia dos entes federados e à ampliação do acesso à educação. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 211, a cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas de ensino, atribuindo a responsabilidade prioritária pela oferta do

Ensino Fundamental aos municípios, com apoio técnico e financeiro da União e dos estados.

A LDB/1996 consolida essa diretriz ao indicar, no artigo 10, inciso VII, que os estados devem "assumir o Ensino Fundamental quando o Município não tiver condições de ofertá-lo", e, no artigo 11, inciso V, que os municípios devem "oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental". Essa distribuição de responsabilidades foi acompanhada pela criação de mecanismos de financiamento, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído em 1996, que vinculava recursos ao número de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incentivando a Municipalização.

Com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, em 2007 — e sua posterior regulamentação, em 2020, por meio da Emenda Constitucional nº 108 e da Lei nº 14.113/2020 — os municípios continuaram sendo incentivados a assumir a oferta do Ensino Fundamental, e de forma mais abrangente naquele momento, com base em critérios de equidade e qualidade. No entanto, a transferência de responsabilidades não ocorreu de modo uniforme em todo o território nacional, variando conforme a capacidade administrativa e financeira dos entes subnacionais, além das dinâmicas políticas locais.

No estado de Mato Grosso, a municipalização foi fortalecida com a promulgação da Lei Complementar nº 599/2017, que trata da organização da Rede Estadual de Ensino e das formas de colaboração entre o Estado e os municípios. Essa legislação prevê a formalização de convênios entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) e as Secretarias Municipais de Educação, visando à transferência da oferta do Ensino Fundamental I para os municípios. E, complementarmente, a Resolução nº 27/2018 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso estabeleceu diretrizes operacionais para esse processo, prevendo que a reorganização das redes deveria respeitar critérios pedagógicos, estruturais e administrativos, resguardando a qualidade do ensino e os direitos dos profissionais da educação (Garcia, 2025).

Em Cáceres-MT, município polo da região Oeste do Estado, esse movimento ganhou novo impulso a partir de 2022, quando a SEDUC-MT iniciou tratativas com a gestão municipal para a municipalização do Ensino Fundamental I. Esse processo culminou, em 2023, com a assinatura de convênio entre os entes federativos, a transferência de unidades escolares da rede estadual para a rede municipal e o consequente deslocamento de professoras estaduais para escolas sob a responsabilidade da SME.

A municipalização do Ensino Fundamental I, em Cáceres-MT, implementada oficialmente no ano de 2023, materializa um processo de reorganização das redes de ensino que vinha sendo gestado nos bastidores desde meados de 2022. Localizado na região Oeste do

estado de Mato Grosso, o município de Cáceres é considerado polo educacional da região, com uma expressiva rede de escolas públicas e instituições de ensino superior. Até 2022, tanto a rede estadual quanto a municipal ofertavam anos iniciais do Ensino Fundamental, e coexistiam, em alguns bairros, unidades escolares dos dois entes federados.

A partir da formalização do convênio entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cáceres, houve a transferência da responsabilidade pela oferta do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em cinco Escolas Estaduais, e também a alocação dos estudantes matriculados nessas etapas para a rede municipal. Em consequência, professoras que atuavam há anos na rede estadual foram, compulsoriamente, transferidas para a Secretaria Municipal de Educação, passando a trabalhar em unidades escolares sob a jurisdição do Município (Garcia, 2025).

O processo foi conduzido de maneira administrativa, sem a realização de consulta prévia ou negociação com as profissionais envolvidas. O critério utilizado para a seleção das professoras a serem transferidas baseou-se na lotação original e na etapa de ensino em que elas atuavam, o que impactou diretamente mulheres com longa trajetória na rede estadual, algumas delas com mais de 20 anos de experiência (Garcia, 2025).

Segundo dados do SIOPE, do INEP e do Portal da Transparência, a medida alterou significativamente a composição das redes: o número de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual caiu abruptamente em 2023, enquanto a rede municipal teve um aumento expressivo no mesmo segmento. No entanto, a estrutura física das escolas municipais não foi ampliada na mesma proporção, o que gerou dificuldades de acolhimento e de reorganização das turmas, além da sobrecarga para gestoras escolares e coordenadoras pedagógicas.

A pesquisa desenvolvida por Garcia (2025) investigou os impactos da política de municipalização do Ensino Fundamental I no município de Cáceres-MT, com foco nas implicações dessa medida na identidade docente dos professores pedagogos. Para compreender as percepções e vivências desses profissionais diante do processo de transferência compulsória da rede estadual para a rede municipal, realizamos entrevistas com professoras afetadas diretamente por essa mudança. As narrativas construídas a partir desses depoimentos revelaram os sentimentos de desvalorização, perda de autonomia e rupturas identitárias enfrentadas pelas docentes, oferecendo subsídios importantes para refletir sobre os efeitos das políticas educacionais na construção da profissionalidade docente.

Garcia (2025) salienta que as entrevistas realizadas com quatro professoras transferidas revelaram um sentimento comum de frustração, desvalorização e perda de identidade

profissional. Em suas falas, elas expressaram o choque diante da transferência compulsória, a insegurança em relação às novas condições de trabalho e a percepção de que foram tratadas como peças de reposição, tendo suas histórias profissionais, vínculos com as comunidades escolares e autonomia docente desconsiderados. Muitas relataram a ausência de apoio institucional durante o processo de transição, o que acentuou o sentimento de deslocamento e descontinuidade pedagógica.

A municipalização, por sua vez, também provocou impactos diretos na remuneração e nas condições de trabalho dessas profissionais. Enquanto a rede estadual dispunha de plano de carreira mais estruturado, carga horária diferenciada e maior estabilidade na lotação, a rede municipal impôs novas regras, inclusive no que se refere ao controle de frequência, aos horários de planejamento e à supervisão da atuação docente. Esse cenário gerou tensões e levou algumas professoras a solicitarem remoção para escolas estaduais de outras cidades, na tentativa de preservar vínculos com a rede estadual de ensino (Garcia, 2025).

A análise do caso de Cáceres evidenciou que a municipalização, quando conduzida sem planejamento participativo e sem a devida valorização das profissionais da educação, poderá gerar rupturas significativas na identidade docente e comprometer a qualidade da educação pública. Mais do que uma questão técnica de reorganização da oferta educacional, trata-se de um processo profundamente político, que envolve disputas de projetos, interesses institucionais e relações de poder entre Estado e município.

No Quadro 13 constam os dados relativos ao número de professores efetivos e contratados da rede municipal de ensino de Cáceres-MT, com base nas informações do Censo da Educação Básica do INEP, abrangendo o período de 2019 a 2023.

Quadro 13 – Professores efetivos e contratados no Município de Cáceres

Rede Municipal	2019	2020	2021	2022	2023
Efetivo	309	288	301	257	251
Contratado	162	180	182	261	258
Contrato CLT	04	1	–	–	–
Total	**475**	**469**	**483**	**518**	**509**

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024)

A partir da análise dos dados extraídos do INEP foi possível identificar o quantitativo de professores com vínculo efetivo e temporário (contratados) na Rede Municipal de Ensino de Cáceres-MT durante o período de 2019 a 2023.

E os dados extraídos do INEP nos possibilitaram identificar o quantitativo de professores com vínculo efetivo (concursado) e temporário (contratado) na Rede Municipal de

Ensino de Cáceres-MT entre os anos de 2019 a 2023. Ressaltamos que, conforme a metodologia adotada pelo INEP, cada docente é inscrito apenas uma vez, mesmo que possua mais de um vínculo empregatício, seja em outra instituição ou na esfera administrativa (Inep, 2024). Essa metodologia, embora tecnicamente coerente para fins estatísticos, pode gerar uma defasagem na identificação do número real de vínculos ativos, especialmente em contextos nos quais é comum o acúmulo de cargos por parte dos profissionais da educação.

Esse debate se articula com uma tendência nacional de crescimento das contratações temporárias no magistério público, fato que fragiliza a carreira docente e acarreta impactos significativos na valorização profissional. De acordo com dados do Censo Escolar de 2024 divulgados pelo INEP, pela primeira vez o número de professores contratados temporariamente, 331.971 professores, superou ligeiramente o de concursados, 331.440 nas redes estaduais, representando, respectivamente, 50,04% e 49,96% do total (Inep, 2024). Essa inversão aponta para uma política educacional que, ao priorizar a contratação temporária, compromete o direito à carreira, à estabilidade e à valorização docente.

Segundo reportagem veiculada no Portal G1[22](2024), 14 redes estaduais priorizam contratações "por temporada", sem garantias de aumento salarial, plano de carreira ou estabilidade. Essa precarização, ainda que justificada por argumentos de flexibilização orçamentária ou de gestão, representa uma forma de exploração do trabalho docente. Nos estados do Acre (79,28%), de Santa Catarina (75,96%) e Mato Grosso (74,88%), por exemplo, a maioria dos docentes da rede estadual já se encontra sob esse regime de contratação precária, o que revela um cenário preocupante.

Em resposta a essa conjuntura, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) lançou, em 2024, a campanha “com educador concursado, a escola vai longe”, destacando que a rotatividade dos profissionais dificulta a construção de vínculos com a comunidade escolar e prejudica o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a CNTE, quanto maior a estabilidade dos profissionais, maior será a qualidade da educação pública.

Esses dados dialogam com os relatos colhidos na pesquisa de Garcia (2025), porque a transferência compulsória de professoras da Rede Estadual para a Rede Municipal de Cáceres-MT, realizada sem diálogo ou planejamento adequado, acentuou sentimentos de instabilidade, desvalorização e incerteza profissional. Conforme argumenta Ciampa (1985), a identidade é construída a partir de processos de reconhecimento social e de continuidade das experiências

[22]Disponivel em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/04/09/sem-aumentos-ou-plano-de-carreira-professores-temporarios-sao-maioria-nos-estados-pelo-3o-ano-seguido-diz-censo-2024.ghtml Acesso em 23 Jun. 2025.

profissionais. Assim, mudanças abruptas e alheias à participação dos sujeitos implicados podem provocar rupturas significativas nessa construção.

Além disso, Nóvoa (1995) destaca que a identidade docente é continuamente moldada pelas condições de trabalho e pelo contexto institucional. A ausência de garantias contratuais e a insegurança sobre a permanência na função comprometem não apenas o bem-estar das profissionais, mas também a qualidade das relações pedagógicas estabelecidas com os alunos. A precarização do trabalho docente, portanto, não é apenas uma questão administrativa, mas um obstáculo concreto à construção de uma educação pública democrática de qualidade e socialmente referenciada.

Por fim, o próprio Censo Escolar (Inep, 2024) indica que, embora o número total de professores no Brasil tenha atingido um recorde de 2.367.777 docentes — de um professor, em média, para cada 19,9 alunos —, esse dado quantitativo não garante, por si só, avanços qualitativos na educação, especialmente se for acompanhado por vínculos fragilizados, instabilidade profissional e ausência de valorização estrutural da carreira docente.

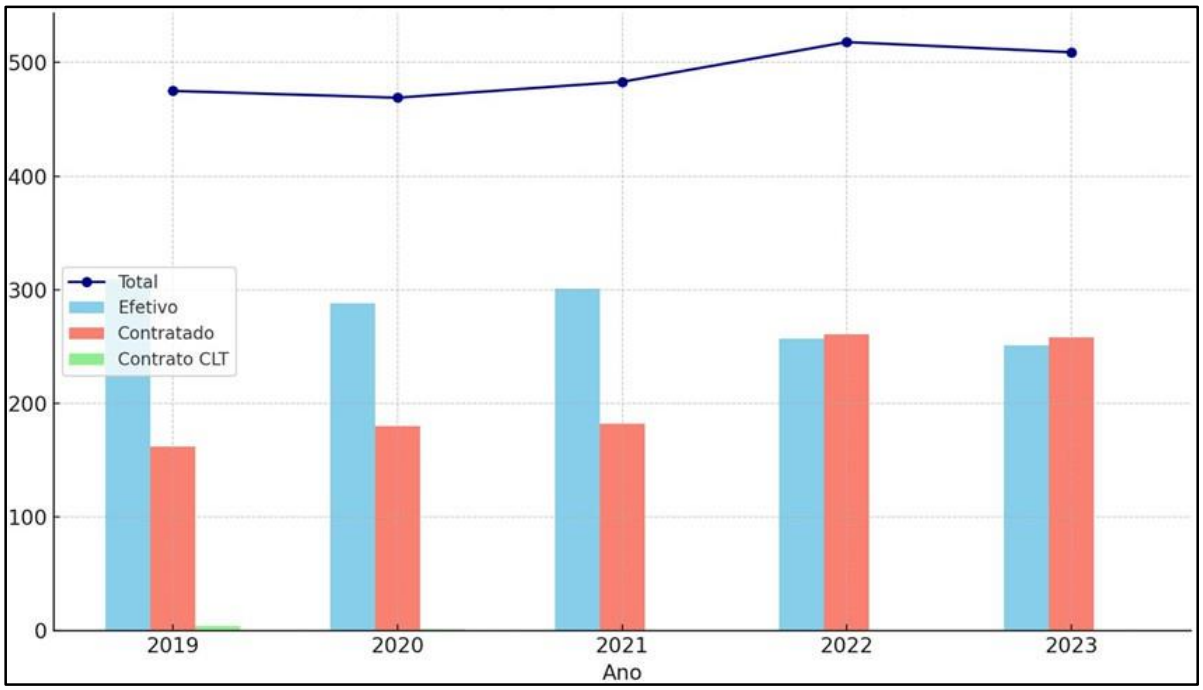
O Gráfico 3 proporciona uma visualização clara e objetiva da distribuição dos professores efetivos e contratados ao longo dos anos estudados, com base nos dados do INEP. Em 2019, o município contava com um total de 309 professores efetivos e 162 contratados. Naquele momento, os efetivos representavam quase o dobro do número de temporários, revelando predominância de vínculos estáveis no quadro docente.

Entretanto, essa configuração foi se alterando ao longo dos anos. A partir de 2020, começou-se a perceber um aumento gradativo na contratação de professores temporários. Essa tendência culminou em 2023, quando o número de 258 professores contratados ultrapassou, pela primeira vez, o número de 251 efetivos. Tal mudança indica um processo de flexibilização dos vínculos empregatícios no magistério municipal, possivelmente em resposta a necessidades pontuais, por exemplo, aumento de turmas, substituições, licenças ou restrições impostas por limites da Lei de Responsabilidade Fiscal para novos concursos.

Essa inversão no perfil do corpo docente pode refletir, por um lado, estratégias administrativas para garantir a continuidade do ensino, mas, por outro, suscita preocupações quanto à valorização da carreira e à estabilidade do magistério. A predominância de vínculos temporários tende a impactar negativamente a continuidade pedagógica, a construção de projetos no longo prazo nas escolas e a própria identidade profissional dos educadores.

Portanto, esse cenário reforça a necessidade de Políticas Públicas voltadas à ampliação do número de cargos efetivos no magistério, com concursos regulares, além de investimentos na formação e valorização dos profissionais da educação.

Gráfico 2 – Professores efetivos e contratados no Município de Cáceres



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024).

Com base no Gráfico 2, que apresenta o número de professores efetivos e contratados no município de Cáceres dos anos de 2019 a 2023, foi possível observar uma relativa estabilidade no quantitativo total de docentes, com leve crescimento entre 2021 e 2022, com pequena redução em 2023. Entretanto, a distribuição entre os vínculos evidenciou um cenário preocupante: o número de professores contratados, por tempo determinado, permaneceu alto ao longo dos anos, com variações que indicam substituição temporária de força de trabalho em detrimento da estabilidade no serviço público. Em 2022 e 2023 houve quase total equilíbrio entre os profissionais efetivos e contratados, o que fragiliza a consolidação de políticas educacionais duradouras e compromete a continuidade pedagógica nas escolas.

Essa tendência se contrapõe aos princípios da LDB, Lei nº 9.394/1996, que, em seu artigo 67, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos docentes da Educação Básica pública um plano de carreira com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. A prevalência de vínculos precários compromete não apenas a valorização profissional, mas também as condições de trabalho e a identidade docente, conforme enunciam Nóvoa (1991) e Tardif (2008), que destacam a importância da estabilidade e da formação contínua para a construção de saberes e da profissionalidade docente. Assim, o gráfico não apenas retrata uma realidade administrativa, mas convida à reflexão crítica sobre a responsabilidade dos gestores públicos em garantir uma política de pessoal que valorize e fortaleça a educação pública.

No ano de 2017, tanto a Rede Estadual quanto a Rede Municipal de ensino realizaram concurso público para prover vagas para professor efetivo da Educação Básica. O Município de Cáceres realizou concurso público pelo Edital n° 002/2017- PMC, de 06 de abril de 2017, com três vagas para o cargo de professor licenciado em Educação Física, e 100 vagas (88 ampla concorrência e 12 PCD-Pessoa com deficiência) para o cargo de professor licenciado em Pedagogia na zona urbana; já para a zona rural foram destinadas 67 vagas (62 ampla concorrência e cinco PCD-Pessoa com deficiência); o concurso foi homologado em agosto de 2017, tendo sua primeira convocação em dezembro do mesmo ano, com vencimento de dois anos; o concurso foi prorrogado pelo Decreto n° 352, de 13 de junho de 2019, por mais dois anos, a partir de 30 de agosto de 2019, ficando válido até 30 agosto de 2021; o total de convocações para o concurso encerrou ao atingir o número 196, zona urbana, dada pelo Decreto n° 724, de 27 de agosto de 2021.

Apesar de o ingresso no serviço público municipal em Cáceres MT estar assegurado por meio de concurso público, conforme mencionado anteriormente, ainda é possível constatarmos, de acordo com o Quadro 11, que o quantitativo de contratos aumentou consideravelmente no decorrer da série histórica de 2019 a 2023. De maneira geral, os entes federados têm usado os contratos temporários regularmente, inclusive deixando de realizar concurso público para o provimento dos cargos sob sua jurisdição. É o que constatam Jacomini e Penna (2016, p. 187): "[...] em todos os estados e municípios há professores que são contratados por tempo determinado, os chamados contratos precários, isto é, sem as mesmas garantias daqueles que ingressaram por concurso [...]".

Em Cáceres MT, um concurso público foi realizado em 2017 e o último em 2024. Embora o marco temporal do período pesquisado seja até 2023, convém destacar que mesmo que o Concurso Público no município tenha ocorrido em 2024, e muitas convocações tenham sido efetuadas, ainda há uma grande demanda de contrato celetista devido a necessidade emergencial das Secretarias, em destaque, neste estudo, a Secretária Municipal de Educação (SME).

A valorização do magistério, enquanto princípio constitucional (Brasil, 1988, art. 206, V), constitui um dos pilares essenciais para garantir a qualidade social da educação pública. Ela deve ser compreendida de forma ampla, incluindo os aspectos formação inicial e continuada, carreira, remuneração digna, jornada adequada, infraestrutura e condições pedagógicas de trabalho.

No município de Cáceres-MT, a trajetória da valorização docente se conecta diretamente com os concursos públicos realizados em 2017 e 2024, momentos emblemáticos

para a consolidação do quadro efetivo da rede municipal de ensino. Esses certames representaram a substituição parcial de vínculos precários por profissionais concursados, conforme exigência do art. 37, II da Constituição Federal.

O concurso de 2017 (Edital nº 001/2017/PMC), embora representasse um avanço em relação à contratação temporária, ocorreu num contexto de estagnação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do magistério (Lei Complementar Municipal nº 174/2006), cuja defasagem vinha sendo denunciada pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (SINDIPÚBLICO). O PCCR vigente previa critérios de progressão por tempo de serviço e por formação, mas as faixas salariais estavam defasadas frente ao Piso Nacional do Magistério estabelecido pela Lei Federal nº 11.738/2008.

A estrutura da carreira municipal de Cáceres-MT também apresentava descompassos entre a formação exigida para ingresso (nível superior com licenciatura) e a remuneração oferecida no início da carreira. Conforme dados disponíveis no Portal da Transparência de Cáceres, em 2019, o salário-base de professores com 30 horas semanais era inferior ao valor proporcional do piso nacional para 40 horas, contrariando decisões do STF que conferem caráter vinculante ao piso como vencimento inicial.

Já o concurso de 2024 (Edital nº 001/2024/PMC), lançado com maior estrutura e planejamento técnico, adequou-se à nova realidade da rede municipal após o processo de municipalização do Ensino Fundamental I. O edital trouxe como requisito mínimo a formação em licenciatura plena em Pedagogia e aumentou o número de vagas para os anos iniciais, respondendo às demandas do novo perfil da rede. No entanto, mesmo com o novo ingresso de professores efetivos, persistiram problemas estruturais no reconhecimento da carreira.

A Lei Complementar Municipal nº 174/2006, embora ainda em vigor, não sofreu reformulações significativas que incorporassem mecanismos de valorização por mérito e titulação mais consistentes. O tempo de progressão vertical (por formação) ainda é pouco atrativo e burocrático, e a progressão horizontal (por tempo de serviço) é lenta e sujeita a congelamentos, principalmente em anos de restrição orçamentária, como em 2021 e 2022.

No que se refere à jornada de trabalho, apesar da previsão legal de 1/3 da carga horária para atividades extraclasse (Brasil, 2008), muitos professores relataram — em entrevistas e questionários aplicados na pesquisa de Garcia (2025) — que as atividades extraclasse são frequentemente invadidas por demandas administrativas, reuniões e tarefas burocráticas, configurando sobrecarga e comprometendo o tempo para o planejamento pedagógico (Garcia, 2025).

Essas condições interferem diretamente na qualidade do trabalho docente e, em

consequência, na aprendizagem dos estudantes. Como destaca Tardif (2008), o trabalho do professor é atravessado por múltiplos saberes e pressões institucionais, e a ausência de políticas de valorização efetiva tende a produzir um desgaste profissional contínuo, prejudicando a constituição da identidade docente.

No contexto de Cáceres, essa realidade também se agravou pela falta de uma política estruturada de formação continuada, conforme apontado em relatórios da Secretaria Municipal de Educação (2022 e 2023), que reconheciam a descontinuidade dos programas formativos e a ausência de articulação com o cotidiano das escolas (Garcia, 2025).

Portanto, os concursos públicos de 2017 e 2024, ainda que representassem avanços em termos de estabilidade funcional, não foram acompanhados por políticas robustas de valorização do magistério. A carreira docente na rede municipal continua marcada por contradições entre o discurso institucional e as práticas efetivas, revelando a urgência de uma revisão no PCCR, de políticas de formação continuada vinculadas ao território e de garantia do cumprimento integral do piso nacional, conforme defendem Saviani (2010) e Freire (1996), para quem a valorização do professor é condição fundamental para a construção de uma escola pública democrática, crítica e emancipadora.

A fim de proporcionar uma compreensão mais clara da estrutura e dimensão do Sistema de Educação Básica no município de Cáceres, os dados a seguir apresentam o número de matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, oferecendo uma visão detalhada sobre a distribuição das matrículas ao longo dos anos.

No Quadro 14, a seguir, constam os dados sobre as matrículas na Educação Infantil, segmentadas entre as modalidades de Creche e Pré-escola. Esse recorte permite analisar a evolução do acesso a essa etapa inicial da Educação Básica, a qual desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional das crianças, contribui para a redução das desigualdades e fortalece as bases cognitivas, afetivas e sociais desde os primeiros anos de vida. Nesse Quadro presenta-se o percentual de matrículas por nível de ensino, nos anos estudados nesta pesquisa: de 2019 a 2023.

Quadro 14 – Matrículas no Município de Cáceres por nível de ensino de 2019 a 2023

Rede Municipal	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**
Educação Infantil – Creche	1.158	1.308	1.201	1.321	1.468
Pré-escola	2.273	2.265	2.124	2.031	2.211
Ensino Fundamental - anos iniciais	3.562	3.617	3.666	4.527	5.678
Ensino Fundamental - anos finais	1.758	1.845	1.844	1.703	270
Total	**8.851**	**9.035**	**8.835**	**9.582**	**9.627**

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024).

Com base nos dados do INEP, 2024, observa-se que o número total de matrículas na Rede Municipal de Ensino de Cáceres-MT variou ao longo do período de 2019 a 2023, apresentando um crescimento expressivo de 8.851 para 9.627 matrículas. Essa elevação representa um acréscimo de aproximadamente 8,75% no número de estudantes atendidos pela rede municipal em cinco anos.

Esse aumento pode ser atribuído a diversos fatores: a ampliação do acesso à Educação Infantil, especialmente nas modalidades de Creche e Pré-escola, e à expansão da oferta nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se, ainda, a mudança significativa observada em 2023, ano em que a municipalização compulsória do Ensino Fundamental I foi implementada, resultando em um salto expressivo nas matrículas dos anos iniciais (de 4.527 em 2022 para 5.678 em 2023). Em contrapartida, observamos uma queda acentuada nas matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental (de 1.703 em 2022 para apenas 270 em 2023), refletindo o repasse dessas etapas à responsabilidade da Rede Estadual de Ensino.

Esses dados evidenciam as transformações estruturais na gestão educacional do município e apontam para os impactos diretos das políticas públicas locais na configuração do sistema de ensino e na distribuição das matrículas entre as diferentes etapas da Educação Básica.

Destaca-se, em particular, o crescimento nas matrículas da Educação Infantil — Creche — que passou de 1.158 matrículas, em 2019, para 1.468, em 2023, representando um aumento de 26,7%. Esse dado evidencia a expansão do atendimento à primeira infância, um setor crucial para o desenvolvimento educacional, e mostra que o município ampliou seus esforços para garantir acesso à Educação Básica desde os primeiros anos de vida da criança. É importante destacar que a Educação Infantil é de responsabilidade exclusiva do Município de Cáceres.

Em 2023, a Educação Infantil – Pré-escola — atingiu o número expressivo de 2.211 matrículas na rede municipal, evidenciando os efeitos concretos das políticas públicas educacionais voltadas à ampliação do acesso à educação na primeira infância. Esse crescimento pode ser considerado um avanço no processo de consolidação do direito à Educação Básica desde os primeiros anos de vida, conforme preconiza a CF de 1988, ao estabelecer, no artigo 208, inciso IV, a obrigatoriedade do atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos de idade. Além disso, a Lei nº 9.394/1996 (LDB) reafirma esse compromisso em seu artigo 4º, determinando que é dever do Estado garantir atendimento gratuito em creches e pré-escolas como parte integrante da Educação Básica.

Esse resultado também deve ser compreendido à luz das diretrizes do PNE – Lei nº 13.005/2014, cuja Meta 1 estabelece o objetivo de universalizar, até 2016, o acesso à pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos e ampliar, progressivamente, a cobertura de vagas em creches para crianças de até três anos. A elevação no número de matrículas na pré-escola no município indica não apenas o cumprimento parcial dessa meta, mas também o fortalecimento de políticas de inclusão e equidade social, pois o acesso à educação infantil é considerado fundamental para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Segundo Kramer (2005), a educação infantil não pode ser considerada apenas um espaço de preparação para o Ensino Fundamental, mas uma etapa com valor educativo próprio, voltada ao atendimento das necessidades específicas da infância. Assim, a expansão de matrículas nessa etapa reflete não apenas uma resposta quantitativa à demanda social, mas também uma valorização da educação infantil enquanto direito e política pública essencial à formação cidadã.

No que se refere ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais —, o município apresentou um crescimento expressivo nas matrículas, passando de 3.562, em 2019, para 5.678, em 2023, o que representou um aumento significativo de 59,5% em um intervalo de apenas quatro anos. Esse dado revela a ampliação da capacidade de atendimento da rede municipal, e demonstra o esforço da gestão pública em garantir o acesso universal e obrigatório ao Ensino Fundamental, conforme estabelecem o artigo 208, inciso I da CF de 1988, e os artigos 4º e 32 da LDB.

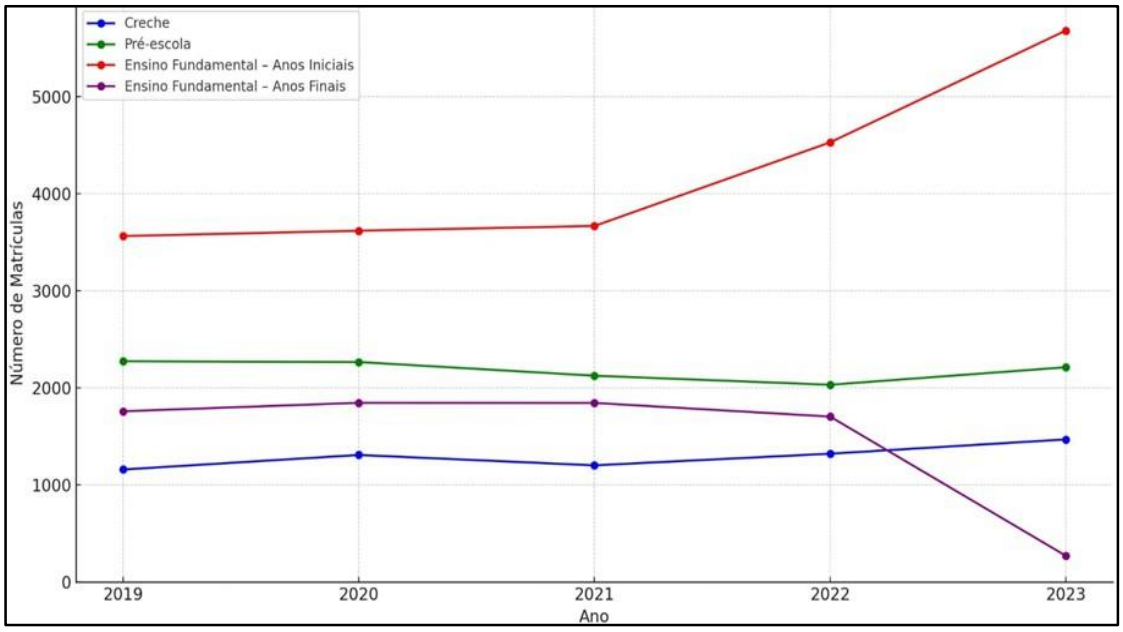
O crescimento das matrículas, por sua vez, está diretamente relacionado à municipalização do Ensino Fundamental, processo incentivado pela União desde a década de 1990, sobretudo com a criação do FUNDEF, em 1996, e, posteriormente, com o FUNDEB, a partir de 2007, o qual ampliou o financiamento para toda a Educação Básica. A municipalização, embora controversa em termos de carga administrativa e financeira, tem possibilitado maior capilaridade no atendimento às crianças dos anos iniciais, conforme evidenciam os dados do município analisado.

A Meta 2 do PNE também orienta a universalização do Ensino Fundamental para toda a população de seis a 14 anos, com garantia de aprendizagem adequada. O crescimento no número de matrículas indica um avanço em direção ao cumprimento dessa meta, sobretudo quando articulado com investimentos em infraestrutura, formação docente e materiais pedagógicos. Segundo Saviani (2010), o acesso à escola só se realiza plenamente quando acompanhado de condições concretas para permanência e aprendizagem, o que demanda políticas públicas estruturadas e financiamento adequado.

Ademais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990, em seu artigo 54, afirma que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência, o que reforça a importância de os municípios ampliarem a oferta local de Ensino Fundamental, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência dos estudantes na escola com qualidade.

Como é demonstrado no Gráfico 3, a evolução das matrículas no Ensino Fundamental - Anos Iniciais — é particularmente marcante, pois a rede municipal de Cáceres é a principal responsável pela oferta de matrículas nesta etapa de ensino. Esse crescimento pode ser atribuído a diversas políticas e estratégias implantadas ao longo dos anos, visando à ampliação da oferta de vagas, à melhoria na infraestrutura escolar e à contratação de novos profissionais da educação.

Gráfico 3 – Evolução de matrículas por nível de ensino no Município de Cáceres



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024).

Vale ressaltar o Decreto nº 723, de 24 de novembro de 2020, publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, que "dispõe sobre processo de matrículas e de formação de turmas na Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso" (Mato Grosso, 2020), em seu Art. 3°.

O atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental, feito pela Rede Pública Estadual de Ensino, será gradativamente reduzido a partir de 2021, preferencialmente de acordo com o seguinte cronograma:

> I- em 2021, serão ofertadas vagas a partir do 2° ano dos anos iniciais;
> II- em 2023, serão ofertadas vagas a partir do 3° ano dos anos iniciais;

> III- em 2025, serão ofertadas vagas a partir do 4° ano dos anos iniciais;
> IV - em 2027, serão ofertadas vagas a partir do 5° ano dos anos. (Mato Grosso, 2020).

A transferência da responsabilidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da esfera estadual para os municípios, regulamentada pelo Decreto nº 723/2020, em Mato Grosso, representa uma intensificação da política de municipalização da educação, processo já previsto nos termos da CF de 1988, especialmente no artigo 211, que estabelece a colaboração entre os entes federativos, e na LDB/1996, que orienta a descentralização da oferta do ensino.

Embora a municipalização tenha como um de seus propósitos aproximar a gestão educacional das realidades locais, sua implementação, conforme observada em Cáceres-MT, foi marcada por fragilidades administrativas, ausência de diálogo e impactos substanciais na infraestrutura escolar, na composição dos quadros docentes e nos orçamentos municipais.

Garcia (2025), ao analisar o caso específico de Cáceres, evidencia que o redimensionamento compulsório do Ensino Fundamental I, longe de ser apenas uma medida administrativa, teve implicações profundas na identidade e nas condições de trabalho das professoras envolvidas. A autora destaca que, sem planejamento adequado e suporte técnico-pedagógico, a municipalização tende a sobrecarregar as redes locais que não possuem, muitas vezes, a estrutura necessária para absorver integralmente as novas demandas.

Freitas (2012) argumenta que reformas educacionais eficazes exigem gestão democrática e escuta ativa dos sujeitos envolvidos, para que se garanta não apenas a eficiência administrativa, mas a justiça educacional e o respeito às trajetórias profissionais. A imposição de responsabilidades aos municípios, sem o devido aporte de recursos financeiros e humanos, revela uma lógica de descentralização que transfere encargos, mas não assegura condições de implementação efetiva, conforme também destaca Cury (2002), ao analisar as ambiguidades da municipalização da educação.

Nesse sentido, a municipalização do Ensino Fundamental I, em Cáceres, pode ser compreendida, à luz da teoria crítica, como uma manifestação do chamado "Estado mínimo" (Harvey, 2005), no qual a lógica de redução dos gastos públicos prevalece sobre a garantia de direitos sociais. Essa política, ainda que revestida do discurso de autonomia local, tende a aprofundar desigualdades, ao passo que os municípios assumem responsabilidades sem contar com o suporte estrutural necessário.

Observa-se que, ao longo dos anos, a quantidade de matrículas na Educação Infantil tem refletido as Políticas Públicas voltadas para a ampliação da cobertura educacional e o incentivo ao ingresso precoce das crianças na escola. O aumento das matrículas na Creche, por exemplo, pode estar relacionado às estratégias de ampliação das vagas para a primeira infância, medida,

esta, essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso ao direito fundamental à educação desde os primeiros anos de vida.

A segmentação entre Creche e Pré-escola também proporciona uma análise mais detalhada da matrícula por faixa etária e o tipo de atendimento oferecido, permitindo verificar a evolução do acesso tanto a modalidades de atendimento integral, no caso das creches, quanto ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais na pré-escola. Esse detalhamento também é importante para identificar eventuais lacunas no atendimento e onde há a necessidade de reforço nas Políticas Públicas de educação: a construção de mais unidades de ensino ou a oferta de mais vagas para atender à demanda crescente.

4.2 Panorama da oferta e matrículas na Educação Básica em Cáceres-MT de 2019 a 2023

Nesta subseção, apresentamos os dados sobre a evolução da oferta e das matrículas na Educação Básica em Cáceres ao longo dos anos de 2019 a 2023, com o objetivo de fornecer uma visão abrangente sobre como o município tem atendido à demanda por anos, destacando as mudanças nas matrículas, os desafios enfrentados e as Políticas Públicas implementadas.

Foi abordada a evolução das matrículas em diversos níveis de ensino: a Educação Infantil, Ensino Fundamental e, quando aplicável, o Ensino Médio. A análise se concentrou nas variações anuais no número de matrículas, ressaltando as possíveis razões para essas mudanças, como a expansão de vagas, o crescimento populacional ou mudanças nas Políticas Educacionais. Além disso, são apresentados dados sobre as modalidades de ensino, entre as quais a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a oferta de vagas para públicos específicos.

Outro ponto importante é a análise da oferta de vagas nos diferentes níveis de ensino, com a comparação do número de vagas oferecidas em relação ao número de matrículas registradas. São abordadas as estratégias adotadas pelo município para atender a essa demanda: a construção de novas escolas, a ampliação das infraestruturas existentes ou a contratação de mais profissionais da educação. Essa análise inclui os impactos da pandemia de COVID-19 nas matrículas, com ênfase nas mudanças ocorridas no período de ensino remoto e híbrido, as dificuldades enfrentadas pelo município nesse cenário e as ações adotadas para garantir a continuidade da aprendizagem dos alunos.

Outra questão discutida refere-se ao modo com que a qualidade do atendimento educacional foi mantida, apesar dos desafios estruturais e financeiros enfrentados, e quais as soluções encontradas para garantir a permanência dos estudantes nas escolas. É importante

também citar os dados quantitativos e qualitativos que possam evidenciar como a cidade de Cáceres tem avançado na inclusão educacional, nas condições de acessibilidade, nas políticas de alimentação escolar e transporte, e como isso contribui para a ampliação do número de matrículas.

Em seguida, dados serão apresentados para ilustrar a evolução das matrículas e a oferta de vagas, permitindo uma compreensão mais clara da dinâmica educacional no município. Através desses dados, foi possível analisar o comportamento das matrículas nos diferentes níveis de ensino e identificar as áreas que precisam de mais atenção ou investimento para garantir a educação de qualidade a todos os estudantes.

Por fim, nessa análise abordamos os principais desafios e oportunidades que Cáceres enfrentou e aproveitou ao longo deste período. Entre os desafios, podemos citar a necessidade de mais escolas, a escassez de profissionais qualificados, e a manutenção da infraestrutura escolar.

Considerando que a educação é um direito fundamental de natureza social previsto no artigo 6° da CF de 1988, e que se configura um dos fatores mais importantes para gerar oportunidades iguais entre os indivíduos, é, portanto, um instrumento capaz de aumentar a mobilidade social, permitindo a geração de uma distribuição de renda mais equitativa.

O artigo 4° da LDB/1996, traz expresso o direito constituído em que é assegurado à criança ter direito ao atendimento educacional e suas respectivas faixas etárias:

> Art. 4° O dever do Estado com Educação Escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I- Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
> a) - Pré-Escola;
> b) - Ensino Fundamental;
> c) - Ensino Médio;
> II - Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
> III - atendimento educacional especializado gratuito 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. (Brasil, 1996).

O número de matrículas, apresentado pelo INEP a cada ano, segundo Ribeiro e Figueiredo (2023, p. 80), é fator fundamental para o cálculo:

> Comprovação de pessoas matriculadas, de cada ente federado e para garantia da organicidade, transparência e equidade e qualidade desta política, que sem as quais não haveria a possibilidade de uma divisão justa e transparente dos recursos financeiros. Quanto ao valor aluno praticado para distribuição dos recursos do FUNDEB entre os entes federados, em todo este percurso histórico desta política de Fundos, se concentrou na divisão dos recursos arrecadados pelo número de alunos registrados pelo INEP. No entanto, fatores como qualidade não foram considerados e, portanto, configura-se em um desafio desta Política de Fundos, definir os fatores para

> garantia da equidade e qualidade e consequentemente da valorização profissional e acima de tudo, a disponibilização dos recursos necessários.

Segundo as autoras supracitadas, os alunos matriculados em cada etapa de ensino são essenciais para efetivar as Políticas de Financiamento da Educação, principalmente as matrículas contabilizadas no ano anterior para a garantia de recebimento do município dos recursos oriundos do FUNDEB entre os entes federados, para que, realmente, ocorra a valorização Docente dentro do Município, conforme afirmação de Ribeiro e Figueiredo (2020, p. 18):

> A valorização docente se compõe então como algo multifacetado. No bojo do seu processamento despontam os milhões de faces, tanto dos que se se constituem como beneficiários diretos que são os professores como dos próprios alunos, para os quais se destinam o trabalho dos professores(as).

No caso em análise, os referidos valores por aluno, em cada etapa e modalidade de ensino, é o referencial notório para distribuição dos recursos do fundo entre os entes federados, conforme o número de matrículas nesses referidos entes, coletados e divulgados pelo INEP a cada ano, cujo número total de matrículas é dividido pelo orçamento destinado à educação, encontrando-se o valor aluno nacional, cujos critérios são também utilizados para definir os valores em cada Estado. Aquele Estado que neste processo de divisão não alcança o mínimo nacional recebe a complementação da União.

A Política de Fundos tem sido um dos mecanismos usados para fortalecer a democracia no Brasil e viabilizar a educação para todos com a oferta educacional em todas as etapas e modalidades educacionais. Como explicam Ribeiro e Figueiredo (2020, p.13), isso se torna um palco de lutas, por se tratar de uma política redistributiva e constitutiva, marcada por conflitos e consensos e com a interação de diferentes instituições e grupos, tanto do executivo e do legislativo quanto da sociedade:

> [...] especialmente da categoria dos profissionais da educação organizadas em suas associações e sindicatos além de outras organizações da sociedade civil, como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) conselhos de dirigentes estaduais e municipais e fóruns de representantes.

O FUNDEB foi criado, em um contexto de profunda disparidade social, com a finalidade de distribuir os recursos públicos aplicados na Educação Básica do país. O Fundo é composto por um percentual fixo da arrecadação de alguns impostos e por transferências dos entes federados, respeitando a capacidade de contribuição de cada município e estado. Os recursos são repartidos de acordo com o número de matrículas de cada rede educacional pública, sendo garantido um valor mínimo por estudante, o que diminui os desequilíbrios

regionais (Brasil, 2020).

O Financiamento da Educação Básica Pública no Brasil provém de recursos da receita resultante de impostos para a construção da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. De modo geral, a complementação da União é no mínimo de 18% para os estados e para os municípios no mínimo 25% do que eles tem de impostos arrecadados e é automaticamente distribuído entre o governo do estado e os munícipios da rede pública no estado e, além disso, tem as transferências legais e voluntárias da União, que cumpri e reforça sua função supletiva e distributiva no Financiamento da Educação Básica Pública, visando garantir padrões de qualidade e reduzir as desigualdades que, no Brasil, são significativas e notáveis. A União, na condição de mecanismo legal, disponibiliza um valor igualitário para todas as redes públicas de ensino, cumprindo uma função supletiva e importante.

Ribeiro e Figueiredo (2020, p. 48) discorrem sobre a Política de Financiamento:

> O financiamento sempre consistiu em tema central dos debates e definições das Políticas educacionais. As discussões da década de noventa apontavam que, além da escassez de recursos alocados à educação, estes eram mal geridos, com inúmeros relatos de desvios de verbas, excessivos gastos com a burocracia estatal nas três esferas de governo, pagamento de salários a funcionários cedidos para outras finalidades, aplicação de verbas da educação em outras obras públicas como asfaltamento de ruas, ajardinamento de praças e ginásios esportivos, ainda que localizadas próximas às escolas. Portanto, o montante de recursos oriundos dos impostos, que deveriam ser aplicados na melhoria e expansão do ensino mantido pelas três esferas de governo, nem sempre cumpria a sua finalidade; carecia de uma legislação que disciplinasse o seu emprego e de mecanismos de controle no processo de avaliação de resultados. Era também preciso disciplinar e corrigir as disparidades e desigualdades de qualidade e de custo por aluno entre as regiões, os estados e os municípios e entre as escolas estaduais e municipais numa mesma localidade.

A contagem exata do número de alunos no âmbito nacional, contemplando as esferas administrativas federal, estadual e, principalmente, a municipal, foco desta pesquisa, continua, juntamente com a eficiência na arrecadação fiscal e a aplicação justa e transparente dos recursos, caracterizam-se, em seu conjunto, como os principais mecanismos responsáveis pelo sucesso desta política e imprimem um caráter mais humanista quando contemplamos a totalidade da Educação Básica.

Em outras palavras, a inclusão de todos os alunos matriculados em todas as etapas e modalidades dá um novo formato às Políticas Educacionais Brasileiras. O acompanhamento dos valores por aluno praticados a cada ano para distribuir os recursos entre os entes federados, considerando as receitas do Fundo e o número de matrículas, garante a democratização desta política que, no contexto econômico e cultural brasileiro, representa um grande avanço, e a sua continuidade faz-se necessária.

A reforma do financiamento educacional, particularmente com a criação e ampliação do FUNDEB, marca um importante passo na democratização da educação pública no Brasil. A

transferência de recursos financeiros, com base no número de matrículas e nos critérios do Fundo, oferece uma maneira de corrigir as disparidades regionais e garantir um padrão mínimo de qualidade para todos os alunos da educação básica. Isso se alinha aos princípios constitucionais de equidade e justiça social, estabelecendo um modelo de financiamento progressivo que, ao longo dos anos, tem contribuído para a redução das desigualdades educacionais no país. Como esclarece Lück (2013), os modelos de financiamento, como o FUNDEB, buscam garantir a justiça distributiva, assegurando que a Educação Básica pública seja financiada de maneira adequada, independentemente da localização geográfica ou do perfil socioeconômico dos estudantes.

Ao garantir que os recursos sejam distribuídos com base no número de matrículas, a política de financiamento busca não apenas uma redistribuição equitativa dos recursos, mas uma atenção especial à população mais vulnerável, que, normalmente, está concentrada em regiões mais carentes. Isso se concretiza quando se observa que os estados e municípios com maior necessidade de recursos recebem mais financiamento, o que tende a proporcionar melhores condições de ensino nessas áreas. A existência de um mecanismo de redistribuição de recursos, baseado em uma lógica de solidariedade entre os entes federados, afirma Alves (2014), é uma das características mais inovadoras do FUNDEB, o que contribui diretamente para uma educação de qualidade para todos.

Contudo, o processo de distribuição de recursos não pode ser dissociado da efetividade de sua aplicação. Nesse sentido, a transparência na gestão dos recursos educacionais é essencial para garantir que os objetivos do FUNDEB sejam atingidos. A fiscalização dos gastos públicos e a garantia de que os recursos sejam aplicados de maneira eficiente são fundamentais para o sucesso de qualquer política pública, especialmente quando se trata de educação, um direito garantido pela Constituição.

A atuação dos Tribunais de Contas e dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS-FUNDEB) é decisiva para assegurar a correta aplicação dos recursos e evitar desvios que possam comprometer a qualidade do ensino. Esses órgãos de controle não apenas monitoram a execução dos recursos, mas também promovem a participação social, contribuindo para a construção de uma educação pública mais democrática e acessível.

A fiscalização eficaz, como destacam Lima e Ribeiro (2017), não se limita à verificação da legalidade dos atos administrativos, mas também envolve uma análise crítica da eficiência e da equidade na alocação dos recursos. Os Conselhos de Acompanhamento, compostos por representantes da sociedade civil, gestores e técnicos, são responsáveis por fiscalizar a execução dos recursos do FUNDEB, promover a transparência e garantir que o financiamento da

educação não seja comprometido por desvios administrativos ou políticos. O controle social, portanto, não é apenas uma exigência legal, mas uma ferramenta de fortalecimento da democracia educacional, que permite que a sociedade participe ativamente da definição dos rumos da educação pública, conforme defendem Cohen e Manin (2002).

Como instrumentos fiscalizadores da correta aplicação dos recursos públicos voltados à educação, destacam-se os Tribunais de Contas e os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS-FUNDEB). Esses órgãos exercem papel fundamental na garantia da transparência, da legalidade e da eficiência da gestão educacional, especialmente no que diz respeito à utilização dos recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

Os Tribunais de Contas, em suas diferentes esferas – estadual e municipal –, realizam auditorias, análises técnicas e julgamentos que avaliam a conformidade dos gastos educacionais com os dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Constituição Federal. Já os conselhos do FUNDEB, compostos por representantes da sociedade civil, gestores escolares, professores e pais de alunos, atuam como instâncias democráticas e participativas, acompanhando de perto a execução financeira dos recursos.

4.2.1 Demonstrativos de alunos matriculados na Educação Infantil (creche) no Município de Cáceres

Um diagnóstico preciso do município de Cáceres- MT, em termos de número efetivo de matrículas, é apresentado a seguir. No Quadro 15 aparece o número de matrículas na Educação Infantil (creche), conforme dados oficiais do censo escolar no período de 2019 a 2023.

Quadro 15 – Matrículas na Educação Infantil (Creche) no Município de Cáceres de 2019 a 2023

Rede Municipal	2019	2020	2021	2022	2023
Educação Infantil – Creche	1.158	1.308	1.201	1.321	1.468

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024). Elaboração da autora.

O número de matrículas na Educação Infantil — Creche no município de Cáceres, MT —, apresentou uma tendência de crescimento ao longo dos cinco anos analisados. Em 2019, havia 1.158 matrículas, aumentando para 1.308, em 2020. Houve uma leve queda em 2021 (1.201 matrículas), mas a trajetória ascendente foi retomada em 2022 (1.321) e atingiu o maior valor, em 2023, com 1.468 matrículas. Esse crescimento de 26,7%, em relação a 2019, pode ser reflexo de Políticas Públicas de ampliação do atendimento à primeira infância e por Educação

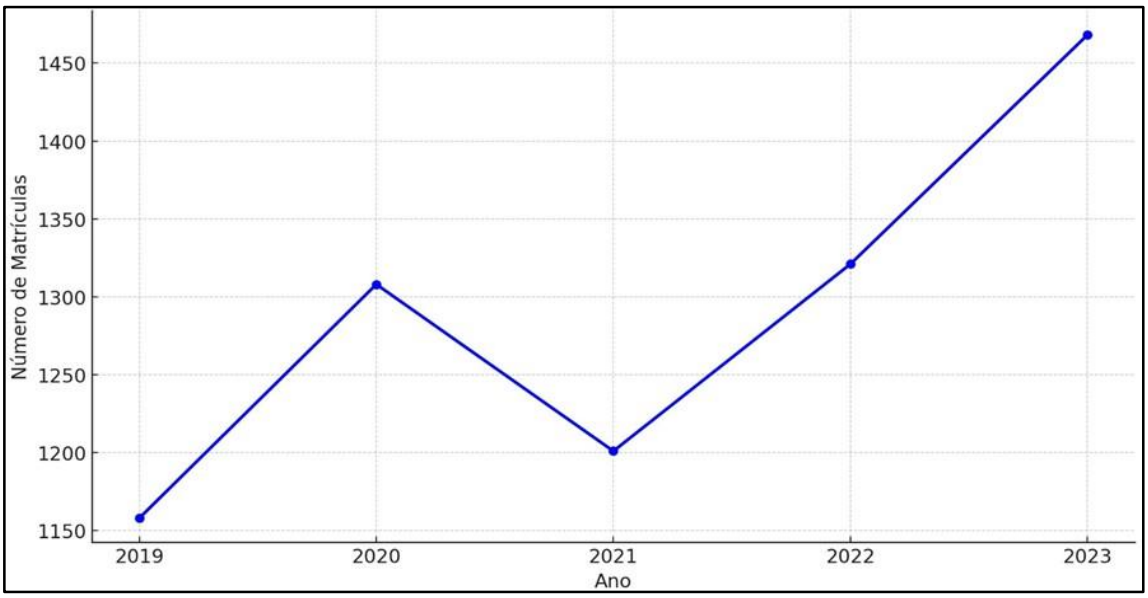
Infantil — creche — ser atendida exclusivamente pela Rede Municipal.

Em consonância com o PNE, que estabelece a universalização da Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos, e com as políticas estaduais e municipais de educação, a expansão da rede de atendimento à Educação Infantil reflete o esforço em garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, desde a primeira infância. O FUNDEB, por exemplo, tem sido um instrumento importante na distribuição de recursos para a ampliação das matrículas e na melhoria da infraestrutura das escolas.

Além disso, a exclusividade do atendimento à Educação Infantil — Creche pela Rede Municipal — pode ser considerada uma estratégia eficaz de descentralização e maior adaptação às necessidades locais, porque os municípios, ao assumirem a responsabilidade pelo atendimento à Educação Básica em sua totalidade, podem melhor planejar e implementar ações que atendam às especificidades de cada localidade.

A valorização da primeira infância é, portanto, uma medida não apenas pedagógica, mas também política e social, que visa a promover a equidade no acesso à educação e fortalecer o desenvolvimento integral das crianças, conforme preconizado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e outros marcos legais, conforme Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 4 – Matrículas na Educação Infantil (Creche) no Município de Cáceres



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024).

A ampliação do atendimento à primeira infância, com destaque para o aumento de matrículas, reflete a implementação de políticas públicas que visam cumprir um dos principais objetivos do PNE, que é garantir o atendimento universal à Educação Infantil (Brasil, 2014). Contudo, a simples ampliação do número de vagas não deve ser o único indicador de sucesso dessas políticas. É fundamental que o crescimento da quantidade de matrículas seja acompanhado por uma análise mais profunda sobre a qualidade do atendimento prestado, a adequação da infraestrutura das unidades educacionais, e a formação e valorização dos profissionais da educação (Ferraz, 2017; Gonçalves e Mendonça, 2019). A Educação Infantil exige, além de vagas, condições adequadas para que as crianças possam se desenvolver plenamente, considerando suas necessidades cognitivas, sociais e emocionais (Silva, 2015).

Ao considerar que a Educação Infantil – creche ― é atendida exclusivamente pela Rede Municipal, é importante discutir o papel dos municípios na gestão e ampliação da oferta educacional. A descentralização do atendimento à primeira infância pode trazer benefícios significativos em termos de adequação à realidade local e maior capacidade de resposta às necessidades das famílias. Entretanto, isso também exige um planejamento cuidadoso, recursos adequados e uma gestão eficiente, o que nem sempre é garantido em todos os municípios, especialmente em contextos de restrição orçamentária e desafios administrativos (Kramer, 2005). O papel dos municípios é fundamental na implementação de políticas públicas locais, mas exige um equilíbrio entre as demandas da população e os recursos disponíveis (Santos, 2018).

É essencial, além disso, refletir sobre as desigualdades que podem persistir dentro desse crescimento, considerando que a expansão do atendimento à Educação Infantil não garante, por si só, a equidade no acesso e no atendimento. A ampliação das matrículas pode, em alguns casos, mascarar as desigualdades existentes no sistema educacional, como a falta de acesso a serviços de qualidade em determinadas regiões, especialmente nas áreas rurais ou periferias urbanas (Tardif, 2008). A equidade no atendimento exige que a política pública contemple estratégias para atender as populações mais vulneráveis, garantindo que todos os grupos sociais, independentemente de sua origem ou condição, tenham acesso a serviços educacionais de qualidade (Ferraz, 2017).

Por fim, é importante considerar o impacto da pandemia de Covid-19 nas matrículas da Educação Infantil em Cáceres. A queda observada em 2021, possivelmente relacionada à crise sanitária e suas consequências para a rotina escolar, pode ter afetado diretamente a decisão de matrícula das famílias, especialmente em um contexto de insegurança e dificuldades econômicas (Gonçalves; Mendonça, 2019). O retorno gradual e o aumento subsequente nas matrículas podem ser indicativos da recuperação, mas também podem refletir uma adaptação das famílias ao novo cenário social e econômico. Esse fenômeno precisa ser analisado para compreender melhor os padrões de matrícula e as motivações das famílias, além de informar as políticas públicas de educação a longo prazo.

4.2.2 Demonstrativos de alunos matriculados na Educação Infantil Pré-escola no Município de Cáceres

No Quadro 16, são apresentados os dados relativos ao número de matrículas na Educação Infantil — Pré-escola no município de Cáceres-MT —, conforme os registros do Censo Escolar no período de 2019 a 2023. Esses dados fornecem uma visão detalhada das variações no número de matrículas ao longo dos anos, permitindo uma análise mais precisa do panorama da Educação Infantil no município.

Quadro 16– Matrículas da Educação Infantil (pré-escola) no Município de Cáceres

Rede Municipal	2019	2020	2021	2022	2023
Pré-escola	2.273	2.265	2.124	2.031	2.211

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024).
Elaboração da autora.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as matrículas na Educação Infantil — especificamente na Pré-escola

— apresentaram variações relevantes nos anos de 2019 a 2022. Em 2019, o número total de matrículas era de 2.273, porém, em 2020, houve uma leve queda, passando para 2.265. Ainda que a redução pareça discreta, ela já indicava o início de uma tendência de retração no acesso à Pré-escola, que se agravaria nos anos seguintes.

Essa oscilação nas matrículas reflete, em grande medida, os impactos da pandemia de Covid-19 no sistema educacional brasileiro. Segundo o Censo Escolar, houve uma queda expressiva nas matrículas da educação infantil de 2020 a 2021, especialmente nas instituições privadas. A recuperação começou a ocorrer apenas em 2022, quando as matrículas em creches cresceram 8,9% na rede pública e 29,9% na rede privada. Na Pré-escola, houve um crescimento total de 3,9% nas matrículas, com destaque para o aumento de 20% nas escolas privadas (INEP, 2023).

Esse contexto demonstra a vulnerabilidade do atendimento educacional na primeira infância diante de crises sanitárias e sociais, revelando a necessidade de políticas públicas mais robustas e estruturadas para garantir o direito à educação desde os primeiros anos. Como destaca Kramer (2005), a Educação Infantil deve ser compreendida como um direito da criança e uma obrigação do Estado, não podendo estar sujeita às flutuações econômicas ou à lógica de mercado. A predominância da rede pública no atendimento à Educação Infantil, sendo 78,8% na Pré-escola, e 66,4% nas creches, segundo o INEP (2023), o que reforça o papel central do poder público na efetivação desse direito, sobretudo em regiões rurais e periferias urbanas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, estabelece metas claras para a universalização da Pré-escola para crianças de quatro a cinco anos (Brasil, 2014). A retração nas matrículas durante a pandemia e a lenta recuperação observada nos anos seguintes indicam que essas metas estão em risco, exigindo ações coordenadas entre os entes federativos. Como pontua Campos et al. (2011), a expansão da Educação Infantil com qualidade passa pela valorização dos profissionais, investimentos em infraestrutura e garantia de acesso em tempo oportuno. A diminuição das matrículas manteve-se constante ao longo do período, chegando a 2.031, em 2022. Esse dado representa uma queda significativa em relação ao início da série histórica e evidencia possíveis reflexos de fatores como a pandemia de Covid-19, dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelas famílias, e desafios na oferta de vagas pelas redes públicas. Tal cenário reforça a importância de Políticas Públicas eficazes que visem à ampliação do acesso, à permanência e à qualidade da Educação Infantil, assegurando o direito à educação desde os primeiros anos de vida escolar.

No entanto, em 2023, observamos uma recuperação significativa nas matrículas da Educação Infantil — Pré-escola — com o número total alcançando 2.211. Esse aumento

representa uma elevação expressiva em comparação com o ano anterior, indicando uma retomada gradual do ritmo educacional que havia sido comprometido nos anos anteriores. O crescimento das matrículas pode ser entendido como um reflexo dos esforços das redes de ensino para reorganizar o calendário escolar, reabrir unidades educacionais e promover campanhas de busca ativa para o retorno dos alunos (Brasil, 2023).

Essa oscilação nos números ao longo dos anos é resultado de uma combinação de fatores complexos. Entre eles, destacam-se as mudanças na dinâmica demográfica local, as transformações no comportamento das famílias diante da insegurança gerada pela pandemia da Covid-19 e as limitações temporárias na oferta de vagas, provocadas por restrições sanitárias e interrupções no funcionamento das escolas. Esses elementos impactaram diretamente tanto a procura quanto a capacidade de atendimento da rede de ensino, exigindo respostas rápidas e eficazes da gestão pública para assegurar o direito à educação às crianças em idade pré-escolar.

Durante o período mais crítico da pandemia, a suspensão das aulas presenciais levou à necessidade de replanejamento educacional, especialmente nas etapas iniciais da educação básica. Nesse contexto, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) surgiu como alternativa estratégica para garantir o vínculo com a escola e a validação das matrículas. De acordo com Souza e Ferreira (2020), essa modalidade foi fundamental para assegurar a continuidade dos processos formativos, inclusive na formação docente, mesmo diante da ausência física dos estudantes nos espaços escolares. Os autores discutem os desafios e possibilidades do ensino remoto, inclusive em contextos de estágio supervisionado, propondo a adaptação da tríade formativa — professor formador, professor supervisor e estagiário ao ambiente virtual de aprendizagem, sem renunciar à intencionalidade pedagógica.

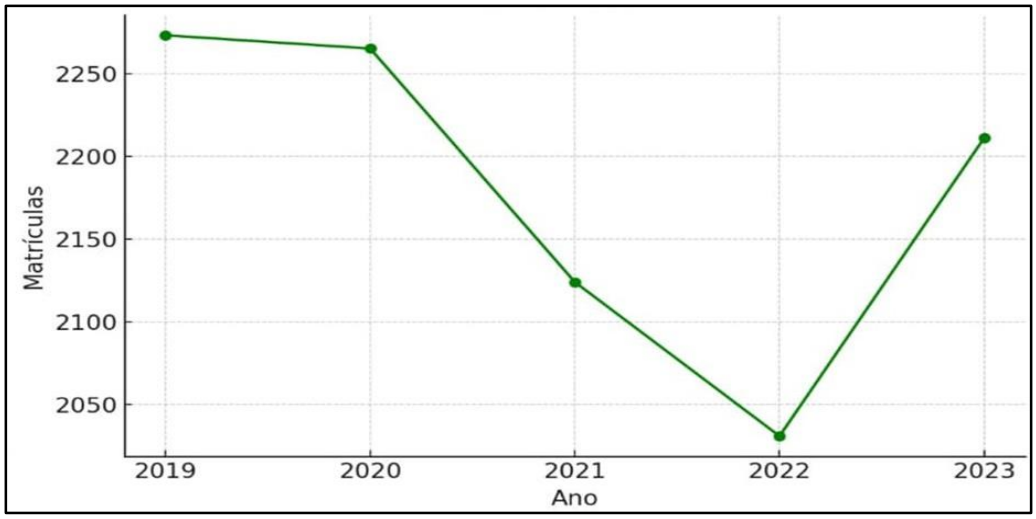
Conforme dados do Censo Escolar (Brasil, 2019), estima-se que, desde março de 2020, aproximadamente 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades escolares presenciais, exigindo dos gestores públicos a elaboração de medidas que garantissem o direito à educação. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 05/2020, indicou a possibilidade de reorganização curricular com a adoção de continuidade entre os anos escolares, desde que respeitadas as diretrizes nacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os parâmetros dos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2020b). Além disso, foi permitida a contabilização de atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual, mediante garantia de acesso dos estudantes aos meios necessários.

A Lei nº 14.040/2020 também estabeleceu, em caráter excepcional, a dispensa da obrigatoriedade do mínimo de dias letivos para a Educação Básica e superior, sem prejuízo da carga horária mínima anual (Brasil, 2020c). Essa legislação permitiu que os sistemas de ensino

flexibilizassem seus calendários, resguardando a validade do ano letivo e das matrículas escolares. Assim, tanto o Ensino Remoto Emergencial quanto outras estratégias de educação a distância foram adotadas por estados e municípios como medidas para assegurar o direito à aprendizagem e à permanência dos alunos no sistema educacional.

A pandemia trouxe desafios para a Educação Infantil, com muitas escolas precisando adaptar-se a modelos de ensino remoto ou híbrido, o que impactou a matrícula de crianças em idade escolar, principalmente na Pré-escola. A queda observada nos primeiros anos pode ser associada a esses fatores, mas a recuperação registrada em 2023 sugere uma adaptação gradual da comunidade escolar, com as famílias retomando o processo de matrícula conforme as condições de saúde pública foram melhorando e as Políticas Educacionais se ajustaram à nova realidade.

Gráfico 5– Matrículas na Educação Infantil (Pré-escola) na rede municipal



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024).

O Gráfico 5 evidencia uma redução expressiva nas matrículas da pré-escola a partir de 2020, com seu ponto mais baixo em 2022, seguido de uma retomada em 2023. Tal oscilação não pode ser analisada de forma isolada, porque resulta de um contexto multifatorial que impactou diretamente o acesso e a permanência de crianças pequenas na Educação Básica.

Com a chegada da pandemia da Covid-19, em 2020, medidas emergenciais como o fechamento das escolas e o distanciamento social desestruturaram a rotina das famílias e dos sistemas educacionais. A pré-escola, por ser uma etapa voltada ao desenvolvimento integral da criança, com forte ênfase nas interações e na brincadeira, foi particularmente afetada. O ensino remoto emergencial, ainda que necessário, mostrou-se limitado para essa faixa etária, em virtude das dificuldades de mediação pedagógica por meios digitais e da desigualdade de acesso

a recursos tecnológicos.

Houve, também, um movimento de retirada ou adiamento da matrícula por parte das famílias, motivado pela insegurança sanitária, perdas socioeconômicas e pela percepção de que a pré-escola não é obrigatória embora seja, conforme a LDB. Como apontam Oliveira e Corsino (2019), a educação infantil historicamente sofre com a desvalorização social e com políticas públicas que, muitas vezes, relegam esse segmento a um segundo plano.

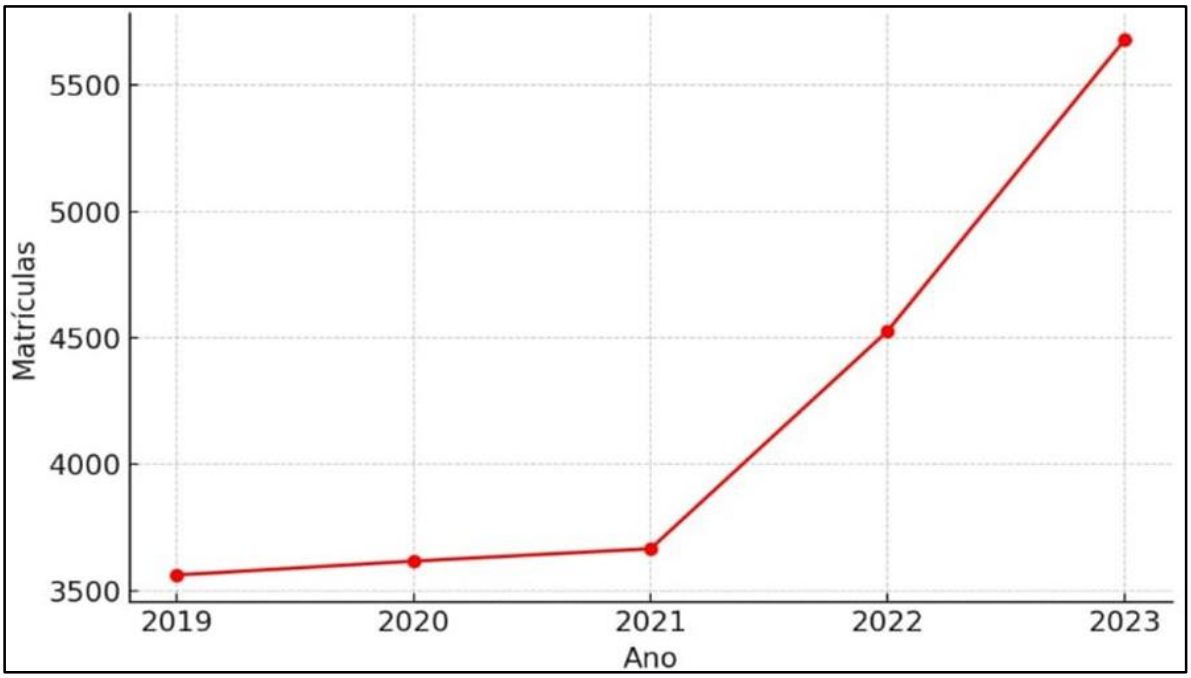
A retomada gradual das matrículas em 2023 sugere um processo de reorganização da rede municipal e de reaproximação das famílias com as instituições escolares. Contudo, essa recuperação exige atenção da gestão pública, pois não se trata apenas de garantir números, mas de assegurar condições de qualidade, com infraestrutura adequada, formação docente continuada e práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância (Kramer, 2005; Campos et al., 2011).

O Parecer CNE/CP nº 05/2020 (Brasil, 2020) e a Lei nº 14.040/2020 viabilizaram estratégias excepcionais para a reorganização do calendário e da carga horária escolar, permitindo certa flexibilidade na forma de oferta, inclusive na educação infantil. No entanto, como destaca o próprio CNE, essas alternativas devem ser adotadas com cautela, considerando-se as peculiaridades da etapa e os riscos de comprometer o direito pleno à educação.

4.2.3 Demonstrativos de alunos matriculados no Ensino Fundamental Anos Iniciais no Município de Cáceres de 2019 a 2023

No Gráfico 7 estão apresentados os dados relativos ao número de matrículas no Ensino Fundamental — Anos Iniciais em Cáceres-MT —, conforme os registros oficiais do Censo Escolar no período de 2019 a 2023.

Gráfico 6 – Matrículas no Ensino Fundamental (anos iniciais) no Município de Cáceres



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024).

Conforme demonstrado no Gráfico 6, o total geral de matrículas no Ensino Fundamental — Anos Iniciais no município de Cáceres-MT — apresentou um aumento significativo ao longo dos anos analisados, atingindo, em 2023, a marca de 5.678 matrículas, segundo dados do INEP. Esse crescimento expressivo reflete uma expansão considerável na oferta dessa etapa de ensino pela Rede Municipal, evidenciando o fortalecimento das Políticas Públicas voltadas à universalização do acesso à Educação Básica.

Esses dados permitem uma análise detalhada do crescimento e das variações nas matrículas dessa etapa da Educação Básica, que é fundamental para a formação das crianças e para o desenvolvimento da educação no município.

Quadro 17 – Matrículas do Ensino Fundamental (anos iniciais) no Município de Cáceres

Rede Municipal	2019	2020	2021	2022	2023
Ensino Fundamental - anos iniciais	3.562	3.617	3.666	4.527	5.678

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024). Elaboração da autora.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Cáceres-MT, apresentaram um crescimento contínuo e expressivo ao longo do período de 2019 a 2023. Em 2019, o número de matrículas foi de 3.562, e, ao longo dos anos seguintes, observou-se um aumento gradual, atingindo 3.617 matrículas, em 2020, e 3.666 matrículas, em 2021. No entanto, o maior salto ocorreu em 2022, quando o número de matrículas saltou para 4.527, atingindo um pico de 5.678 matrículas em 2023. Esse aumento representou um crescimento impressionante de 59,5% no

período de 2019 a 2023.

Esse crescimento tão expressivo pode ser atribuído, em grande parte, ao redimensionamento da oferta de vagas, pois o Ensino Fundamental passou a ser atendido integralmente pela Rede Municipal de Ensino, o que ampliou a capacidade de matrícula e atendeu à crescente demanda da população local. A transferência de responsabilidade para a rede municipal também refletiu uma política de expansão do acesso à educação, permitindo que um número maior de crianças fosse atendido, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica.

A veracidade desse crescimento é claramente evidenciada pelo Gráfico 7, que apresenta, visualmente, o aumento significativo das matrículas ao longo dos anos. Esse gráfico ilustra não apenas o crescimento linear, mas também destaca o pico alcançado em 2023, consolidando a ideia de que a Rede Municipal de Cáceres tem cumprido seu papel de proporcionar acesso à educação de qualidade para as crianças, especialmente na etapa crucial do Ensino Fundamental.

Esse avanço pode ser compreendido como resultado direto da implementação de políticas educacionais orientadas pelos princípios da equidade e da universalização do acesso. A CF de 1988, em seu artigo 208, inciso I, estabelece como dever do Estado garantir a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, o que inclui o Ensino Fundamental como etapa central desse processo. Complementarmente, a LDB/1996, no artigo 4º, reforça esse compromisso, apontando a obrigatoriedade do atendimento prioritário ao Ensino Fundamental.

Essa expansão também pode ser considerada reflexo de investimentos em Políticas Educacionais que buscam atender à demanda populacional, melhorar a infraestrutura escolar e garantir que todas as crianças tenham acesso ao Ensino Fundamental desde os primeiros anos. A continuidade desse crescimento ao longo do tempo também sugere uma estratégia sólida de planejamento educacional, alinhada com as necessidades da população local e com os objetivos de universalização do ensino no município.

A elevação do número de matrículas pode estar diretamente relacionada ao redimensionamento da rede, à reorganização da estrutura educacional do município e ao atendimento da crescente demanda por vagas escolares, principalmente nas comunidades urbanas e rurais. Esse processo está em consonância com o que estabelece o PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, especialmente em sua Meta 2, que visa "universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada". Além disso, a CF de 1988, em seu artigo 208, inciso I, estabelece como dever do Estado assegurar a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos, sendo o Ensino Fundamental parte muito importante desse

direito. A LDB, Lei nº 9.394/1996, também reforça essa obrigação, destacando, em seu artigo 4º, que é dever do Estado "atender ao Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria".

Os autores Saviani (2010) e Cury (2002) defendem que a universalização do ensino exige mais do que o simples acesso à escola — envolve também garantir condições reais de permanência e aprendizagem, o que depende de políticas públicas consistentes, planejamento educacional adequado e gestão democrática. Nesse sentido, o aumento das matrículas em Cáceres pode ser interpretado como reflexo de ações concretas de ampliação da rede, inclusive com a municipalização do Ensino Fundamental I e a realização de concursos públicos que contribuíram para consolidar a estrutura de atendimento educacional.

4.2.4 Demonstrativos de alunos matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais no Município de Cáceres

No Quadro 18 encontra-se o número de matrículas do Ensino Fundamental nos anos finais, conforme dados oficiais do censo escolar no período de 2019 a 2023.

Quadro 18 – Matrículas do Ensino Fundamental (anos finais) no Município de Cáceres

Rede Municipal	2019	2020	2021	2022	2023
Ensino Fundamental - anos finais	1.758	1.845	1.844	1.703	270

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024). Elaborado pela autora.

A análise dos dados quantitativos referentes às matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Cáceres-MT, revela uma tendência de estabilidade nos primeiros anos do período analisado, com um aumento de 1.758 matrículas, em 2019, para 1.845, em 2020, e uma leve oscilação em 2021, que apresentou 1.844 matrículas. Esses números demonstram, inicialmente, um esforço de manutenção da oferta educacional para essa etapa de ensino, mesmo diante dos desafios enfrentados, como os reflexos da pandemia da COVID-19 e possíveis variações na demanda por vagas.

Entretanto, a partir de 2022, observamos uma significativa retração no número de matrículas, com uma queda para 1.703 naquele ano, seguida por um declínio abrupto em 2023, quando foram registradas apenas 270 matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa redução de 84,6% sugere um processo de reorganização administrativa na rede municipal de ensino, possivelmente transferindo a responsabilidade dessa etapa educacional para a Rede Estadual. Essa medida pode estar associada à redistribuição de responsabilidades entre os entes federativos, como forma de aperfeiçoar os recursos e garantir a melhoria do atendimento às

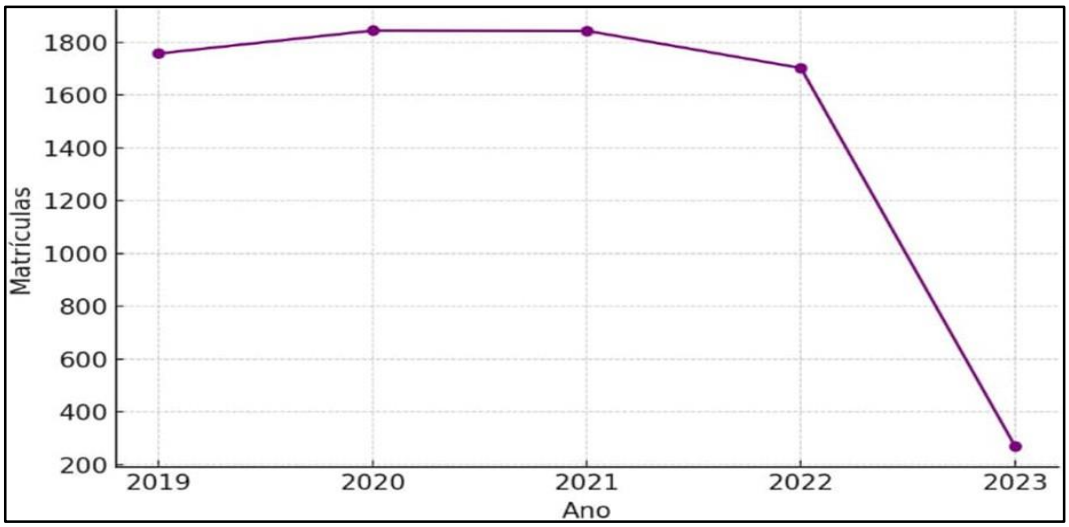
diferentes etapas da Educação Básica. Esses dados podem ser visualizados de maneira clara Gráfico 7, que evidencia essa drástica mudança no cenário educacional local.

Tal medida se insere no contexto da colaboração entre os entes federados prevista na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 211, estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. No §2º do mesmo artigo, define-se que "os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na educação infantil", enquanto aos Estados caberá atender prioritariamente o Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental, especialmente em áreas onde não houver oferta suficiente (Brasil, 2020).

A municipalização do Ensino Fundamental, iniciada de forma mais intensa com a implementação do FUNDEF (Lei nº 9.424/1996) e, posteriormente, com o FUNDEB (Lei nº 11.494/2007 e, atualmente, Lei nº 14.113/2020, impulsionou uma redistribuição de responsabilidades entre os entes federativos. No entanto, essas reformas também possibilitam reorganizar a oferta conforme a capacidade administrativa e financeira dos sistemas, respeitando o princípio da eficiência e da equidade na utilização dos recursos públicos (Brasil, 2020; 2021).

A redução nas matrículas municipais nos Anos Finais pode, portanto, estar vinculada a decisões estratégicas de redimensionamento da rede municipal, que pretendem concentrar esforços e investimentos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deixando à rede estadual a incumbência de atender os Anos Finais, conforme prevê a lógica de regime de colaboração.

Gráfico 7– Matrículas no Ensino Fundamental (anos finais) no Município de Cáceres



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024).

Em síntese, a análise do total de matrículas na Rede Municipal de Ensino de Cáceres-MT revela dados significativos que se refletem diretamente na estrutura e no financiamento da Educação Básica, porque a quantidade de alunos matriculados é um dos principais critérios utilizados para a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Conforme os dados levantados nesta pesquisa, o município registrou 8.851 matrículas em 2019, alcançando um pico, em 2023, com 9.627 alunos matriculados, o que representa um aumento global de 8,77% no período analisado.

O maior destaque na variação das matrículas ocorreu entre os anos de 2021 e 2022, quando houve um crescimento expressivo de 8,5%. Esse avanço está diretamente relacionado ao redimensionamento da Rede Municipal, que passou a assumir, de modo mais intenso, a oferta dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da transferência de turmas anteriormente sob a responsabilidade da Rede Estadual. Essa reorganização da rede implicou não apenas a ampliação da cobertura educacional municipal, mas também refletiu na necessidade de reestruturação física, pedagógica e administrativa das unidades escolares para atender à nova demanda.

Conforme observa Garcia (2025), o aumento das matrículas decorrente da municipalização do Ensino Fundamental I tem impacto direto nas responsabilidades dos entes federativos, exigindo uma reconfiguração do planejamento educacional local e pressionando os municípios a garantirem infraestrutura, pessoal qualificado e adequação orçamentária para atender à expansão. A autora destaca ainda que tais mudanças não se restringem à contabilidade de alunos, mas envolvem uma profunda transformação nas políticas de gestão educacional,

especialmente no que tange à valorização profissional, à autonomia pedagógica das escolas e ao fortalecimento da oferta pública de qualidade. Portanto, o crescimento das matrículas na rede municipal de Cáceres-MT entre 2019 e 2023 deve ser compreendido como parte de um processo mais amplo de redistribuição das responsabilidades educacionais, com implicações estruturais que extrapolam os números e impactam diretamente o cotidiano escolar.

Esse crescimento também pode estar associado a Políticas Públicas locais voltadas à expansão do acesso e à universalização do ensino, sobretudo nas etapas iniciais da Educação Básica. Esse movimento demonstra o compromisso do Município em garantir o direito à educação, promovendo ações que ampliem o atendimento às crianças e aos adolescentes, ao mesmo tempo em que evidencia a importância de um planejamento educacional estratégico, capaz de responder às transformações demográficas e sociais de modo sustentável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falar sobre Políticas Educacionais estamos pensando na formação de pessoas, e quando apresentamos as bases legais do financiamento da educação apontamos indicadores de valorização docente e, consequentemente, a qualidade social da Educação.

A pesquisa intitulada *Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB) e a valorização docente no município de Cáceres-MT* teve o objetivo geral de *compreender a aplicação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), na remuneração dos docentes no município de Cáceres-MT entre os anos de 2019 a 2023.* Assim, buscamos respostas para a questão de pesquisa: *Como se configura a aplicação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), na remuneração dos docentes no município de Cáceres-MT nos anos de 2019 a 2023?*

Para atender ao objetivo e a questão da pesquisa percorremos o caminho teórico e metodológico que possibilitou compreender o que é financiamento, as Políticas Públicas executadas pela administração pública e as reformas decorrentes para as Políticas Educacionais e Valorização Docente.

Os dados quantitativos obtidos receberam uma análise qualitativa, pautada nos pressupostos de Bardin (2011), que utiliza a análise de conteúdo para interpretar os dados por meio da construção de categorias e temas, permitindo uma compreensão mais profunda dos indicadores educacionais e orçamentários do município de Cáceres-MT.

A presente dissertação teve como tema de estudo as políticas e as dinâmicas do financiamento da Educação Básica municipal no município de Cáceres-MT, no período de 2019 a 2023, cujo propósito englobou: analisar as principais Políticas de Financiamento da Educação Básica no Brasil; compreender as principais mudanças que o novo FUNDEB (EC n° 108/20) introduziu no regime de Financiamento da Educação Básica no Brasil, analisar como as Políticas de Municipalização e de Financiamento redefiniram a Educação Básica Municipal de Cáceres-MT; analisar as receitas e os investimentos na Educação Básica da rede pública municipal de Cáceres - MT. Além da pesquisa bibliográfica e documental sobre as Políticas de Financiamento da Educação Básica em âmbito nacional e local, o estudo contou com extenso levantamento e análise qualitativa de dados quantitativos disponíveis nas bases do INEP (Censo Escolar), SIOPE, FNDE e do Portal de Transparência da Prefeitura Municipal de Cáceres-MT. Assim, foi possível extrair os dados necessários para as análises e considerações à luz do

referencial teórico elaborado.

A partir do diagnóstico da situação do financiamento da educação, ao analisar os dados obtidos, constatamos, efetivamente, que o Sistema Nacional de Educação é regulado pelo Plano Nacional de Educação. E outro aspecto a destacar nesta análise é que o Sistema Nacional de Educação não é do governo federal, mas da Federação, isto é, dos próprios entes federados que o constroem e participam conjuntamente. E esse aspecto dialoga com Fernandes, Brito e Peroni (2012, p. 573):

> De fato, a questão do financiamento para a Educação Básica brasileira, em todas as suas modalidades de ensino, tem se colocado historicamente como um dos grandes empecilhos na construção de um sistema nacional de ensino. E essa tem sido uma das causas de obstaculização nos planos nacionais de educação, tanto em sua concepção quanto em sua execução. Nesse processo residem muitas das causas que têm interferido negativamente na construção de um SNE, pois exatamente o âmbito do financiamento da educação tem sido um dos percalços que desafia a articulação entre os entes federados e, de forma consequente, a oferta e a garantia do ensino.

As políticas voltadas ao financiamento da Educação vêm sendo pautadas em instrumentos legais e processos recorrentes de implementação, por exemplo, na intenção de compreender as políticas destinadas ao financiamento da Educação, tendo como base três fundos como marco no financiamento da Educação Brasileira: o primeiro foi o FUNDEF, que teve vigência de 1997 a 2006; após, foi criado o FUNDEB, com vigência de 2007 a 2020; por fim, o Novo FUNDEB foi instituído como instrumento permanente de financiamento da Educação Pública por meio da Emenda Constitucional n° 108, de 27 de agosto de 2020, regulamentado pela Lei n° 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

No que tange à política do FUNDEB, independentemente da fonte de origem dos valores que compõem o fundo, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na manutenção e no desenvolvimento da Educação Básica Pública, e também a valorização dos profissionais da educação, incluso sua remuneração.

É digno de nota ressaltar que a contribuição da União no novo FUNDEB deve atingir até 2026 o percentual de 23%, sendo esse aumento gradativo e previsto em lei.

Configura-se como entendimento da complementação da União, que nenhum Município deve receber menos do que a média nacional de Menor Valor Aluno Social Total que vai sinalizar o mínimo que todo município deve receber. Quem teve mais do que a média não recebe a complementação da União; quem teve menos do que a média recebe a complementação para atingir a média, para que, assim, as diferenças e desigualdades desapareçam e a equidade de fato ocorra.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2023, o Brasil conta com 178,5 mil escolas

e, aproximadamente, 47,3 milhões de estudantes matriculados em todas as etapas da Educação Básica. A rede municipal de ensino concentra a maior parte dessas instituições, sendo responsável por cerca de dois terços do total, o que representa 59,8% das escolas de Educação Básica no país (INEP, 2023).

De acordo com a Plataforma QEdu, o Município de Cáceres-MT, no ano de 2023, apresentou o total de 40 escolas, e, destas, 27 estão localizadas na zona urbana e 13 escolas estão na zona rural. Convém ressaltar que das 29 escolas que ofertam a modalidade do Ensino Fundamental na rede Municipal, 16 estão na zona urbana e 13, na zona rural. Referente à modalidade Educação Infantil, há um total de 37 Escolas Municipais, 24 delas localizadas na zona urbana e 13, na zona rural (QEdu, 2025).

O número expressivo de escolas e alunos confirma que sem os recursos do FUNDEB nada mudaria na escola pública, nem a qualidade nem a equidade seria possível, daí a importância de o FUNDEB estar relacionado a concursos e projetos bem direcionados.

Fica claro que os recursos do FUNDEB são destinados e distribuídos aos Estados, Distrito Federal e Municípios para o financiamento de ações efetivas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica Pública, levando-se em consideração os respectivos âmbitos de atuação prioritária conforme estabelece o art. 211, §2º e 3° da Constituição Federal (Brasil, 1988). Os Municípios utilizarão os recursos do FUNDEB na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e os Estados no Ensino Fundamental e Médio.

É importante compreender que o FUNDEB é um recurso que sai da conta de estados e municípios a partir de impostos arrecadados. Notoriamente não é o governo federal, não é a União que, primariamente, financia a Educação Pública.

Os recursos oriundos do FUNDEB são distribuídos com base no número de alunos da Educação Básica Pública, com dados do último censo escolar, isto é, o número de matrículas é essencial para efetivar o recebimento desse fundo, seja pelo governo estadual ou municipal.

O Financiamento da Educação no Brasil sempre teve o objetivo de assegurar a todos os brasileiros o direito à educação, com um sistema educacional sólido, consistente, regido por igual padrão de qualidade social, que torne a Educação Pública acessível, menos precária, com valorização docente, com salários dignos, programas educacionais consistentes, que dignifiquem a educação das crianças e jovens, e que a discrepância entre as modalidades de ensino e esferas municipais, estaduais e federais, não sejam gritantes, mas se efetive a equidade no Sistema Nacional de Educação, independentemente se Federal, Municipal ou Estadual.

Os dados do financiamento mostram que os valores investidos na educação no município de Cáceres-MT, de certo modo ocorreram, mas ainda há um grande caminho a trilhar

para que a educação de qualidade tão sonhada ocorra efetivamente, pois houve pagamento parcial do piso salarial, em parcelas, com a justificativa sempre pautada no alto índice da folha com pessoal.

Ao elaborar este estudo percebemos que, no campo teórico, há várias discussões acerca da valorização do trabalho docente contemplada nas políticas e programas atuais, por meio de propostas de uma digna remuneração, carga horária adequada e oferecimento de programas de formação inicial e continuada. Contudo, os estudos empíricos apontaram ações fragmentadas e que não repercutem diretamente nas condições de trabalho e carreira docente. Essas ações evidenciaram a baixa atratividade da carreira docente, falta do pagamento integral do piso nos anos investigados, os baixos salários e a falta de condições de trabalho adequadas.

Na realidade investigada neste estudo, na perspectiva da rede municipal de ensino de Cáceres-MT, percebemos que houve avanços e retrocessos, muita luta, movimentos organizados pela categoria, que desencadearam a visibilidade de seus anseios na sociedade como um todo, que, aos poucos, produziu resultados, mas é necessário que os profissionais da educação estejam bem informados, conhecedores de seus direitos, que estão garantidos na lei, e exigi-los é uma bela e digna forma de efetivar a tão almejada valorização docente. Mesmo com o repasse pontual do FUNDEB, com o percentual definido em lei, a remuneração e a valorização docente apresentam alguns retrocessos, acentuando a desvalorização do trabalho docente e as, muitas vezes, escassas condições de trabalho.

A luta incansável da categoria em torno da valorização docente por meio da remuneração envolve o reconhecimento pela qualificação adquirida ao longo do exercício do magistério, que pode, além de melhorar a qualidade da educação, também contribuir para alcançar vencimentos condizentes com o papel social que o profissional do ensino representa (Silva, 2023, p. 202-203).

As várias fases vivenciadas correspondem a uma sequência de elementos do processo político em que o estado condicionado é o que tem autonomia relativa. Em outras palavras, o estado vai atender tanto a classe trabalhadora quanto, principalmente, a burguesia e, em muitos casos, fazer exclusivamente o que a burguesia quer.

Não há como falar em valorização docente, financiamento da educação sem falar de Políticas Públicas, pois, elas são para pessoas e suas subjetivas escolhas e resolução de problemas, e permeia e destaca as responsabilidades do Estado.

Com a política de valorização docente, mesmo institucionalizada, devidamente amparada em leis pela constituição, emendas, artigos, incisos etc., observamos que as análises de Políticas Públicas voltadas à valorização dos profissionais da educação que tem sido marcada

por embates, por ações cada vez mais desafiadoras e conflitantes, pois estamos vivenciando uma sociedade neoliberal, em que o Estado é neutro, está acima de todos, que não sofre interferência, influencia minimamente as Políticas Públicas, buscando atender os seus próprios interesses.

O sucesso do FUNDEB também depende da articulação com outras políticas, como as de infraestrutura escolar e de formação de professores, pois o financiamento é apenas uma parte das condições para se oferecer uma educação de qualidade.

Mediante a pesquisa realizada, foi possível compreender que a valorização docente não se encerra com a garantia do pagamento de salários, mas é importante a estruturação e implementação da carreira docente, que propicie incentivos para a permanência do professor no exercício da profissão e sua consequente e almejada valorização e qualificação Profissional.

Considerando as obrigações legais, observamos que o Município de Cáceres-MT tem cumprido os percentuais mínimos a serem investidos ao longo do horizonte temporal, ou seja, apresenta investimentos acima do estabelecido pela legislação vigente. Nesse sentido, o município atende com os 25% de investimentos constitucionais na Educação Básica e com os 70% investidos na remuneração dos profissionais do magistério.

O financiamento da educação sempre foi e sempre será o aspecto relevante da Política Educacional, consistindo em condição para viabilizar ações governamentais que assegurem o direito à educação e Valorização Docente. Como afirma Gatti (2012, p. 94),

> um país com tal propósito não o realizará a não ser com um processo educacional-cultural desenvolvido concretamente com equidade e boa qualidade. Aqui tocamos no papel fundamental dos docentes da Educação Básica. É na escola que se consolidam as formações necessárias à vida social mediante o trabalho cotidiano dos educadores. É necessário criar condições para que esse profissional se sinta suficientemente reconhecido do ponto de vista social no esforço de formação das novas gerações, na perspectiva democrática sinalizada pela Constituição Federal e na direção da ampliação da base cultural da população brasileira, no presente e no futuro. É preciso que esses profissionais se percebam, eles próprios, como cidadãos com opções.

A pesquisa confirma que somente o PSPN, com sua força institucional, legal, simbólica e operacional, pode ser um expediente justo para alavancar uma melhoria geral e contínua dos salários do magistério da Educação Básica Brasileira, desde que reajustado pelos gestores sempre no mês de janeiro de cada ano. Conforme apresentado, nos debates sobre a qualidade da educação, os professores são posicionados como centrais nesse processo, destacando-se a legislação estabelecida com o objetivo de regular a carreira e o salário docente, visando a sua valorização. No entanto, ainda necessita de Políticas Educacionais com foco na carreira e salário dos professores em consonância com o valor e a importância que esses profissionais têm na sociedade contemporânea, inclusive para atrair pessoas com boa formação e permitir uma

jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente.

De acordo com as análises realizadas, ainda há muito por fazer, quando se constata, por exemplo, que há: professores com contratos temporários; problemas em relação à jornada de trabalho (excessiva); reduzido número de horas de trabalho de apoio à docência (para o preparo das aulas, por exemplo); aspectos a serem considerados nos planos de carreira e na avaliação dos professores. Portanto, é preciso descortinar horizontes promissores aos professores, para que, de fato, sua valorização política e social, componente importante na constituição do magistério e na configuração de sua identidade profissional, os exalte e os empodere por serem formadores de seres pensantes e constituintes da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ABREU, Milton. **Por que o fundo é fundamental para os Municípios.** Monitor: Boletim das finanças municipais. Confederação Nacional de Municípios, Brasília, DF, n. 10, p. 2-7, ago./set. 2020. Disponível em: https://bit.ly/3o12NsD. Acesso em: jun. 2024.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula.** Revista de Sociologia e Política, n. 24, p. 41-67, jun. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000100005 . Acesso em: jun. 2024..

ABRUCIO, Fernando Luiz. **A dinâmica federativa da Educação Brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento.** In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 39-70.

ALMEIDA, Roberto. **O novo FUNDEB e os desafios da Educação Básica no Brasil**. Brasília: [s.n.], 2021.

ALMEIDA, Roberto. **Turismo sustentável e pesca esportiva no Pantanal mato-grossense.** Cáceres: Editora Pantanal, 2021. (n.p.)

ALVES, Sonia Senhorinha de. **Financiamento educacional e FUNDEB: mecanismos de redistribuição e solidariedade entre entes federados**. Belo Horizonte: Editora Educação Crítica, 2014.

AMPEC – Associação Municipal dos Profissionais da Educação de Cáceres. **Nota sobre os repasses do FUNDEB referentes aos anos de 2022 e 2023**. Cáceres, 2024.

ARAÚJO, Felipe. **Infraestrutura e logística no interior mato-grossense: desafios e perspectivas.** Rondonópolis: Editora Cerrado, 2020.

ARROYO, Miguel González. **Educación básica y justicia social.** Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2009.

BARCELOS, Luivânia Cristina do Amaral. **A valorização docente em dois munícipios do interior paulista: estudo comparativo**. 2020. 80f (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca-SP. 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/d1b2aa90-3db1-48ff-9de4-543ab013c31e Acesso em: 16 de Maio 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 5ª Ed. São Paulo: Edições 70 LDA, 2011.

BASEGGIO, Tayson Sander. **O financiamento no contexto das políticas de municipalização da educação básica: um estudo sobre o município de Concórdia - SC.** 169f. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2023. Disponivel em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/6565 Acesso em 16 de Maio de 2025.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: DOU, 1934. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n° 91.781, de 15 de outubro de 1985**. Acrescenta parágrafos ao artigo 7° do Decreto nrˇ 87.043, de 22 de março de 1982, que dispõe sobre a aplicação dos recursos do Salário-Educação**.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 out.1985. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91781-15-outubro-1985-441847-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 10.656, de 22 de março de 2021**. 2021. Disponível em: https://bit.ly/3pzzP3f Acesso em: 20 janeiro de 2024.

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. 2007. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6253&ano=2007&ato=c83gXSE1UNRpWTcde Acesso em: 26 de março de 2025

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Panorama do Município de Cáceres**. 2025. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/caceres/panorama . Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000**. Lei de Responsabilidade Fiscal. Diário Oficial da União, 2000.

BRASIL. **Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: https://bit.ly/2Lbdzha . Acesso em: 20 set. 2020..

BRASIL. **Lei n° 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, Brasília, 2020a. Acesso em 19 de maio de 2025

BRASIL. **Lei n° 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). **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 28 dez. 2020. Disponível em: https://bit.ly/3rFuKs1 . Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Estabelece o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, 16 jul. 2008.

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 nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2020/lei-no-14-113-de-25-de-dezembro-de-2020/view Acesso em: 15 maio de 2025.

BRASIL. **Lei no 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996**. 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério..

BRASIL. **Portaria Interministerial MEC/ME Nº 8, de 24 de setembro de 2021.** Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-

programas/financiamento/fundeb/legislacao/2021/portaria-interministerial-no-8-de-24-de-setembro-de-2021/view Acesso em 15 Jul. 2025.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 3, de 13 de dezembro de 2019**. Disponível em: https://cnm.org.br/cms/images/stories/Links/27122019_Portaria_MEC_ME_2019_DOU.pdf. Acesso em 15 Jul. 2025.

BRASIL. **Portaria Interministerial Nº 3, de 28 de agosto de 2023.** Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2023/portaria-interm-no-3-de-28-de-agosto-de-2023.pdf/view Acesso em 15 Jul. 2025.

BRASIL. **Portaria Interministerial Nº 4, de 18 de agosto de 2022**. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2022/portaria-interministerial-no-4-de-18-de-agosto-de-2022/view. Acesso em 15 Jul. 2025.

BRASIL.**Portaria Interministerial Nº 3, de 25 de novembro de 2020. Disponível em:** https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2020/portaria-interministerial-mec-me-no-3-de-25-de-novembro-de-2020/view. Acesso em 15 Jul. 2025.

BREGMAN, Daniel. Reforma tributária e mudança no critério de distribuição da cota-parte do ICMS: compatibilidade e impacto nos orçamentos municipais. **Revista do BNDES**, Brasília, DF, n. 35, p. 237, 2011. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/3634/1/RB%2035%20Reforma%20tribut%C3%A1ria%20e%20mudan%C3%A7a%20no%20crit%C3%A9rio%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20da%20cota-parte%20do%20ICMS_P.pdf Acesso em: 15 de Maio de 2025.

CÁCERES. **Lei Complementar N° 47 de Setembro de 2003 .** Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Municipal de Cáceres, seus respectivos cargos, salários e dá outras providências. Cáceres, 2003.

CÁCERES. **Lei Complementar Nº 222, de 26 de Fevereiro de 2024.** Reajusta o piso salarial do Profissional do Magistério do Município de Cáceres/MT, a título de aplicação do Piso Salarial Nacional do Magistério definido pelo MEC e dá outras providências. Cáceres, 2024.

CÂMARA MUNICIPAL DE CÁCERES**. Legislaturas da Câmara Municipal de Cáceres**. 2025.. Disponível em: https://www.caceres.mt.leg.br/processo-l egislativo/legislaturas-da-camara-municipal-de-caceres . Acesso em: 26 mar. 2025.

CÂMARA MUNICIPAL DE CÁCERES. **Lei Complementar nº 222, de 26 de fevereiro de 2024.** Reajusta o piso salarial do Profissional do Magistério do Município de Cáceres - MT, a título de aplicação do Piso Salarial Nacional do Magistério definido pelo MEC e dá outras providências. Cáceres, 2024.

CÂMARA MUNICIPAL DE CÁCERES. **Lei Complementar no 222/2024: Reajusta o piso salarial do profissional do magistério do município de cáceres/mt**. 2024.. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mt/c/caceres/lei-compl ementar/2024/23/222/lei-complementar-n-222-2024-reajusta-o-piso-salarial-do-profis sional-do-magisterio-do-municipio-de-caceres-mt-a-titulo-de-aplicacao-do-piso-salar ial-nacional-do-magisterio-definido-pelo-mec-e-da-outras-providencias . Acesso em: 18 mar. 2025

CÂMARA MUNICIPAL DE CÁCERES. **Lei Complementar nº 47, de 2003.** Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Municipal de Cáceres, seus respectivos cargos, salários e dá outras providências. Cáceres, 2003.

CAMPOS, Maria Malta; ESPÓSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. **A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20–54, abr. 2011. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/116. Acesso em: 14 jun. 2025.

CARBONESI, Joana. "Maria do Paraguai". In: BiblioAtlas - **Biblioteca de Referências do Atlas Digital da América Lusa.** Disponível em: http://lhs.unb.br/atlas/Maria_do_Paraguai . Acesso em: 11 de Ago de 2023.

CERQUEIRA, Lúcio Barbosa Ribeiro. **Desigualdades regionais na política educacional: o caso do salário-educação.** 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A história de vida como categoria psicológica**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CNTE. **Piso e carreira andam juntos para valorizar os profissionais da Educação Básica pública: o piso salarial e as diretrizes nacionais de carreira no contexto do pacto federativo e do custo aluno qualidade** (CAQi e CAQ). Brasília: CNTE, 2015. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/publicacoes/cartilha_piso_e_carreira_andam_juntos.pdf . Acesso em: jun. 2024.

CNTE. **Tabela Salarial. 2025**. Disponível em: https://www.cnte.org.br/index.php/menu/tabela-salarial . Acesso em: 20 jan. 2025.

COHEN, Stanley; MANIN, Bernard**. On legitimacy and political deliberation: a constructivist approach.** Economy and Society, v. 31, n. 1, p. 59–91, 2002. Disponível em: https://philpapers.org/rec/MANOLA-2. Acesso em: 20 jan. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS – CNM. **Estudo técnico sobre o Produto Interno Bruto municipal** – 2016. Brasília: CNM, dezembro de 2018.

CORDEIRO, Daniele Pereira Meira. **A carreira docente como instrumento de valorização na rede municipal de ensino de Piraquara/PR**. 2020. 146f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71820 Acesso em: 16 de Maio 2025.

COSTA, Luiz Octávio. **A ocupação portuguesa na região do Alto Paraguai: estratégias e tensões.** Cuiabá: Entrelinhas, 2011.

COSTA, Maria Aparecida. **O financiamento da Educação Básica no Brasil: FUNDEF e FUNDEB.** São Paulo: Cortez, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e democracia: as ambiguidades da municipalização.** São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da educação brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out./dez. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684862 . Acesso em: jun. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Fundeb permanente: democratização e qualidade como princípios do direito à educação**.** In: OLIVEIRA, R. P. de; DUARTE, A. A.(org.). **Fundeb**

permanente com CAQ: por uma educação pública com qualidade social. São Paulo: Ação Educativa; Fineduca; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021. p. 79-88.

FARIA, Ronaldo. **Educação infantil e fundamental no município de Cáceres**. Cuiabá: Editora UFMT, 2022.

FARIAS, José Roberto de. **Rios, rotas e fronteiras: o papel de Cáceres no século XIX.** Cuiabá: EdUFMT, 2018.

FELIPE, Maria Isabel. Fundeb e a garantia de qualidade e equidade na educação básica: o papel da complementação VAAT. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de de; DUARTE, Adriana Aparecida (org.). **Fundeb permanente com CAQ: por uma educação pública com qualidade social**. São Paulo: Ação Educativa; Fineduca; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022. p. 45-52.

FERNANDES, M. D. E; BRITO, S. H. A. de; PERONI, V. M. V.. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 93(235), 565–578. 2012. https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ppXTznXRzkykH97XXnB6VGM/abstract/?lang=pt Acesso em 01 de Abril de 2025.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Silvia Helena Andrade de; PERONI, Vera Maria Vidal. **Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 93, n. 235, p. 565–578, set./dez. 2012. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/222110/000882828.pdf?isAllowed=y&sequence=1. Acesso em: 01 abr. 2025.

FERRAZ, Mariana de Oliveira. **Equidade na educação infantil: infraestrutura, valorização docente e qualidade do atendimento.** São Paulo: Editora Pedagógica Nacional, 2017.

FERREIRA, Liliana Soares; ZIMMERMANN, Ana Paula Cristino; CALHEIROS, Vicente Cabrera. **Trabalho pedagógico, trabalho dos professores e trabalho docente: movimentos de sentido nas abordagens sobre educação física escolar.** Movimento, Porto Alegre, v. 26, p. 1–15, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/99565/57215. Acesso em: 19 maio 2025.

FONSECA, João José Saraiva**. Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf. Acesso em 20 jun.2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. **Materialismo Histórico Dialético.** In: I Seminário de Pesquisa do Setor de Educação do MST, 2008, Luiziania. Anais do I Seminário de Pesquisa MST. Brasília: MST, 2008. (Digitalizado).

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sistema de Consulta à Remuneração Municipal.** 2025. Sistema de consulta online. Disponível em:https://www.fnde.gov.br/siope/consultarRemuneracaoMunicipal.do . Acesso em: 20 jun. 2025.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Sion: IDE, 2005.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**, Campinas: Praxis, 1996.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 2a reimpressão. Campinas, Praxis, 1998.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** Campinas, 2006.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Rosemar Morais Catellan. **A política de municipalização do Ensino Fundamental I e as implicações na identidade docente dos professores pedagogos no município de Cáceres-MT**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Progra.ma de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Cáceres, 2025. Disponível em: file:///C:/Users/lalae/Downloads/Dissertao_Rose_-_Pronta-1.pdf . Acesso em: 11 mai 2025.

GATTI, Bernardete Angelina ; BARRETTO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009, 294 p.

GATTI, Bernardete Angelina. A valorização dos professores no Brasil: desafios históricos e contemporâneos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, n. 144, p. 15-34, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Financiamento da educação básica: avanços e lacunas do novo Fundeb**.** In: OLIVEIRA, R. P. de; DUARTE, A. A. (org.). **Fundeb permanente com CAQ: por uma educação pública com qualidade social**. São Paulo: Ação Educativa; Fineduca; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020. p. 99-107.

GATTI, Bernardete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/TBZ9snxf4ZCYGfkrzDv43Zz/ . Acesso em: 28 mar. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/TBZ9snxf4ZCYGfkrzDv43Zz/ . Acesso em: 28 mar. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALBIERI DE ALMEIDA, Patrícia Cristina**. Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO/FCC, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf . Acesso em: 11 fev. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Clarice Maria.; MENDONÇA, Márcia Ferreira. A educação infantil no Brasil: uma análise das políticas públicas de ampliação de vagas e seus desafios. **Cadernos de Pesquisa**, 49(170), 135-152. 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/198053145928. Acesso 15 mai.2025.

GONÇALVES, Ricardo Henrique; MENDONÇA, Carolina Silva. **Valorização docente e estratégias de equidade na educação infantil.** Curitiba: Editora Prisma, 2019.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Valorização do magistério e o novo FUNDEB: desafios no contexto de austeridade fiscal. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p. 751-766, 2022. DOI: 10.22420/rde.v15i33.1309. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1309. Acesso em: 17 fev. 2025..

GROCHOSKA, Marcia Andréia. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de Educação Básica do município de São**

José dos Pinhais-PR. 2015. 269 f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/40112 Acesso em: 17 fev. 2025.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães.; GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira.; LUZ, Silvia Leticia. D´Oliveira. **A carreira dos profissionais do magistério do sistema municipal de educação de Belém (PA)**: o dito e o feito.**Jornal de Políticas Educacionais**,*[S. l.]*, v. 5, n. 10, 2011. DOI: 10.5380/jpe.v5i10.26299. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/26299 . Acesso em: 15 maio. 2025.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; ROLIM, Rosana Gemaque. O financiamento da educação a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios paraenses: regime de colaboração?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, *[S. l.]*, v. 32, n. 1, p. 151–169, 2016. DOI: 10.21573/vol32n012016.62667. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/62667 . Acesso em: 15 maio. 2025.

HARVEY, David**. O novo imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

JACOMINI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; IMBÓ, Kátia Aparecida dos Santos**. Composição da remuneração docente nos planos de carreira de capitais brasileiras: vencimento base e vantagens pecuniárias.** Educação em Foco, Belo Horizonte, ano 23, n. 39, p. 64–87, jan./abr. 2020. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/3310/2627. Acesso em: 14 maio. 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; IMBÓ, Kátia Aparecida dos Santos. Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Serviço Público. Revista Gestão Pública, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://revistagep.com.br/. Acesso em: 21 jun. 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional.** Revista Proposições, Campinas, v. 27, n. 2 (80), p. 177–202, maio/ago. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTTp/. Acesso em: 14 jun. 2025.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo : Brasiliense, 2008.Disponível em: https://espacosocialista.org/portal/wp-content/uploads/2018/02/O-que-%C3%A9-dial%C3%A9tica-Leandro-Konder-2008.pdf. Acesso em 20 jun. 2025

KRAMER, Sonia. **Educação infantil e políticas públicas no Brasil: Desafios para a ampliação do atendimento.** Educação e Sociedade, 26(92), 435-457. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200005. Acesso em 18 mar. 2025.

KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila. **Gestão da educação infantil nas políticas municipais.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/y9cJ6CBWXftRPtKC3pzt4Dp/. Acesso em: 14 mar. 2025.

LIMA, João Carlos. **Dinâmicas climáticas e impactos socioeconômicos no Pantanal mato-grossense.** Cuiabá: EdUFMT, 2019.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola.** 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloisa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional.** 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**.

São paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, José de Souza**. O espetáculo das carreiras: um estudo sobre a ideologia das carreiras nas organizações modernas.** São Paulo: Cortez, 2001.

MASSON, Gisele. Mediação e construção da realidade social: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, v. 6, n. 2, p. 19-28, 2009.

MATO GROSSO. **Decreto N° 723, de 24 de novembro de 2020**. Dispõe sobre processo de matrículas e de formação de turmas na Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. Mato Grosso, 2020. Acesso em junho de 2024

MENDES, Danielle Cristina de Brito ; GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. Financiamento da Educação Básica no Brasil: a federação em perspectiva. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 10, n. 1, p. 222-242, jan./abr. 2021 - ISSN 2238-8346. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/55590 .

MENDES, Danielle Cristina de Brito. **Carreira e remuneração dos professores da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira em Belém-PA**. 2020. 220f. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Pará. 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10285893 Acesso em 16 de maio 2025.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública**. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000. Tese de Doutorado. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/296827954.pdf Acesso em: 6 set. 2024.

NETO, Manoel Barbosa dos Santos. **Reflexões sobre o efeito do novo FUNDEB na equidade da Educação Básica nos municípios de Goiás**. 2023. 132f. (Dissertação de Mestrado). Pontícia Universidade Católica (PUC) de Góias. Escola de Formção de Professores e Humanidades. Goiânia, 2023. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/5066 Acesso em 16 de maio de 2025.

NÓVOA, António (org.) Profissão Professor. 2ª edição. Portugal: Porto Editora, 1995. 14-33p.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade.; ARAÚJO, F. C. **Políticas educacionais e financiamento da Educação Básica no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **FUNDEB permanente: avanços e desafios**. São Paulo: Cortez, 2021.

OLIVEIRA, Rosemeyre Pinheiro de. **A nova gestão pública e a percepção dos diretores escolares sobre a gestão educacional e escolar da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso entre 2017 e 2022.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2024.

OLIVEIRA, Tania; SOUZA, Rafael. **Desenvolvimento econômico e conservação ambiental no Pantanal**. São Paulo: Editora Meio Ambiente, 2019.

OLIVEIRA, Tatiane Cristina; CORSINO, Patrícia Elvira. **Educação infantil e desvalorização histórica no Brasil: desafios das políticas públicas.** Recife: Editora Infância & Ação, 2019

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 846-869, 2018. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018203235 . Acesso em: 6 set. 2024.

PRADIME, **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF : Ministério da Educação, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES. **Conheça Cáceres**. 2025. Disponível em: https://www.caceres.mt.gov.br/A-Cidade/Conheca-Caceres/32/#lg= 1&slide=3 . Acesso em: 26 mar. 2025.

Qedu. **Portal de Dados Educacionais do Brasil**. 2025. Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/5102504-caceres/censo-escolar. Acesso em 20 maio de 2025

REIS, Simone Samires dos.; CUNHA, Saulo Daniel Mendes . Professoras itinerantes do ensino superior: condições de saúde e jornada dupla de trabalho. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v.13, n.2, p. 1 – 7, 2021. Disponível em:https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/5590/4018 Acesso em 19/05/2025 v. 13 n. 2 (2021): Revista Eletrônica Acervo Saúde (ISSN 2178-2091) | Volume 13 (2) | 2021

REIS, Simone Samires dos; CUNHA, Saulo Daniel Mendes. **Professoras itinerantes do ensino superior: condições de saúde e jornada dupla de trabalho.** Revista Eletrônica Acervo Saúde (ISSN 2178-2091), Montes Claros, v. 13, n. 2, p. e5590, 2021. Disponível em: https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/download/5590/4018/. Acesso em: 19 maio 2025.

RIBEIRO, Josete Maria Cangussú; FIGUEIREDO, Geni Conceição. Financiamento da educação no Município de Tangará da Serra/MT e o piso salarial profissional nacional. In. **Revista de Comunicação Científica – RCC**, set./dez., vol. I, n. 13, p. 77-94, 2023.

RIBEIRO, Josete Maria Cangussú; FIGUEIREDO, Geni Conceição. **Valorização dos profissionais da educação no contexto do FUNDEB e do PSPN - Estudo de caso do Estado de Mato Grosso.** Vol 02 Editora da Unemat. 2020.

SANTOS, João. **Desigualdade social e políticas públicas em regiões de potencial econômico: o caso de Cáceres – MT.** Cuiabá: EdUFMT, 2019.

SANTOS, João. **Políticas públicas e desenvolvimento local: o papel dos municípios**. São Paulo: Editora Atlas, 2018.

SANTOS, José Alfredo Cardoso de. **Políticas educacionais e o papel do município na gestão da educação infantil**. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 2018, 34(3), 550-567. DOI: https://doi.org/10.21573/vol34n3.818.2018 . Acesso: 15 de maio de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Adriana Zanini da. **O financiamento da Educação Básica no Brasil contemporâneo: avanços e contradições revelados nos gastos da educação de Santo André**. 2021. 259f. (Tese de Doutorado). Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2021. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2464 Acesso em: 16 de maio de 2025.

SILVA, Ana. Aparecida. **Novo Fundeb: avanços e desafios na implementação**. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 26, n. 2, p. 55-70, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/35165. Acesso em: 5 de março de 2025.

SILVA, João Antônio. **Novo FUNDEB e o financiamento da educação básica**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/biblioteca/arquivos/novos_fundeb.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025

SILVA, João Antônio. **Novo FUNDEB e o financiamento da educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/687499-conheca-o-novo-fundeb-que-amplia-gradualmente-os-recursos-da-educacao>.Acesso em: 21 jun.2025.

SILVA, Maria das Graças.; ARAÚJO, João Alberto. **O novo Fundeb e os desafios da gestão educacional: avanços, limites e perspectivas**. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 2, p. 190-210, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/lalae/Downloads/mayarafa,+01.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

SILVA, Maria Madalena Vieira da; CARNEIRO, Ana Paula da Silva.; GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. Composição da Remuneração de Professores da Educação Básica: implicações do PSPN com a criação da Lei do Piso do Magistério Municipal de Vigia de Nazaré/PA. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, *[S. l.]*, v. 13, 2023. DOI: 10.22491/2236-5907129514. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/129514 . Acesso em: 15 maio. 2025.

SILVA, Mariana. **Universidades e desenvolvimento regional: o papel da UNEMAT em Cáceres.** Cuiabá: EdUFMT, 2022.

SILVA, Rosana Maria Gemaque (Org.). **Políticas públicas de educação infantil no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora. 2015. pp. 95 - 112.

SIQUEIRA, Ana Karolina Borges de. **A relação trabalho e educação e a (des)valorização do docente da rede pública municipal de Goiânia**. 2023. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/5038. Acesso em 30 de março de 2025.

SOARES, José Carlos de Oliveira; SANTOS, Leandro dos; CALDAS, Jonathan Anderson de Paula. **A pecuária bovina no município de Cáceres-MT: reflexos no contexto socioeconômico**. Ciência Geográfica – Bauru, vol. XXI, n. 1, p. 184–197, 2017. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXI_1/agb_xxi_1_versao_internet/Revista_AGB_JanDez2017-14.pdf. Acesso em: 14 março 2025.

SOARES, Marina; SANTOS, João. **Economia regional e desenvolvimento sustentável: o agronegócio em Mato Grosso. Revista de Desenvolvimento Regional**, v. 13, n. 2, p. 187–203, 2017.

SOUSA, Antônia Sueli. **Carreira e remuneração do Magistério Público do município de Itaituba-Pará, a partir da política de fundos e PSPN: disputas, avanços e recuos**, 2019. 182 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_2b190ed69bf4b9e905557af7145dfb16 Acesso em 30 de março de 2025.

SOUZA, Eliane Maria de Fátima; FERREIRA, Líllian Gracia. **Ensino remoto emergencial e os desafios formativos na pandemia de COVID-19.** Revista Tempos e Espaços em Educação, Aracaju, v. 13, n. 32, p. 1–19, out. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14290. Acesso em: 14 jun. 2025.

SOUZA, Sérgio Barbosa de. **A Trajetória da (des)valorização Docente no Brasil: análise de arena e de rede política para implementação do piso salarial e bonificação**. 2023. 91f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2023. Disponível em: https://unicamp.br/unicamp/teses/2023/03/30/trajetoria-da-desvalorizacao-docente-no-brasil-analise-de-arena-e-de-rede-politica/ Acesso 20 de dezembro de 2024.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: saberes e identidades**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA (TCE/SC). **Prejulgado nº 2147,** 27 jun. 2022. Disponível em: https://www.tcesc.tc.br. Acesso em: 13 maio 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Bases teórico metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

VIEIRA, Andrea Mara Ribeiro da Silva. **Novo Fundeb e os desafios da gestão educacional: avanços, limites e perspectivas.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 38, n. 2, p. 190–210, 2022. Disponível em: < file:///C:/Users/lalae/Downloads/890-Texto%20do%20Artigo-3024-1-10-20221230.pdf. . Acesso em: 10 de março de 2025.