

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA RODRIGUES ALVES GARCIA DE FREITAS DE SOUZA

**O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES/AS NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA E GÊNERO:
RELAÇÕES E DESAFIOS**

GOIÂNIA

2015

FLÁVIA RODRIGUES ALVES GARCIA DE FREITAS DE SOUZA

**O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES/AS NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA E GÊNERO:
RELAÇÕES E DESAFIOS**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, como quesito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais
Orientadora: Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso

GOIÂNIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

S729f

Souza, Flávia Rodrigues Alves Garcia de Freitas de.

O financiamento da educação, a formação continuada de professores/as no município de Goiânia e gênero [manuscrito] : relações e desafios / Flávia Rodrigues Alves Garcia de Freitas de Souza – Goiânia, 2015.

180 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

“Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso”.

Bibliografia.

1. Política pública. 2. Professores - Formação. 3. Educação – Financiamento. I. Título.

CDU 377.8(043)

**O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES/AS NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA E GÊNERO: RELAÇÕES E
DESAFIOS**

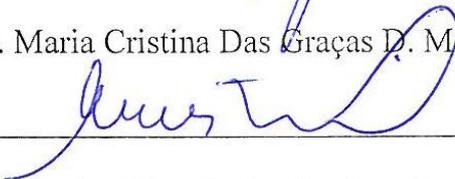
Dissertação aprovada em 17 de agosto de 2015, no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

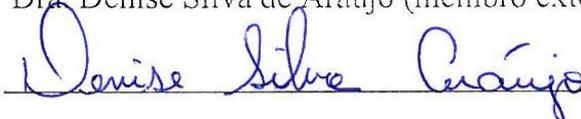
Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Presidente)



Dra. Maria Cristina Das Graças D. Mesquita (membro/PUC Goiás)



Dra. Denise Silva de Araújo (membro externo/ UFG)



Dr. José Maria Baldino (suplente/ PUC Goiás)

Dr. Adriano de Melo Ferreira (suplente/UEG)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso, pela brilhante contribuição e auxílio no desenvolvimento desta dissertação;

A todos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e aos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pela disponibilidade e ajuda a mim concedidas;

Aos componentes da minha banca, tanto de qualificação quanto de defesa, Prof.^a Dra. Denise Silva Araújo e Prof.^a Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita pelas contribuições valiosas que fizeram ao meu trabalho;

Aos meus pais Enyr e Sônia, e irmã Christiane, pelo incentivo e por compreenderem minha ausência;

Ao meu marido Paulo, pelo apoio, por ser amigo e companheiro de sempre;

À minha filha amada Ana Flávia, que mesmo distante se faz tão presente em minha vida;

Aos meus professores e colegas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, pelas maravilhosas discussões que me foram úteis e imprescindíveis para a fundamentação e desenvolvimento desta dissertação, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo de pesquisa compreender como funciona o financiamento da educação pública no Brasil, identificando os investimentos disponibilizados para a formação continuada dos/das docentes do município de Goiânia, tomando como referência o período de 2009 até 2013, observando de que forma são aplicados e quem são os sujeitos envolvidos nesse processo de valorização. Buscou-se investigar também a interseção de gênero na docência, para descortinar como esse aspecto interfere na formação permanente dos/as docentes, e desvelar o quadro a que estão submetidos/as os/as professoras com relação à qualificação e à carreira. As questões norteadoras do estudo contemplam um estudo das políticas educacionais de financiamento no Brasil, perpassando pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a política de fundos (Fundef e Fundeb) e, também, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) pelas perspectivas dos recursos para a educação com aumento do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) e a arrecadação de recursos provindos da exploração do petróleo. Contemplam, ainda, a lei orçamentária e o processo de elaboração do orçamento da Rede Municipal de Educação (RME), além de perfil dos/as docentes que se apropriaram da formação do município estudado, enfatizando a interseção de gênero dos/as docentes neste processo. Por meio da pesquisa bibliográfica, análise de documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e questionários, cujos respondentes foram os/as professores/as da Rede, este trabalho apontou que o Fundeb tem sido importante no aumento de recursos para a educação, principalmente com relação à remuneração, mas o município de Goiânia não tem sido influenciado com recursos do Fundeb para formação docente, visto que a utilização do recurso se restringe ao pagamento da folha dos profissionais da educação. Mecanismos de consolidação do Fundeb são necessários para que a política de fundos seja o instrumento principal e permanente para o financiamento da educação. Cabe aprimorá-lo para enfrentar os desafios vindouros, fortalecendo as fontes que o alimentam. O município tem se beneficiado pouco com recursos da União através dos programas do FNDE e tem devolvido recursos não utilizados em formação. Goiânia, anualmente, investiu em média mais de R\$ 500.000,00 em formação do seu professorado por ano entre 2009 e 2013, além dos investimentos em formação através do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE). Do ponto de vista dos/as professores/as, a formação oferecida pelo CEFPE é válida e importante para a atuação profissional. No município, as mulheres se fazem mais presentes nos cursos de formação em serviço do que os homens, o que sugere a necessidade de maior qualificação do que os homens para a conquista de seu espaço profissional e valorização fora do espaço privado. O Plano de Carreira é um incentivo para a formação, mas não no âmbito de mestrado e doutorado. A naturalização nas representações sociais e na divisão social do trabalho se faz presente na fala dos/as docentes do município. A condição de mulher ainda é um entrave para a qualificação, principalmente em níveis de mestrado e doutorado, devido à dupla jornada de trabalho com a falta de equipamentos sociais e a dificuldade em se obter licença para aprimoramento. O desafio das políticas públicas de financiamento educacional deve estar alicerçado no aporte de mais e novos recursos para a educação brasileira, criando mecanismos para que haja investimentos para: se propiciar condições e espaços adequados para novos modos de pensar e fazer do trabalho docente, repensar os modelos de formação baseado na reflexão e na pesquisa, salários realmente “condignos”, planos de carreira mais atraentes e condições de trabalho adequadas para uma prática docente realmente transformadora. Só assim teremos o reconhecimento social da profissão professor/a, e uma categoria valorizada.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Financiamento da Educação Pública. Formação de Professores/as. Gênero.

ABSTRACT

This study is research aimed at understanding the financing of public education in Brazil, what investments are available for continued teacher training in the City of Goiania, from 2009 to 2013, how they are applied and who are involved in the recovery process. We sought to investigate the gender intersection teaching, to uncover how this aspect interferes with the ongoing training of teachers, and unveil the framework in which they subject teachers with regard to qualification and career. The study questions include the educational policies of financing in Brazil, passing through the Federal Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education, 1996, the fund policy (Fundef and Fundeb) and also the Plan National Education (2014-2024) by the prospects of resources for education with increased percentage of Gross Domestic Product (GDP) and the collection of resources stemmed from oil exploration. Included is the budget law and the process of budgeting in Goiânia Municipal Education Network (Rede Municipal de Educação-RME), and the profile of teachers who appropriated the continuing education of the city studied; emphasizing gender intersection of teachers in this process. Through literature review, document analysis, provided by the Municipal Education Secretary and questionnaires, the respondents were the teachers in the Network. This paper pointed out that the Fundeb has been important in increasing resources for education, particularly with respect to remuneration, but has been used only for payment of professional educators, not the entire process of continuing education of the teachers. Fundeb consolidation mechanisms are needed for the fund policy is the main instrument and permanent financing of education. Augment it to face the challenges ahead, strengthening the sources that feed. The city has benefited little with federal funds through the FNDE programs and has returned unused funds. Goiania, annually, on average invested more than R\$ 500,000.00 per year in training their teachers between 2009 and 2013. From the viewpoint of the teachers, the training offered by the Training Centre of Education Professionals (Centro de Formação dos Profissionais da Educação-CEFPE) is valid and important for professional performance. In the city, women are more present in the training courses in service than men, which suggests the need for greater qualifications than men for the achievement of their professional space and recovery outside the private area. The Career Plan is an incentive for the formation, but not within master's and doctorate. The naturalization in the social representations and social division of labor is present in the speech of municipal teachers. The condition of women is still an obstacle for the qualification and training, particularly in master's and doctoral levels, due to double shifts at the lack of social facilities and the difficulty in obtaining license for improvement. The challenge of educational financing of public policies must be grounded in more new features and contribution to the Brazilian education, creating mechanisms so that there is investment to: provide conditions and is suitable space for new ways of thinking and doing of teaching, rethink training models based on reflection and research, wages actually "decent", more attractive career paths and appropriate working conditions for teaching practice really transformative. Only then will the social recognition of the teacher profession, and a valued category.

Keywords: Public policy. Financing of Public Education. Teacher training. Gender.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição do Salário-Educação para a educação básica	65
Gráfico 2 - Recursos totais enviados pelo FNDE à SME por ano no período de 2009 a 2013	95
Gráfico 3 - Recursos totais enviados pelo FNDE à SME no período de 2009 a 2013 por programa	96
Gráfico 4 - Respondentes por idade	118
Gráfico 5 - Respondentes por raça/etnia	118
Gráfico 6 - Respondentes por naturalidade	118
Gráfico 7 - Respondentes por sexo	118
Gráfico 8 - Respondentes por estado civil	121
Gráfico 9 - Respondentes por filhos	121
Gráfico 10 - Respondentes por renda individual	121
Gráfico 11 - Respondentes por renda familiar	121
Gráfico 12 - Responsável pela renda familiar - mulher	122
Gráfico 13 - Responsável pela renda familiar - homem	122
Gráfico 14 - Tipos de instituições de ensino frequentadas pelos/as respondentes	123
Gráfico 15 - Respondentes por área de formação	123
Gráfico 16 - Afinidade dos/as professores/as com a carreira docente	124
Gráfico 17 - Motivo de escolha pela profissão docente.....	125
Gráfico 18 - Horário de estudo regular para pesquisa e preparação de aulas de acordo com os/as respondentes	126
Gráfico 19 - Participação docente em grupos de pesquisa	127
Gráfico 20 - Como o/a professor/a se sentiu/ se sente com relação à profissão	127
Gráfico 21 - Aspectos mais importante como valorização docente de acordo com os respondentes	128
Gráfico 22 - Expectativas com relação à carreira e remuneração docente	129
Gráfico 23 - Como os/as docentes consideram o <i>status</i> da profissão	130
Gráfico 24 - Respondentes que consideram o Plano de Carreira um estímulo para cursar pós-graduação	131
Gráfico 25 - Número de respondentes especialistas, mestres e doutores	132
Gráfico 26 - Distribuição percentual da população acima de 25 anos de idade por nível de instrução segundo o sexo no Brasil em 2010	135

Gráfico 27 - Frequência de cursos por intermédio do CEFPE	136
Gráfico 28 - Sobre os cursos frequentados por intermédio do CEFPE	137
Gráfico 29 - Incentivo por parte da coordenação pedagógica para frequentar os cursos de formação através do CEFPE	138
Gráfico 30 - Docentes consultados/as de seus interesses com relação à oferta de cursos de formação oferecidos através do CEFPE.....	139
Gráfico 31 - Sobre os cursos de formação frequentados fora do CEFPE (exceto pós-graduação)	140
Gráfico 32 - Justificativa dos/as docentes da não frequência dos cursos através do CEFPE	141
Gráfico 33 - Conhecimento sobre o funcionamento do financiamento do ensino público no Brasil	142
Gráfico 34 - Entendimento sobre a atual política nacional de formação docente	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Produção do conhecimento pesquisada para revisão bibliográfica nas categorias de análise Fundeb/Fundef	20
Quadro 2	- Produção do conhecimento pesquisada para revisão bibliográfica na categoria de análise Formação de Professores/as.....	20
Quadro 3	- Produção do conhecimento pesquisada para revisão bibliográfica nas categorias de análise Financiamento da Educação e Política de Fundos	21
Quadro 4	- Média salarial ao ano do/a professor/a em instituições públicas de alguns países pesquisados pela OCDE em 2012 (US\$)	51
Quadro 5	- Fontes dos recursos financeiros disponíveis para a educação de acordo com a CF/1988	62
Quadro 6	- Transferência de Impostos conforme CF/1988	63
Quadro 7	- Fator de ponderação aplicável entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica para o exercício de 2013	76
Quadro 8	- Composição dos Conselhos de Acompanhamento e Controles Sociais - CACS	79
Quadro 9	- Fontes de arrecadação do Fundeb	81
Quadro 10	- Percentual do Investimento Público Direto em Educação no Brasil em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) para todos os níveis de ensino de 2000 a 2013 (%)	84
Quadro 11	- Recursos do Fundeb para o município de Goiânia – 2009 a 2013	99
Quadro 12	- Investimento para a formação continuada de professores/as do município de Goiânia em 2009 com recursos do Tesouro Municipal	101
Quadro 13	- Investimento para a formação continuada de professores/as do município de Goiânia em 2009 com recursos do Governo Federal	101
Quadro 14	- Investimento para a formação continuada de professores/as do município de Goiânia em 2010 com recursos do Tesouro Municipal	102
Quadro 15	- Investimento para a formação continuada de professores/as do município de Goiânia em 2011 com recursos do Tesouro Municipal	102
Quadro 16	- Investimento para a formação continuada de professores/as do município de Goiânia em 2012 com recursos do Tesouro Municipal	103
Quadro 17	- Investimento para a formação continuada de professores/as do município de Goiânia em 2012 com recursos do Governo Federal	104

Quadro 18 - Investimento para a formação continuada de professores/as do município de Goiânia em 2013 com recursos do Tesouro Municipal	104
Quadro 19 - Recursos destinados à formação continuada da SME de Goiânia – 2009 a 2013	105
Quadro 20 - Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME)	107
Quadro 21 - Quantitativo de instituições de ensino por unidade regional do Município de Goiânia	108
Quadro 22 - Quantidade de cursos oferecidos pelo CEFPE à formação continuada dos/as professores/as conforme o número de horas – 2009 a 2013	113
Quadro 23 - Eixos temáticos dos cursos oferecidos pelo CEFPE à formação continuada dos/as professores/as de 2009 a 2013	115
Quadro 24 - Expectativas com relação à carreira e remuneração.....	129
Quadro 25 - Número de licenças para aprimoramento concedidas pela SME de 2009 a 2013	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIN	- Ação Direta de Inconstitucionalidade
AID	- Associação Internacional de Desenvolvimento
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEO	- Assessoria de Planejamento e Elaboração Orçamentária
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BRICS	- Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CACS-FUNDEB	- Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	- Custo Aluno Qualidade
CAQi	- Custo Aluno Qualidade inicial
CCJC	- Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CEFET	- Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFPE	- Centro de Formação dos Profissionais da Educação
CF	- Constituição Federal
CMAI	- Centro Municipal de Apoio à Inclusão
CME	- Conselho Municipal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COFINS	- Contribuição para Financiamento da Seguridade Social
CONEP	- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
CVCCS	- Divisão de Compras e Contratação de Serviços
DA	- Departamento Administrativo
DACPC	- Divisão de Acompanhamento, Controle e Prestação de Contas
DADD	- Divisão de Assessoramento de Documentos e Dados
DAE	- Departamento de Administração Educacional
DALE	- Departamento de Alimentação Educacional
DAO	- Divisão de Apoio Operacional; DA – Departamento Administrativo
DARF	- Divisão de Acompanhamento da Rede Física
DAS	- Divisão de Assistência ao Servidor
DAT	- Divisão de Apoio Tecnológico

DC	- Divisão de Convênios
DCONT	- Divisão de Contabilidade.
DCONV	- Divisão de Convênios
DCPCPA	- Divisão de Controle e Prestação de Contas da Política de Alimentação Educacional
DE	- Divisão de Eventos
DEAFP	- Divisão de Acompanhamento da Folha de Pagamento
DEF-AJA	- Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos
DEFIA	- Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência
DEI	- Divisão da Educação Infantil
DEORC	- Divisão de Execução Orçamentária e Financeira
DEPE	- Departamento Pedagógico
DGP	- Departamento de Gestão de Pessoal
DIEP	- Divisão de Estudos e Projetos
DISPAE	- Divisão de Supervisão da Política de Alimentação Educacional
DLRS	- Divisão de Lotação e Remanejamento do Servidor
DPGE	- Divisão de Planejamento e Gestão Educacional
DRU	- Desvinculação de Receitas da União
DSI	- Divisão de Serviços Internos
DT	- Divisão de Tesouraria
DVMP	- Divisão de Material e Patrimônio
EaD	- Educação a Distância
EJA	- Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos
FEF	- Fundo de Estabilização Fiscal
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FMMDE	- Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento da Educação
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	- Fundo de Participação dos Estados
FPM	- Fundo de Participação dos Municípios,
FSE	- Fundo Social de Emergência
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
GT	- Grupo de Trabalho
GTE	- Grupo de Trabalho e Pesquisa
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	- Imposto sobre Exportação.
IES	- Instituições de Educação Superior
II	- Imposto sobre Importação
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	- Instituto Nacional de Seguridade Social
IOF	- Imposto sobre Operações Financeiras sobre o ouro
IPES	- Instituições Públicas de Educação Superior
IPI	- Imposto sobre Produtos Industrializados
PIexp	- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações
IPTU	- Imposto Predial Territorial Urbano
IPVA	- Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
IR	- Imposto de Renda
ISS	- Imposto sobre Serviços
ITBI	- Imposto Transmissão de Bens Imóveis
ITCMD	- Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações
ITR	- Imposto Territorial Rural
ITRm	- Imposto Territorial Rural (cota–parte dos municípios)
LDB/LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	- Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	- Lei Orçamentária Anual
LRF	- Lei de Responsabilidade Fiscal
MDE	- Manutenção e Desenvolvimento de Ensino
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NTE	- Núcleo de Tecnologia Educacional
OCDE	- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OECD	- Organization for Economic Co–operation and Development
PAC	- Programa de Aceleração do Crescimento

PAR	- Plano de Ações Articuladas
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PASEP	- Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	- Proposta de Emenda à Constituição
PIB	- Produto Interno Bruto
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIS	- Programa de Integração Social
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PPA	- Lei do Plano Plurianual
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PSPN	- Piso Salarial Profissional Nacional
PUC-GO	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RBE	- Revista Brasileira de Educação
RME	- Rede Municipal de Educação de Goiânia
SEMDUS	- Secretaria Municipal de Desenvolvimento Sustentável
SID	- Setor de Informações e Dados
SINTEGO	- Sindicato dos Trabalhadores de Educação em Goiás
SME	- Secretaria Municipal de Educação
ST	- Setor de Transporte
STF	- Supremo Tribunal Federal
STP	- Setor de Protocolo
TALIS	- Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem/ Teaching and Learning International Survey
TCLE	- Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TCM/GO	- Tribunal de Contas dos Municípios do Estado de Goiás
TELE	- Tele Matrículas
TIC	- Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFG	- Universidade Federal de Goiás

- UNDIME** - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- URE'S** - Unidades Regionais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE	27
1.1 Educação e políticas neoliberais	27
1.1.1 Educação	27
1.1.2 Políticas educacionais no Estado neoliberal	30
1.2 Formação e valorização docente	36
1.2.1 Política nacional de formação e valorização de professores/as	36
1.2.2 Formação docente	40
1.2.3 Valorização docente	47
1.2.3.1 Política salarial docente	49
1.3 Relações sociais de gênero na docência	53
1.3.1 Feminização do magistério	55
CAPÍTULO 2	
POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E OS INVESTIMENTOS EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA	58
2.1 Políticas educacionais de financiamento no Brasil	58
2.1.1 Marcos legais das políticas de financiamento da educação brasileira	59
2.1.1.1 Constituição Federal de 1988	61
2.1.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	69
2.1.1.3 Política de fundos: Fundef e Fundeb	73
2.1.1.3.1 Fundef	73
2.1.1.3.2 Fundeb	75
2.1.1.4 PNE (2014-2024)	82
2.2 O orçamento da educação no município de Goiânia e as verbas destinadas à formação continuada de professores/as	89
2.2.1 A lei orçamentária para a aplicação dos recursos	89
2.2.2 O orçamento da educação do município de Goiânia	91
2.2.3 Os recursos destinados à formação de professores/as no município de Goiânia	93

2.2.3.1 A aplicação dos recursos destinados à formação continuada de professores/as da RME de 2009 a 2013	95
---	----

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA E SEU PROFESSORADO	106
3.1 Formação da Secretaria de Educação do município de Goiânia	106
3.2 Política de formação continuada para professores/as em Goiânia	108
3.2.1 Política municipal de formação e valorização de professores/as	108
3.3 Departamento Pedagógico e suas atribuições	110
3.3.1 Ações do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE)	112
3.3.1.1 Cursos de formação de professores/as oferecidos pela SME de 2009 a 2013	112
3.4 Professorado: formação e valorização	115
3.4.1 Identificação dos/as docentes	117
3.4.2 Formação e valorização docente	122
3.4.2.1 Formação por intermédio do CEFPE e cursos externos à RME	136
3.4.3 Outros aspectos acerca do professorado	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	168

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar a temática do financiamento da educação surgiu a partir de minhas experiências profissionais como servidora da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). Em 2010, passei a exercer atividades no Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (FMMDE), como Apoio Técnico Professor, que me proporcionou a oportunidade de vivenciar o processo orçamentário e financeiro dos recursos destinados à educação em Goiânia. Anteriormente a esse período, atuando como professora de língua inglesa, também na rede municipal, percebi que as ações vivenciadas na escola, em todas as dimensões imagináveis, deveriam sempre ser cuidadosamente pensadas, pois dependiam principalmente das condições financeiras em que a instituição se encontrava.

O interesse em desenvolver um estudo com referência ao financiamento da educação cresceu, ainda mais, em virtude das muitas possibilidades que a sua temática oferece. Acredito que a preocupação com a educação, a compreensão da organização e a distribuição de seus recursos deveriam envolver a sociedade, considerando que o desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país derivam diretamente da educação, cuja falta contribui para acentuar, ainda mais, a pobreza, a desigualdade, a exclusão social e a miséria. Desse modo, as minhas experiências profissionais, juntamente com os estudos acerca do financiamento da educação, corroboraram para a problematização que norteou esta pesquisa.

Tema e Problema

O financiamento da Educação Básica Pública no Brasil estrutura-se pela primeira vez na Constituição de 1934, mas é a Constituição de 1988, em seus artigos 205 até 214, que estabelece os rumos da educação e vincula recursos específicos que cada ente governamental deve aplicar na Manutenção e Desenvolvimento de Ensino – MDE (BRASIL/MEC, 2006). Em 1996, outra medida significativa, com relação ao financiamento da educação pública brasileira, é tomada. Aprovou-se a Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996; e a Lei 9.424/1996, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. O Fundef era composto de recursos vinculados pela Constituição, que eram aplicados e redistribuídos exclusivamente no Ensino Fundamental de cada Estado. Dessa forma, recursos eram retirados de alguns Municípios e enviados para outros do próprio Estado, de forma que houvesse uniformização do valor aplicado por estudante. O Fundo traz mudanças na repartição dos recursos entre os governos

estaduais e municipais. Em seu Artigo 69, estabelece percentuais mínimos de investimento a serem destinados para a MDE e no Artigo 68 determina a origem dos recursos para o financiamento da educação (DOURADO, 2011).

Em substituição ao Fundef veio o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007, que disciplina a composição financeira da educação no Brasil. O Fundeb, que terá duração de 14 anos (2006-2020), é abastecido por uma porcentagem (20%) de diversos impostos (ICMS, IPVA, ITR e outros), que depois de recolhida, a verba é repartida com as redes municipais e estaduais, conforme o número de matrículas, a etapa e a modalidade de ensino (BRASIL/MEC, 2013). A política dos fundos contábeis, além de melhorar a organização dos investimentos públicos na educação, também valoriza os profissionais da educação, política que sofreu novo incentivo com a criação da Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta, então, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica.

Compreender como funciona o financiamento da educação pública no Brasil, quais as relações entre esse financiamento e a formação docente da educação básica, em especial a do município de Goiânia, investigando quais os investimentos disponibilizados para a formação continuada desses docentes, de que forma são aplicados e quem são os sujeitos envolvidos neste processo de valorização, são os objetivos desta pesquisa. A profissão docente, principalmente no ensino fundamental, ainda é em maior número composta por mulheres; e esse fato não é diferente no município de Goiânia. Esta, aliás, é uma realidade que se estende por todo o país. Buscou-se, assim, investigar a interseção de gênero na docência para se compreender como esse aspecto interfere na formação permanente das docentes. A categoria gênero enriquece os estudos a respeito da formação docente e contribui para desvelar o quadro a que estão submetidas às professoras com relação à formação/qualificação e carreira.

Compreende-se que a relevância de se pesquisar o objeto está situada no aspecto de que a falta de informação sobre o financiamento da educação pública, que possui uma linguagem específica, de complicada compreensão aos leigos, inviabiliza o debate entre sociedade e os diversos setores governamentais para aprovação de ações políticas no âmbito educacional. Descortinar as relações existentes no intrincado processo de distribuição e aplicação de verbas no sistema educacional para a formação docente, pode contribuir com o desafio de melhor conhecer os caminhos para a valorização e reconhecimento social da profissão de professor/a.

Revisão Bibliográfica

Buscou-se conhecer a produção existente sobre o tema, quais as principais questões investigadas e particularmente aquelas pesquisas realizadas na perspectiva do materialismo histórico e dialético. A pesquisa para a produção do conhecimento não é uma construção individual, mas coletiva; deve ser um processo de busca permanente, que instigue uma nova investigação, que complemente e também conteste contribuições já feitas por estudos da temática em questão. A análise crítica do estado atual do conhecimento é de suma importância para a asserção adequada do problema de pesquisa, de forma que abordagens teórico-metodológicas sejam avaliadas a partir de pontos de consenso, ou controvérsias. Dessa forma, teorias, procedimentos e instrumentos podem ser selecionados com mais clareza e eficiência para o aprofundamento da pesquisa, preenchendo as lacunas que porventura tenham surgido (ALVES, 2006, p. 54).

Considerando essa visão, a revisão bibliográfica se ancorou na análise dos estudos de maior proximidade com o problema da pesquisa, com o propósito de dar informações e familiaridade com o estado do conhecimento na área que está sendo analisada. Para este estudo foram consideradas como exploração inicial da bibliografia artigos da Revista Brasileira de Educação (RBE), disponibilizados no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹; levantamento de teses e dissertações, da Universidade Federal de Goiás (UFG)², da Biblioteca Digital da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás)³, do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵ e outros.

Num primeiro momento, então, buscou-se conhecer a produção existente sobre o objeto de estudo, o financiamento da educação e a formação continuada de professores. Os procedimentos utilizados para esse levantamento, organização e apresentação da produção acadêmica foram baseados em Brzezinski (2010). Mapeou-se trabalhos dos últimos cinco anos e emergiram as categorias concernentes ao financiamento da educação e que foram agrupadas da seguinte forma: Fundeb/Fundef e valorização/remuneração/carreira do magistério; financiamento e formação de professores/as; finanças públicas e política de fundos; financiamento e gênero. Nos quadros abaixo estão apresentados àqueles identificados

¹ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 12/jun./2013.

² Disponível em: <<https://www.bc.ufg.br/n/14819-ufg-integra-biblioteca-digital-de-teses-e-dissertacoes>>. Acesso em: 12/jun./2013.

³ Disponível em: <http://tede.biblioteca.pucgoias.edu.br/tde_busca/index.php>. Acesso em: 12/jun./2013.

⁴ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 12/jun./2013

⁵ Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/>>. Acesso em: 12/jun./2013.

com abordagens mais próximas ao tema proposto para esta investigação e selecionados para estudo.

Para as categorias Fundeb/Fundef e valorização/remuneração/carreira do magistério:

Quadro 1 - Produção do conhecimento pesquisada para revisão bibliográfica nas categorias de análise Fundeb/Fundef

Ano Defesa	Título	Autor/Ano	Instituição
Banco de Teses Capes	Políticas de Financiamento da Educação Básica: uma análise da aplicação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb no período de 2007-2010, em Guajará-mirim, RO	GOMES, Ângela de Castro Doutorado (2011)	PUC/SP
	Trabalho Docente: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino	GURGEL, Rogério Fernandes Doutorado (2012)	UFPB
	O Impacto do Fundef/Fundeb na Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Estadual do Piauí	SILVIA, Samara de Oliveira Mestrado (2011)	UFP
Anped 33ª Reunião	A Política de Financiamento da Educação do Fundef	SANTOS, Inalda Maria (2010)	UFAL
Banco de Teses/ Dissertações UFG	Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério: conflitos e limites de sua implantação na rede pública estadual de Goiás	MACHADO, Jarbas de Paula (2010)	UFG

Fonte: Elaborado pela autora baseado em bancos de dados de teses e dissertações da CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/busca?searchword=banco%20de%20dados%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es&searchphrase=all>. Acesso em 12/jun/2013.

Para a categoria formação de professoras/es:

Quadro 2 - Produção do conhecimento pesquisada para revisão bibliográfica na categoria de análise Formação de Professores/as

Ano Defesa	Título	Autor/Ano	Instituição
Banco de Teses Capes	Financiamento da Educação e Formação de Professores: o Fundef no município de Campinas	PUPO, Cristiane Cusin Mestrado (2012)	Universidade Estadual de Campinas

Fonte: Elaborado pela autora baseado em bancos de dados de teses e dissertações da CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/busca?searchword=banco%20de%20dados%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es&searchphrase=all>. Acesso em: 12 jun. 2013.

Alguns dos resultados obtidos nos trabalhos avaliados dos quadros 1 e 2 são que: os investimentos do Fundeb são praticamente com pagamento de pessoal em efetivo exercício do magistério; as necessidades das escolas não estão sendo atendidas em termos de estrutura física e pedagógica; o Fundo não está sendo aplicado em formação continuada; os resultados assinalam alguns avanços no decorrer da efetivação e dos ajustes nos planos de carreira docente; fragilidade nas políticas educacionais pelas repercussões pouco significativas para a valorização do magistério público, principalmente em termos de salários; conflito na forma como a legislação é interpretada na aplicação do Piso Salarial Profissional; o Fundef praticamente não contribuiu com o desenvolvimento das políticas de formação de professores/as.

E para as categorias de análise financiamento da educação e política de fundos:

Quadro 3 - Produção do conhecimento pesquisada para revisão bibliográfica nas categorias de análise de Financiamento da Educação e Política de Fundos

Ano Defesa	Título	Autor/Ano	Instituição
Banco de Teses Capes	Financiamento da Educação: do Fundef ao Fundeb – repercussões da política de fundos na valorização docente da Rede Estadual de ensino do Pará – 1996 a 2009	CARVALHO, Fabrício Aarão Freire Doutorado (2012)	FEUSP
	O Financiamento da Educação Básica e a Política de Fundos em Goiás (1998–2011): municipalização, redistribuição dos recursos e (des)valorização do magistério.	NASCIMENTO, João Batista do Mestrado (2011)	UFG
Anped Centro–Oeste/ 2012	O Fundeb no Contexto das Finanças Públicas Municipais de Campo Grande	FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; MOTA, Daiane de Lima (2012)	UFMS
Banco de Teses e Dissertações UFG	A política de fundos constitucionais no contexto da Educação Básica no Brasil: origens, contradições e perspectivas.	JESUS, Wellington Ferreira de (2011)	UFG
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	“Quero ver quem paga, pra gente ficar assim: representação social docente sobre o financiamento da educação básica”	CHIODINI, Cláudia Roberta (2008)	Universidade Regional de Blumenau

Fonte: Elaborado pela autora baseado em bancos de dados de teses e dissertações da CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/busca?searchword=banco%20de%20dados%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es&searchphrase=all>. Acesso em 12/ jun/2013.

No quadro 3, os resultados apontaram que: com a implantação do Fundef/Fundeb houve uma tendência de reduzir o número de docentes leigos; alguns estados brasileiros pagam os/as professores/as valores abaixo do valor do piso salarial estabelecido pela Lei 11.738/2008; a remuneração dos/as professores/as ainda é muito inferior em relação às profissões de maior prestígio social com formação superior mesmo após o abono Fundef/Fundeb; as receitas dos municípios aumentaram com o Fundeb, por meio das transferências do fundo estadual para o municipal, porém não foram expressivas no valor do custo/aluno/ano; a política de fundos foi a grande propulsora do processo de municipalização e os recursos recebidos pelo municípios, como mencionado, foram ampliados na cesta do Fundef/Fundeb, mas houve perda de recursos do governo do estado; a política de fundos constitucionais possibilita integralização da gestão, de projetos, políticas, e, principalmente, da participação da sociedade no controle, acompanhamento e fiscalização das verbas.

A dissertação de mestrado da professora Cláudia Roberta Chiodini, da Universidade Regional de Blumenau de 2008, intitulada “Quero ver quem paga pra gente ficar assim: representação social docente sobre financiamento da educação básica”, só apareceu no segundo quadro devido aos seguintes resultados obtidos na pesquisa. O estudo mostra como um dos resultados “a fragilidade na formação (inicial e continuada) das/os professoras/es, bem como no interesse do próprio docente em obter informações sobre o Financiamento da Educação Básica, dificultando a participação deste profissional em questões relacionadas ao tema”. Apesar da tese objetivar o esclarecimento da representação social do professor com relação ao tema “financiamento da educação”, emergiu como resultado a fragilidade da formação docente como fator importante na conscientização do professor acerca da sua própria categoria, o que dificultou uma participação mais efetiva destes profissionais com relação ao tema durante a pesquisa.

Financiamento da educação contemplando gênero não apareceu em nenhuma das pesquisas encontradas no levantamento. Gênero é uma temática encontrada em trabalhos mais relacionados à sexualidade e ao currículo.

A utilização deste procedimento facilitou observar como a temática do financiamento da educação é investigada, e que os trabalhos publicados nos últimos cinco anos se mostram, em sua maioria, vinculados às categorias de análise Fundeb/Fundef e valorização/remuneração/carreira do magistério.

Sobre o método e a metodologia

A fundamentação para direcionar a pesquisa será na perspectiva do materialismo histórico e dialético por se tratar da observação da realidade como ela é, objetiva, como se apresenta no social e no pensamento.

O materialismo histórico e dialético de Marx e Engels trouxe novas visões sobre o desenvolvimento da sociedade humana, pela sua organização, e um olhar em relação às lutas sociais para a transformação, refugando a superstição e a religião na explicação dos fenômenos sociais.

Marx afirma que a essência do homem, a sua humanização real, só se concretizará na sociedade e através dela, pois só as relações que os homens têm com eles mesmos, relações concretas e materiais, é que podem explicar as suas ideias. Os pressupostos para se compreender a história não podem ser arbitrários, nem dogmáticos, têm que partir de indivíduos e ações reais, de sua práxis (MARX; ENGELS, 1987). E é com esta perspectiva histórica que as políticas públicas serão abordadas neste trabalho. O materialismo histórico e dialético de Marx e Engels é um método de se pensar o real, que objetiva, conceitualmente, uma totalidade ainda em processo histórico, inconclusa, e condicionada aos fenômenos que a cercam; fenômenos estes imbricados uns nos outros dialeticamente, em um estado de movimento progressivo, “ascendente, [...] qualitativo, como um desenvolvimento que vai do simples ao complexo, do inferior ao superior” (STALIN, 1987, p. 17).

As atividades básicas para a existência humana, ou seja, os meios de produção para os bens necessários, só se realizam mediante o trabalho, cuja atividade transforma a natureza a favor do homem, que, também, se modifica e as suas relações sociais. Por isso ser considerado histórico e social, criando a sua realidade social a partir da atividade coletiva, condicionado a uma organização do modo como produzem a vida em sociedade. Para Marx (MARX; ENGELS, 1987), partindo desse raciocínio, é a vida que determina a consciência, e não o contrário, ou seja, é o trabalho que fundamenta a vida social. Por isto, entende-se que a análise aqui proposta sobre financiamento da educação, descortina aspectos importantes para se compreender a situação de vida dos/as educadores/as em questão, bem como a apropriação que fazem do conhecimento, e como dialeticamente isto intervém em suas vidas.

Segundo Triviños (1987, p. 73-74), para uma pesquisa na linha dialética, existe um procedimento geral que serve como orientação para que o pesquisador conheça o objeto a ser pesquisado. Em um primeiro momento do procedimento geral, faz-se a *contemplação viva* do fenômeno, ou seja, a percepção de que o problema existe, a partir de coleta de materiais e informações para a identificação das características mais peculiares do objeto. Para Triviños

(1987, p. 74), a princípio, o objeto a ser pesquisado é percebido em sua qualidade geral, pois “a ‘coisa’ apresenta-se como ela é, como o que representa, com seu significado para a existência da sociedade”.

Em um segundo momento, ainda de acordo com Triviños (1987, p. 74), é feita a “análise do fenômeno”, ou seja, é a fase de aprofundamento na “dimensão abstrata” desse fenômeno, estabelecendo relações sócio-históricas, conceitos. É a fase em que se seleciona a amostragem mais representativa da realidade do fenômeno, para que os dados possam ser analisados. De acordo com o autor, é neste momento que os dados são determinados estatisticamente e tratados para serem elaborados e aplicados os instrumentos para que se possa determinar os traços quantitativos do fenômeno da pesquisa.

O terceiro momento é tentar atingir “a realidade concreta do fenômeno” (TRIVIÑOS, 1987, p. 74), ou seja, é a apreensão do que é essencial, das possibilidades do conteúdo e da forma desse fenômeno. Assim:

a descrição, a classificação, a análise, a busca da regularidade estatística que determina com precisão o concreto do objeto, as inferências (indutivas e dedutivas), a experimentação, a verificação das hipóteses etc. são momentos da investigação que tendem a estabelecer a realidade concreta do fenômeno.

Para este estudo, foram consideradas as abordagens propostas por Triviños (1987), Fraser e Gondim (2004), bem como Gil (2006) para os procedimentos metodológicos orientadores para o conhecimento do objeto.

A metodologia usada para análise do trabalho adota o enfoque qualitativo, por partir do pressuposto que o objeto a ser estudado não se encontra totalmente à mostra, o acesso à realidade nunca é direto, e, “conhecer as razões e os motivos que dão sentido às aspirações, às crenças, aos valores e às atitudes dos homens em suas interações sociais é o mais importante para as ciências sociais” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 141).

A abordagem qualitativa parte do pressuposto que há um significado subjetivo e intersubjetivo na ação humana, ou seja, o que é individual na mente do sujeito, e também o que refere a regras e normas coletivas de crenças coletivamente compartilhadas em um determinado grupo social construídas nos processos de interação (FRASER; GONDIM, 2004). O importante foi tentar compreender a realidade vivida socialmente e captar os significados de uma realidade particular na sua complexidade.

Ao tratar da temática de financiamento da educação, foram utilizadas como fundamentação teórica obras dos autores Amaral (2012) e Dourado (2011), e para valorização profissional Brzezinski (2006), Nóvoa (1992) e Saviani (1991; 2007). Quanto aos estudos de

gênero, obras de Enguita (1989), Louro (2003) e Rincón (2005). A fundamentação teórica foi o suporte necessário para a avaliação e o ajuste das teorizações com relação aos fenômenos observados. Para Alves (2006, p. 55):

[...] esse esforço de elaboração teórica é essencial, pois o quadro referencial clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa.

Os procedimentos utilizados para a produção dos dados foram a pesquisa documental e a aplicação de questionários com professores/as da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME).

A pesquisa documental serviu de base ao trabalho para a busca e identificação de informações em documentos legais e em dados estatísticos acerca do professorado na abordagem aqui proposta. Trata-se de dados provenientes de instituições que realizam pesquisas e estatísticas educacionais, como os que estão disponíveis na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Tribunal de Contas dos Municípios do Estado de Goiás (TCM/GO), sobre a execução orçamentária municipal.

Também foram fontes de pesquisa textos legais como a Constituição Federal/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB), a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), para tratar a políticas de fundo, base do financiamento da educação pública no Brasil, e a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Os dados estatísticos obtidos foram de grande valia para a pesquisa, não somente para quantificar, mas para servir de suporte de descrição para análise e interpretação dos fenômenos.

A análise de documentos legais e dos programas e projetos de governo contribuíram com a pesquisa, para elucidar indagações sobre a questão do investimento dos recursos financeiros destinados à formação, e, também, outros aspectos relevantes da valorização do magistério, como o salário e a implementação da carreira. A possibilidade da qualificação significa a oportunidade de elevar o conhecimento crítico e de se enfrentar os padrões ideológicos impostos pelas classes dominantes.

Constituíram como *lócus* da pesquisa a Secretaria Municipal de Educação⁶ (SME) e seis escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia⁷ (RME).

Sobre a organização e a estrutura

Para cumprir o objetivo proposto, o trabalho está estruturado em três capítulos.

No primeiro, intitulado Educação, Formação e Valorização Docente, foram discutidas algumas categorias de análise importantes para a compreensão das políticas de financiamento da educação brasileira. A princípio questionou-se a educação, considerando as políticas neoliberais. Depois, examinou-se a formação e a valorização de professores/as, como salário e carreira profissional frente às políticas educacionais. Ao final do primeiro capítulo, são questionadas as relações sociais de gênero, buscando apoio para analisar o que se refere à formação e à valorização docente, por se tratar de uma profissão majoritariamente feminina.

O segundo capítulo, intitulado Políticas de Financiamento da Educação e os Investimentos em Formação Continuada de Professores/as no Município de Goiânia, aborda as políticas vigentes de financiamento da educação nacional e versa sobre os investimentos efetivados em formação continuada de professores/as do município de Goiânia no período de 2009 a 2013.

O terceiro capítulo, intitulado A Formação Continuada de Professores/as do Município de Goiânia e seu Professorado, objetivou-se compreender como se realiza o financiamento da formação continuada de professores/as no âmbito municipal e como essa política é desenvolvida em Goiânia. Foi, também, objetivo deste capítulo traçar um perfil dos/as docentes que participam da formação oferecida pela SME, ou não, a partir dos resultados de um questionário aplicado aos/as professores/as, para buscar entender como se dá e como eles/elas percebem a sua formação e carreira, destacando a interseção de gênero neste processo.

Por último, são apresentadas as considerações finais que expressam os resultados do conteúdo estudado e da análise dos dados coletados.

⁶ Ao longo do texto a Secretaria Municipal de Goiânia pode ser tratada como SME para evitar repetições

⁷ Ao longo do texto a Rede Municipal de Educação de Goiânia pode ser tratada como RME para evitar repetições.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo se objetiva discutir algumas categorias de análise importantes para a presente pesquisa, como forma de se viabilizar uma melhor compreensão das políticas de financiamento da educação brasileira. Primeiramente, discute-se a educação em suas diferentes concepções, considerando as políticas neoliberais. Em seguida, são abordadas a formação e a valorização de professores/as em termos de salário e carreira profissional frente às políticas educacionais. Por fim, são examinadas as relações sociais de gênero no quadro da formação e da valorização docente, uma vez que grande parte da categoria é constituída por mulheres.

1.1 Educação e políticas neoliberais

Para cumprir o objetivo proposto da presente pesquisa, primeiramente, faz-se necessário compreender o entendimento de educação que se tem. Propõe-se, aqui, discutir sobre a educação inserida na realidade social, a educação intencional; aquela que pode ser imposta por um sistema de poder que controla o saber; a que permeia a sociedade de classes no sistema capitalista; a que reforça as desigualdades entre os sujeitos a partir da divisão social do trabalho; aquela que, também, transforma.

1.1.1 Educação

A compreensão da natureza da educação, em que se apoia a análise aqui realizada, está intrinsecamente ligada à natureza humana. A educação é um fenômeno de muita abrangência e exclusivo dos seres humanos. Definir o homem em sua complexidade é tarefa árdua, assim como conceituar a educação. Para Saviani (1991), ao definir algo, corre-se o risco de excluir elementos que definitivamente, não poderiam ficar ausentes de nossa compreensão. O autor, no livro *Pedagogia histórico-crítica*, considera a sua melhor definição de educação como “o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2009, p. 18-19). Nesse sentido, a educação toma um caráter histórico, é o saber que o ser humano é capaz de produzir a partir de atitudes ativas e intencionais. Essa ação intencional refere-se à própria sobrevivência do homem, que necessita produzir para sua própria existência. Ele adapta a natureza a si e a

transforma. Essa é a diferença entre o homem e o animal. Assim, a antecipação mental da ação, a intencionalidade de agir, é o momento que o trabalho se instaura, é tomar posse das propriedades do mundo real, de sua cultura para produzir ideias, valores, conceitos, hábitos e habilidades. Trata-se da produção do saber. A educação, então, é um processo de trabalho, e o autor a situa na categoria do trabalho não-material, ou seja, o da produção do saber humano, onde se insere a natureza e a cultura. A educação, logo, não se reduz apenas ao ensino (SAVIANI, 1991).

Como a educação, como prática social, pode “criar” seres humanos na transmissão do saber a partir de ideias e crenças, ela torna-se alvo político e econômico, o que implica pensá-la como perpetuadora de ideologias dominantes. A ideia de que a educação serve a todos/as, a partir da fala de quem legisla, não deixa transparecer o oculto, como, a que vem e a quem está a serviço. Assim, a educação, como prática social, tanto pode servir para igualar, quando se pensa em uma perspectiva da legislação, como bem de todos/as, quanto para diferenciar, quando se pondera em uma perspectiva do real, quando se sabe que as oportunidades não são efetivamente iguais para todos/as. Essa dialética leva a ideias opostas, de um lado o princípio da igualdade para o desenvolvimento econômico e social, com a capacitação para o trabalho, vislumbrando o pleno emprego, e de outro, as oportunidades que se fazem diferentes aos sujeitos. Sujeitos esses que passam por um processo de aceitação da hierarquia nas relações da produção capitalista.

Para Brandão (1995), ao citar a conclusão de um estudo do norte americano Wilbur Brookover, sobre educação como processo social, aponta que a educação:

- a) tem o seu controle situado em mãos ‘de elementos conservadores da sociedade’;
- b) é dirigida de modo a impedir mudanças significativas, ‘exceto nas áreas em que os grupos dominantes desejam a mudança’;
- c) na melhor das hipóteses, pode atuar como um agente interno de mudanças sociais, não como um agente externo, ou seja, capaz de provocar por sua conta mudanças significativas;
- d) não é acreditada como criadora de um possível ‘mundo melhor’, a não ser quando ‘outras forças também operam como agências de mudanças’. (p. 93).

A educação nesta perspectiva, perde a sua identidade como um direito social e a sua função primeira de bem para o trabalho da vida, passa a ser um bem de troca (de símbolos, de intenções, de poder etc.). Para Brandão (1995), a educação:

- a) vale como alguma coisa cuja posse se detém para uso próprio ou de grupos reduzidos, que se vende e compra;
- b) vale como instrumento de controle das pessoas, das classes sociais subalternas, pelo poder de difusão das ideias de quem controla o seu exercício. (p. 94).

Ideologicamente, a educação é posta como um bem social e democrático, que liberta e iguala os seres humanos através do saber. Porém, em uma sociedade movida pelo capitalismo, é a educação que, ao ocultar seu lado desigual e não libertário, reproduz e consagra a desigualdade social e passa a ser um instrumento de controle. Por outro lado, contraditoriamente, é somente através da própria educação que se pode libertar e criar igualdade entre os seres humanos.

As relações sociais entre indivíduo e natureza, em um processo histórico, são o ponto de partida para a compreensão do modo de agir e pensar dos seres humanos. Estes, que produzem ideias ou representações para a compreensão de suas próprias vidas, estão inseridos, de forma às vezes involuntária, em instituições (como a família, a religião, a escola, o trabalho) já determinadas (CHAUI, 1980). Por esse motivo, muitas vezes, conservar as crenças transmitidas por essas instituições, é uma forma que os sujeitos encontram de compreender o mundo que os circunda. Assim, os ideais e as representações já constituídas, legitimam as condições sociais de dominação e exploração, transparecendo como verdadeiras e justas. Essa ideologia produzida pelas relações sociais em suas instituições, oculta a realidade e dificulta a emancipação dos seres humanos. O caminho emancipatório implica a capacidade de reconstruir conhecimento, e para que isso aconteça, o ser humano deve

[...] alcançar a necessária consciência crítica para compreender sua situação histórica, e, a partir daí, elaborar o confronto dialético com os obstáculos, em especial com a exclusão, rumo a uma sociedade de sujeitos orientada por um projeto de bem-comum (MENEZES, 1996, p. 271).

A educação, no âmbito escolar, de modo mais geral, tende a propiciar ao indivíduo as condições necessárias para a adequação das exigências da sociedade capitalista para o ingresso no mercado de trabalho, a partir de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes e símbolos preconcebidos. Para Marx as atividades formativas não devem se limitar ao preparo do homem para o mercado de trabalho pelo seu caráter apolítico e alienante. O desafio da educação, ainda conforme Marx, deve ser então a produção de um ser humano completo, omnilateral, ou seja, um ser social e historicamente determinado, imbricado em suas relações em sociedade, que se transforma e cria significados para o seu próprio mundo transformando-o (NEVES, 2009).

A escola (e outras instituições sociais) deve dar subsídios ao indivíduo para se desvencilhar das amarras ideológicas dos interesses socioeconômicos do poder e da classe dominante, objetivando o ser humano completo pelo seu trabalho e por sua vida em sociedade.

1.1.2 Políticas educacionais no Estado neoliberal

Nas últimas décadas, no Brasil, o discurso sobre a necessidade da população ser mais escolarizada é recorrente, pois as transformações da política internacional e da economia impulsionaram o mundo empresarial, o que exigiu uma força de trabalho qualificada, incorporada às técnicas e linguagens da informática, para atender ao mercado mundial. A educação escolar, então, transforma-se em condição para a preparação ao trabalho e ao consumo. Essa é uma retórica neoliberal. A justificativa é a inserção da economia diante do mundo globalizado, o que desencadeou em uma expansão no acesso à escola. O neoliberalismo é uma ideologia que tenta suprir a crise causada pela conexão das economias dos países industrializados, por meio do livre comércio e das novas tecnologias. Para Anderson (1998) o neoliberalismo é:

[...] um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (p. 22).

Essas transformações na sociedade redimensionam o papel da educação. A revalorização do papel econômico da educação foi discurso utilizado para enfatizar a importância produtiva do conhecimento, fazendo com que as agências educacionais virassem alvo de estratégias para criar condições “educacionais”, visando o mercado de trabalho, vislumbrando a empregabilidade. Assim, as instituições educacionais tornam-se:

[...] elos de socialização dos conhecimentos técnico-científicos historicamente produzidos pelo desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências sociais requeridas, predominantemente, em sintonia com o setor produtivo (DOURADO, 2001, p. 49).

Na verdade, o que está posto, é uma escola reprodutora dos princípios doutrinários neoliberais, devendo se adequar à ideologia dominante, sustentando-se na visão de mundo de uma realidade que se apoia em uma economia internacional autorregulável, que hipoteticamente pode vencer as crises, trazendo benefícios a todos, e sem a intervenção do Estado.

O Estado, face ao monopólio da produção, é intervencionista apenas no controle da expansão, organização e manutenção escolar, mas, exerce essas funções respondendo também a imposições, reivindicações e pressões/forças políticas exercidas sobre ele. Nas palavras de Machado (1983),

o aparelho de Estado, no sentido restrito, constitui a condição de existência e do funcionamento dos aparelhos ideológicos numa formação social. Se em geral o aparelho repressivo não intervém diretamente no seu funcionamento, ele está constantemente presente atrás deles. (p. 84-85).

Assim, o Estado, como aparelho repressivo, é condição de existência dos aparelhos ideológicos, e é imprescindível na manutenção das condições da produção, e consequentemente na reprodução das condições sociais da produção, garantindo a dominação política de classe. O Estado, com sua aparência de Estado neutro, omite ser o mediador das classes dominantes e hegemônicas, e se faz como condutor, responsável por aperfeiçoar a suposta igualdade entre os indivíduos reduzindo as diferenças. No âmbito educacional, isso se faz por meio do investimento no ensino, em condições estruturais para as escolas e em qualificação de professores. Vale chamar atenção para o fato de que a desigualdade e a dominação de classe são prévias e constitutivas do Estado e da escola, não ao contrário, não são “as desigualdades circunstanciais dos indivíduos que criam situações distintas que o Estado e a escola objetivam reduzir” (MACHADO, 1983, p. 231). O discurso estatal de que objetiva a superação das desigualdades sociais de acesso ao bem comum, como é o caso da escola, sempre se fez presente. Porém, o discurso dessa superação é guiado pela ênfase nas capacidades e competências que cada indivíduo deve adquirir através da educação para a conquista de sua posição mais competitiva no mercado de trabalho. Nesse discurso então, o Estado oferece as condições, mas as escolhas são dos indivíduos e serão definidoras para seu desenvolvimento pessoal. Tudo isso mascara a desigualdade e realça as diferenças individuais e a exclusão da maioria. Na verdade essa “oferta” nada mais é que o “resultado da pressão dos trabalhadores e não uma doação dos donos do poder, que teriam atingido a idade da razão e compreendido a importância da escola” (GANDINI, 1980, p. 135).

As críticas aos problemas e às crises econômicas, no diagnóstico neoliberal, são concentradas no Estado Benfeitor, aquele que disponibiliza instituições de bem estar social. Para os neoliberais tudo não passa de uma contradição, características socialistas não se encaixam dentro de uma estrutura capitalista (BIANCHETTI, 1999). Certos bens de necessidade social, como a educação e a saúde, por exemplo, ou qualquer ideia de bem comum, devem ter a intervenção estatal minimizada. A essência desse Estado Mínimo, termo derivado da Revolução Americana, defende um Estado forte, mas parco em gastos sociais e nas intervenções econômicas (ANDERSON, 1998). O que emoldura o modelo neoliberal é o fortalecimento do setor privado e o fortalecimento dos mecanismos de mercado para uma nova ordem internacional formulada para atender às novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia (BIANCHETTI, 1999). Tudo deve ser regido de acordo com as

relações econômicas do mercado, a influência política nas decisões acerca da estrutura econômica é limitada, e a ideia de bem comum não deve ser levada em consideração.

A adequação da escola aos mecanismos do mercado reduz espaço ao conteúdo político, ético e não forma o ser humano em sua completude, leva a formação educativa ao treinamento técnico. Há uma forte relação entre educação, qualificação e desenvolvimento econômico, mas, segundo Bruno (1996), não é de nenhuma forma linear.

No capitalismo o trabalho não mais se resume à relação dialética entre sujeito-objeto, mas na relação entre pessoas com o mesmo objetivo: a produção de bens e serviços produzidos apenas na relação como valor de troca. O tempo dispendido pela força de trabalho incorporado neste processo de produção é o que alimenta o capitalismo, e é o que produz a mais-valia. A mais-valia, ou o lucro, nada mais é que o resultado da desigualdade entre o valor do trabalho e o salário pago. No âmbito da reestruturação do trabalho, a capacidade intelectual torna-se um elemento importante a ser explorado. O investimento em qualificação então passa a ser um potencializador para a inserção no mundo do trabalho, mas

o processo de formação de novas gerações de trabalhadores não é um processo por eles próprios conduzidos. Ao contrário, [...] esse processo é inteiramente pautado pela dinâmica de desenvolvimento do capitalismo. Isso não significa no entanto, que a classe trabalhadora seja um agente passivo, que apenas sofre as determinações de instâncias que a dominam. Se concebermos o capital como uma relação social e não como coisa (dinheiro, matérias-primas etc.), temos que admitir que falar em dinâmica capitalista é falar simultaneamente de relações sociais, estabelecidas entre capitalistas e trabalhadores cujo elemento estruturante é o conflito. (BRUNO, 1996, p. 103).

O processo de escolaridade da formação para o trabalho passa a ser elemento fundante na formação de capital humano, o que gera, segundo os moldes neoliberais, capacidade competitiva diante do mercado (LOMBARDI, 2005). Com a competitividade e a internacionalização das economias, há uma complexidade maior dos problemas, e os problemas econômicos passam a ocupar cada vez mais os espaços no universo político, e consequentemente as tomadas de decisão (MELCHIOR, 1987, p. 131). As novas tecnologias de informação e comunicação, o livre comércio, modificam, assim, o desempenho de países, como o Brasil, que antes não estavam inseridos nesse processo. O neoliberalismo, então, parte do pressuposto que a escola deve estar articulada ao progresso e à nova modernização. A justificativa, de acordo com esse raciocínio, seria que a riqueza social e a renda individual poderiam ser alcançadas, passando o foco para a empregabilidade. A relação existente entre educação, qualificação e desenvolvimento econômico não é linear como já mencionado,

pois nada garante que uma força de trabalho altamente qualificada venha a ser utilizada/explorada em todas suas potencialidades [...] o trabalhador tem uma margem de escolha muito pequena quanto à sua integração no mercado de trabalho (BRUNO, 1996, p. 103-104).

Essa modernização neoliberal, que adequa os países subdesenvolvidos aos mais avançados economicamente, na verdade é ilusória, pois a estrutura piramidal da sociedade continua a mesma, somente aumenta sua verticalidade, ou seja, a mesma estrutura da pirâmide social é mantida, mas com as desigualdades sociais cada vez maiores.

A proposta neoliberal de amenizar as crises do capitalismo para salvar a sociedade dos problemas decorrentes desse sistema, como a pobreza, não é nada mais que uma maneira que a classe dominante encontrou de permanecer no poder. O papel da educação, por exemplo, é adequado aos interesses da classe dominante para seu próprio benefício, mas mascarado no discurso da preparação da classe baixa sem qualificação para o trabalho. O intuito, conseqüentemente, é a obtenção da força de trabalho barata e que dê lucratividade à classe privilegiada. Este processo gera um abismo, ainda maior, entre os privilegiados e os desfavorecidos, mas convencendo a todos que a diferença social é natural em uma sociedade capitalista, levando à aceitação. É interessante ressaltar que nas últimas décadas, países do capitalismo mundial do extremo oriente como Japão, Coréia, Formosa, Cingapura e Malásia apresentaram êxito econômico e são menos neoliberais (ANDERSON, 1998, p. 22).

Anderson (1998) afirma que poucas décadas da atuação do neoliberalismo nos países mais ricos do mundo não são suficientes para se compreender o real resultado acerca deste modelo. O que se tem de balanço até aqui é que:

[...] economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (p. 23).

A competição e a ação individual para que sejam alcançados os interesses de cada um são valorizadas no modelo neoliberal, como já mencionado. Há um aumento da liberdade econômica, e, segundo essa teoria, quanto maior o controle do Estado, mais perda da liberdade. O sucesso ou o fracasso do indivíduo depende somente dele, vence o mais competente. A lógica do mercado de liberdade econômica passa a ser um modelo para a concepção de sociedade, o que faz com que a iniciativa privada ganhe força e a atuação do

Estado na política social seja mínima. O Estado é configurado pela minimização de sua atuação no que se refere às políticas públicas, baseado nas premissas da modernização, racionalização e privatização, criando mecanismos de gestão subordinados à expansão do capital (DOURADO, 2001). Assim, “o extremo individualismo que este modelo propõe não favorece as políticas democráticas de participação e compromisso com a realidade social” (BIANCHETTI, 1996, p. 113).

As políticas neoliberais para a educação partem da lógica dessa ampliação do mercado. A educação deixa de ser parte do campo dos direitos sociais, passa a ser tratada como se fosse uma mercadoria, um bem de consumo, da mesma forma os indivíduos, que seriam uma espécie de produto, como se fossem um bem econômico. É a oferta do serviço educativo de acordo com a demanda do mercado. A educação deve, então, funcionar à semelhança do mercado. As mudanças econômicas seriam “uma consequência da ampliação de técnicas científicas de organização, que colocam o Estado como algo independente e exterior à vontade dos sujeitos sociais” (BIANCHETTI, 1996, p. 110). O investimento financeiro na educação pública, por exemplo, deveria ser reduzido conforme o raciocínio neoliberal, por comprometer e desequilibrar o orçamento do Estado, pois, “as instituições públicas, tais como as escolas, são ‘buracos negros’, nos quais o dinheiro é depositado – e subitamente desaparece –, não dando quase nunca resultados adequados”, conforme critica Apple (1998, p. 30).

Além do mais, a escola pública é considerada ineficiente se comparada às escolas particulares. Cabe, então, ao indivíduo, que é consumidor, a escolha do tipo de educação que quer receber. O aluno é um consumidor da educação. É a visão dos estudantes como capital humano. São duas visões diferentes que se complementam, aluno consumidor e produto da educação. As escolas devem competir no mercado para atender a essa demanda; quem paga mais recebe mais. Neste aspecto, “para os neoliberais, o mundo é na sua essência um vasto supermercado. A ‘escolha do consumidor’ é a garantia da democracia” (APPLE, 1998, p. 31). Os estudantes, que são trabalhadores, devem adquirir competências e condições competitivas. A democracia, então, de conceito político passa a conceito econômico. É com essa retórica que os neoliberais se apoiam, servindo de sustento para manter a sua hegemonia diante da sociedade. A educação escolar tem se configurado cada vez mais em mercadoria, não como um direito social, e tomou rumos similares aos da saúde, alimentação e habitação, a oferta e o consumo são dirigidos às classes mais privilegiadas. Esse mercado para a educação reage de acordo com as forças da oferta e procura, e é regido de acordo com a demanda (GANDINI, 1980). O aspecto mercadoria da educação é visto como qualquer outra mercadoria, deve-se

investir o necessário e pesar o custo-benefício. O certificado, ou o diploma, passou a ser “um produto de alto valor no mercado, cabendo portanto tornar a sua obtenção uma atividade lucrativa” (GANDINI, 1980, p. 137). Pode-se observar, nos últimos anos, uma grande expansão das universidades pela grande demanda por níveis superiores. Os “compradores” dessa mercadoria são iludidos pela promessa do pleno emprego. A ideia de que ao adquirir um nível intelectual mais elevado seria absorvido pelo mercado de trabalho automaticamente é ilusória, o contingente necessário a uma constante acumulação do capital é sempre menor.

A educação nos moldes neoliberais tem sido articulada para suprir os interesses das classes dominantes, ou seja, a educação não se articula com os interesses das classes populares, ela é excludente, apesar de propor um modelo democratizante de oportunidades iguais às pessoas de capacidades e necessidades diferentes (BIANCHETTI, 1996). Marx e Engels observam que não é o Estado que cria a sociedade civil conforme raciocinava Hegel, mas a sociedade civil que cria o Estado, o interesse comum é uma ilusão que encobria a dominação da classe dominante para com a classe dominada. O Estado então é mostrado pelos autores como o representante fiel das ideias de uma classe privilegiada, que aliena a classe menos privilegiada. Tudo é ilusório, como representação do interesse comum (MARX; ENGELS, 1987).

Azevedo (1997), inspirando-se em Althusser e Gramsci, também, afirma que o Estado não defende os interesses de toda a sociedade como aparenta. É ideológica a noção de interesse geral do “povo” por parte do Estado, e não é diferente nos processos que engendram a política educacional no Brasil. O Estado, porém, não se apresenta como um dominado pela burguesia. De alguma forma, ele se mostra como representante das classes subalternas, pois, segundo Offe (apud AZEVEDO, 1997, p. 48), “somente a preservação da aparência da neutralidade de classe permite o exercício da dominação de classe” e “os sistemas ideológicos predominantes conflitam fundamentalmente nos meios para atingir o fim último que é a liberdade humana. E, nos meios, discordam fundamentalmente nas formas de acesso ao poder” (MELCHIOR, 1987, p. 2).

As políticas sociais, onde se insere a política educacional, fazem parte das estratégias que o Estado utiliza para se mostrar representante do povo, pois de alguma forma, devem ser atendidos “[...] determinados interesses econômicos de certas classes dominadas, mesmo que esses interesses, eventualmente, contrariem os interesses econômicos predominantes” (AZEVEDO, 1997, p. 45).

Os interesses econômicos das classes mais desfavorecidas impostos ao Estado só são atendidos com muita luta política e econômica (AZEVEDO, 1997, p. 46).

A política educacional deve ser pensada como parte de uma totalidade maior, e é por meio de ações do Estado que ela se concretiza. As ações das políticas públicas que dão visibilidade ao Estado, e

[...] uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado (AZEVEDO, 1997, p. 61).

Com o intuito de impulsionar a política econômica por razões de expansão do capital, ações e medidas são fundamentais para que o sistema econômico capitalista não seja desequilibrado. As políticas educacionais, dentro do modelo neoliberal, fazem parte desse conjunto de medidas de uma política econômica, pois, “nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo” (BIANCHETTI, 1996, p. 94). As políticas públicas estão articuladas a uma sociedade que se pretende construir, pertencente a um determinado momento histórico, a um universo simbólico e cultural, e tudo isso é bem articulado a um sistema de dominação.

Com as políticas públicas da educação, a vinculação de recursos à educação passou a ser condição inquestionável para que o acesso e a permanência sejam garantidos a todos os cidadãos como estabelece a Constituição. Os investimentos em mais educação, agora, se justificam, pois, como mencionado, geram crescimento econômico e formação de força de trabalho. Neste raciocínio é que os/as professores/as devem ser formados/as.

1.2 Formação e valorização docente

A compreensão de uma política de formação local, como é o objetivo deste trabalho, implica, primeiramente, considerar algumas políticas públicas educacionais nacionais para formação de professores/as.

1.2.1 Política nacional de formação e valorização de professores/as

Intenta-se aqui discutir alguns aspectos importantes concernentes às políticas de formação e valorização de professores/as e algumas mudanças significativas para a categoria, aspectos que tem relação direta com a formatação que tomam os regulamentos de carreira e a perspectiva e demanda de financiamentos para aperfeiçoamento profissional. A presente

pesquisa abarca formação dos/as professores/as, por conseguinte que não será tratada a formação de todos/as os/as profissionais da educação.

A adoção da expressão “profissionais da educação” pela LDB/1996, como consta no Título VI (LDB/1996, artigos 61 a 67), é de grande relevância, pois o conceito é abrangente a todos os envolvidos no âmbito escolar, como professores/as, especialistas e funcionários. Porém, a terminologia não serviu de parâmetro para a utilização em procedimentos oficiais, posto que “ora um documento identifica o professor como profissional da educação, ora como profissional de magistério, ora como docente da educação básica.” (BRZEZINSKI, 2014, p. 202).

A abrangência sugerida, também, não inseriu os funcionários escolares como profissionais da educação, mas desencadeou um processo formativo direcionado aos funcionários da educação denominado Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário)⁸. A Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), juntamente com a categoria, têm empreendido lutas para o reconhecimento destes trabalhadores. A Lei n.º 12.014/2009, que alterou o artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), passa a discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação⁹. O referido artigo traz, inclusive, alterações de concepções com relação à formação de profissionais da educação, enfatizando uma formação básica sólida e com conhecimentos científicos e sociais (Lei n.º 12.014/2009, inciso I, § único). Como a opção aqui foi em

⁸ Decreto 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que institui a política nacional de formação dos profissionais da educação básica e dispõe sobre a formação inicial em serviço dos funcionários da escola. O Profucionário é um programa de formação em nível técnico, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola, para aprimoramento na área de atuação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12365. Acesso em 16/mar/2015.

⁹ “Art. 61: Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – 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;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades” (LDB/1996, artigo 61). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1>. Acesso em 16/mar/2015.

pesquisar a formação docente, a expressão “profissionais da educação” foi pouco utilizada. Algumas ações concernentes à formação docente merecem destaque.

Mudanças significativas trouxeram novas possibilidades para a formação dos profissionais da educação. O Decreto n.º 5.224/2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, reorganiza e dá competência aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), para ministrar cursos superiores, incluindo os de licenciatura, em níveis de graduação e pós-graduação. A Lei 11.892/2008, por sua vez, cria os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, com o mesmo intuito, formar professores/as. Está, também, vinculada à Rede Federal de Ensino¹⁰, tendo por objetivos ministrar em nível de educação superior

[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores/as para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; (Seção II, Artigo 7º, b).

Em 29 de janeiro de 2009, o então titular do Ministério da Educação, Fernando Haddad, instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, através do Decreto n.º 6.755/2009, cuja finalidade é “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (artigo 1º). Foi uma ação conjunta com o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal, Municípios e Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), para fins de atendimento à demanda das redes públicas da educação básica por formação inicial e continuada (artigo 1º).

O documento é regido por 14 artigos e, além da finalidade supracitada, menciona os princípios, objetivos, ações e planos estratégicos para a formação de profissionais do magistério. Em seu artigo 2º, inciso VIII, o destaque é para a importância de políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à formação continuada, à remuneração, às condições dignas de trabalho, e outras. O artigo 8º dispõe da formação continuada em específico,

¹⁰ Constituída pelas seguintes instituições: I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; IV – Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II (BRASIL, Lei n.º 11.892/2008, art. 1º). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em 16/mar/2015.

o atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes de sistemas de ensino. (BRASIL, 2009, Decreto n° 6.755, artigo 8°).

Os seis parágrafos constantes no Artigo 8° indicam que a formação continuada dos profissionais do magistério realizar-se-á por meio de cursos presenciais ou à distância (§1°), por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado (§2°), fomentados pela CAPES, quando for o caso, e homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (§3°), dentre outras normas. É interessante ressaltar também o artigo 13, que menciona o apoio financeiro concernente às despesas decorrentes do decreto.

As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à Capes e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar o apoio financeiro da União com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho, bem como os limites de pagamento da programação orçamentária e financeira (BRASIL, 2009, Decreto n° 6.755, artigo 13).

Em 30 de junho de 2009, o ministro publica a Portaria Normativa n.º 09/2009, documento que normaliza ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, como a participação de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), no que se refere ao atendimento às demandas de formação, liberações de recursos de fomento, exigências legais, gerenciamento de informações na participação dos cursos, dentre outros. O Artigo 2° da Portaria menciona a concessão de apoio técnico e/ou financeiro aos Estados, Distrito Federal e municípios aos polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹¹ e oferece bolsas de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) aos professores da educação básica dos cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano Nacional. A implantação das ações e programas foi de grande valia para a valorização profissional docente, pois fomentou o atendimento da demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica.

A Lei n.º 12.796/2013, que altera a LDB/1996, que trata sobre a formação dos profissionais da educação, também merece destaque em relação à valorização do profissional da educação. Em seu §4°, a lei incentiva à permanência e facilita o acesso a cursos de

¹¹ Decreto n° 5.800, de 08 de julho de 2006.

formação docente em nível superior para a atuação na educação básica pública, além de oferecer incentivo financeiro.

§5º – A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério, para atuar na educação básica pública, mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996, Artigo 62, §5º).

Essas iniciativas demonstram a preocupação com as políticas permanentes de incentivo à profissionalização docente, políticas que ao contemplarem a progressão na carreira, a formação continuada, a remuneração condigna e melhores condições de trabalho no âmbito educacional, apontam para a valorização da profissão.

1.2.2 Formação docente

O conceito formação é suscetível a diferentes interpretações, uma vez que a educação é motivo de embates, principalmente do ponto de vista político.

No regime autoritário as políticas educacionais seguiam modelos compartimentados, e a formação treinava os/as professores/as, de forma que a educação mais alienava que educava. Dessa forma, ao invés de um trabalho coletivo, as relações no ambiente escolar eram particularizadas, formando então especialistas, inerentes às organizações do trabalho produtivo (NÓVOA, 1992).

A década de 1980 ficou marcada pela profissionalização em serviço, uma “massa de indivíduos sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves” (NÓVOA, 1992, p. 21) e uma visão desqualificada da profissão docente. A deficiente formação inicial, as condições salariais e de trabalho precárias agudizavam ainda mais a situação docente no Brasil, e a função docente apresentava-se como função de baixo prestígio social.

A década de 1990 foi marcada pela formação contínua de professores/as, executada como a qualificação para desempenhar novas funções, como gestão, administrativa, educação de adultos etc. As políticas educacionais, (marcadas pela continuidade e descontinuidade de políticas) efetivadas na época, foram articuladas aos preceitos do Banco Mundial¹², principalmente no que se trata da formação de professores/as em serviço e no aligeiramento

¹² Instituição financeira internacional que subsidia países em desenvolvimento, composto por instituições como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID).

da formação inicial, compreendida como capacitação pedagógica com traços técnicos (DOURADO, 2001, p. 52). Conforme Dourado (2001), as políticas adotadas para a formação inicial e continuada de docentes são focadas em duas modalidades: a criação do curso normal superior/institutos superiores (instituições tipicamente de ensino) e a ênfase em EAD (educação a distância), “ambas ancoradas na defesa da formação em serviço, em detrimento de um projeto global de formação e profissionalização docentes” (p. 54).

No governo FHC (1995-2003)¹³, políticas neoliberais de formação de professores/as foram implantadas, era a Pedagogia das Competências¹⁴, sustentada pelo saber fazer, com o intuito de resolver, na base do imediatismo, os problemas escolares (BRZEZINSKI, 2006), mudando o quadro dos indicadores educacionais em relação à titulação dos docentes, sem efetivamente melhorar a qualidade educacional e de formação.

Alguns marcos legais trazem para o centro das discussões debates na área da formação docente. Deve-se destacar o Parecer CNE/CP n. 9, de 08 de maio de 2001, e a Resolução CNE/CES n. 2 de 18 de fevereiro de 2001, que instituíram as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, que criam novos espaços institucionais de formação docente (inicial e continuada), desqualificando o curso de Pedagogia como espaço privilegiado de formação do/a professor/a, ou seja, os documentos legais insistem

na formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino em *locus* extramuros universidade – em que a pesquisa é pouco valorizada – e, que, anacronicamente, se mantenha a formação dos “especialistas” em orientação educacional, administração escolar para a educação básica (art.64/Lei n. 9.394/1996), em nível de graduação, “este pedagogo deverá ser professor”. (BRZEZINSKI, 2011, p. 39).

Somente no Parecer CNP/CP n.5/2005 e na Resolução CNE/CP n.1/2006 é que a docência foi assegurada como base da identidade do Pedagogo, e o trabalho pedagógico e a ação docente se imbricam no processo formativo do Licenciado em Pedagogia (BRZEZINSKI, 2011).

A Resolução CNE/CP n.º1/2006, “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL/MEC). As Diretrizes trazem para o centro das discussões novos debates na área da formação do profissional da educação,

¹³ Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Fez reformas econômicas importantes, introduziu a Bolsa Escola e foi considerado seguidor das políticas neoliberais.

¹⁴ Resolução CNE/CP n.1/1999.

revelando horizontes mais amplos em termos de formação docente. O sentido de formação, então, é ampliado, e os pilares das Diretrizes são alicerçados na investigação, reflexão crítica, conhecimento em diferentes campos do conhecimento, como filosofia, antropologia, sociologia, de forma que a compreensão de pedagogia já toma um caráter de ciência (Art. 2º¹⁵). A formação implicaria ultrapassar as práticas educativas escolares, inserindo as não-escolares também, para desenvolver o pensamento crítico, reflexivo que atravessam o campo da pedagogia (BRZEZINSKI, 2006). Nessa perspectiva, o sentido de formação deve ser ampliado e ultrapassar uma mera formação técnica. Segundo Pereira e Allain (1998), a transformação de formação pautada no paradigma da Racionalidade Técnica para a formação do/a professor/a e pesquisador/a é que levará à competência, autonomia e crítica, de forma a fortalecer a sua identidade, e conseqüentemente a sua profissionalização. Assim, a diferença entre os dois paradigmas, do técnico e do pesquisador, é que, este é o intelectual, e aquele, o prático que estaria subordinado ao primeiro. Essa separação contribui para a baixa autoestima dos/as professores/as, dificultando a profissionalização dos/as mesmos/as. Essa divisão entre o pesquisador e o professor deve ser desfeita. Há uma tendência, porém, de considerar que a perspectiva de formação pautada no/a professor/a intelectual é a solução para os problemas (que são muito complexos) da educação. Não é bem assim, pois há “distância entre o conhecimento produzido no interior da universidade e as condições reais de trabalho” (PEREIRA; ALLAIN, 1998, p. 272).

A formação de professores/as não tem dado a devida importância ao desenvolvimento pessoal, “confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”, nem tampouco tem valorizado a formação articulada aos projetos da escola (NÓVOA, 1992, p. 24). O processo de formação docente deve ter um eixo de referência, o “desenvolvimento profissional dos professores” na perspectiva do “professor individual e do coletivo docente” (NÓVOA, 1992, p. 24).

¹⁵ Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (Resolução CNE/CP, nº 1 de 15 de maio de 2006).

A formação inicial e continuada de professores/as, defendida pelas entidades educacionais, deve ter como finalidade formar professores/as fundamentados na concepção histórico-social e cultural da sociedade, a fim de promover uma formação de qualidade que resultará em transformações sociais nas relações de produção. Esse processo de formação deve estar alicerçado no conhecimento, na crítica, na reflexão-ação, na criatividade, na cultura dos envolvidos na formação e nas relações formadores-aprendentes (BRZEZINSKI, 2008), “com vistas à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25).

O artigo 62 (LDB/1996), cuja redação foi alterada pela Lei n.º 12.796/2013, determina que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Houve um avanço na LDB/1996 com relação à alteração do seu texto, ao reconhecer que a formação do professor da educação básica não deve ser exclusiva e nem dar preferência aos cursos normais superiores, como estabelecido anteriormente pela LDB. O artigo 62, além do mais, menciona a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério em regime de colaboração (§1º), que podem ser utilizados inclusive recursos e tecnologias de educação à distância (§2º), como já discutido no primeiro capítulo. O artigo 63 menciona que os institutos superiores devem oferecer “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (inciso III).

A Lei, porém se contradiz quando aceita ainda, em seu Artigo 62, nível técnico e médio

admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (LDB/1996).

Apesar da contradição, o quantitativo de professores/as leigos/as, ou seja, os/as que não possuem a habilitação mínima exigida pela LDB, tem diminuído. Prova disso são os dados observados em sinopses do INEP (BRASIL/INEP, 2009). Em Goiás, por exemplo, conforme a mesma pesquisa, mais de 90% dos professores/as já possuíam graduação em nível superior em 2007. Atualmente, essa porcentagem ultrapassa os 95%.

Porém, a fim de cobrir o déficit de professores/as com formação em exercício nas redes públicas, as políticas educacionais adotadas após a Lei n.º 9.394/1996, como já mencionado, estimulam a educação à distância (EAD).

Art. 62

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009)

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância (Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009) (BRASIL/LDB, 1996)

Essas políticas que facultam o aligeiramento na formação docente, possibilitam uma “verdadeira engenharia do setor privado mercantil à caça” de verbas/recursos do financiamento público, o que tem contribuído para uma verdadeira correria com pedidos de autorização de cursos como o de Pedagogia (DOURADO, 2001, p. 54).

A formação inicial de professores/as, conforme expressa Brzezinski (1995), deve ser feita na ambiência universitária, a partir de reflexões de um construir coletivo, para assim, dominar o trabalho pedagógico para a prática social. Dessa forma, novos saberes brotarão, e um novo ser mais crítico e reflexivo, com novos conceitos e conhecimento será formado. Na formação do professor teoria e prática devem se articular, e essa interlocução que ocorre na academia, o compartilhamento de conhecimentos, o contato com realidades diferentes no processo formativo é um instrumento poderoso que alicerça a profissão docente. Assim, a realidade deve ser construída a partir da interação entre aquele que conhece e o objeto de conhecimento, ou seja, o trabalho docente é interação (PEREIRA; ALLAIN, 1998, p. 272).

A formação inicial, como alicerce da formação acadêmica, deve abarcar a formação de um cidadão que irá atuar nas novas bases dos saberes e nas relações humanas, e não aquela que apenas satisfaz “de modo parcial, irregular e insuficiente, as necessidades escolares de setores semiletrados e letrados, com características ou com aspirações urbanas, da sociedade brasileira” (FERNANDES apud MATUI, 2001, p. 92), para apenas atender as políticas educacionais em consonância com os organismos hegemônicos.

Aponta Menezes (1996) que a formação continuada, ou a atualização permanente como assim a chama, é mais decisiva que a inicial por compreender que nenhum curso deve ser concluído, “sendo o conhecimento o que mais inova a realidade, é também aquilo que mais depressa envelhece” (p. 285). A formação do professor, por conseguinte, deve estar pautada no sujeito que se renova, que reflete e conduz seu aprender, que produz conhecimento a partir de seu saber acumulado e de suas reflexões para que então possa transmiti-lo. Somente este contexto prepara

[...] o homem para a vida social, para o exercício do trabalho e para a cultura da consciência político-social, sem que este seja dominado e submetido à opressão característica da sociedade dividida em classes (BRZEZINSKI, 1995, p. 48).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)¹⁶, para atender às exigências da LDB/1996, ao instituir que parte de seus recursos fosse investido na formação dos docentes em exercício, contribuiu para que houvesse uma melhor articulação entre as redes mantenedoras da educação básica e as instituições de formação de professores/as, parceria que possibilitou o desenvolvimento de programas para licenciar professores/as das redes públicas, as chamadas políticas emergenciais de formação (BARRETO, 2011). Do ponto de vista quantitativo, essa parceria foi fundamental nos primeiros anos do Fundef (1998-2006)¹⁷, pois a busca pela qualificação para atender às exigências legais foi grande naquela época.

Em 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o intuito de oferecer formação inicial e continuada a professores/as com metodologia à distância, como política emergencial de formação, para ampliar a oferta de cursos e programas de educação superior por todo o Brasil. O objetivo é:

[...] oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior à distância (MEC¹⁸).

Em 29 de janeiro de 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que fomenta a formação de professores/as na modalidade presencial, foi instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto n.º 6.755, e implantado em regime de colaboração entre a CAPES¹⁹, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES), também como programa emergencial de formação.

¹⁶ Fundo criado pela Emenda Constitucional n.º 14/1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424 de 24 de dezembro de 1996, que vigorou de 1997 a 2006, e será discutido no capítulo 2 da presente pesquisa.

¹⁷ As políticas de fundos, o extinto Fundef e o vigente Fundeb (2006-2020), serão discutidas com maiores detalhes no capítulo subsequente, por se tratar de instrumentos importantes de financiamento no Brasil, mas optou-se em fazer alguns apontamentos ao longo deste capítulo, uma vez que o fundo contempla também formação e valorização docente.

¹⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12265:universidade-aberta-do-brasil-uab&catid=248:uab-universidade-aberta-do-brasil&Itemid=510

¹⁹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), atua na ampliação e consolidação de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) assim como na formação de professores da educação básica (BRASIL/MEC). Em 2007, passou, também, a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior.

De acordo com dados da Capes de 2012, 1.920 turmas já tinham sido implantadas, em 397 municípios do país, com 54.000 professores/as cursando turmas especiais do Parfor (CAPES, 2014²⁰).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)²¹, apresenta 10 diretrizes e 20 metas para a educação brasileira. Dentre elas, algumas contemplam a formação inicial e continuada do professor.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do Artigo 61, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

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

Para que haja uma transformação na educação básica, em termos de formação, só a oferta dos cursos aos/as professores/as não é suficiente. A definição de políticas para a formação de profissionais deve ser alicerçada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, “redimensionando o papel da universidade como agência de formação” e não “meramente à lógica do mercado de trabalho [...]. Há que se resgatar o seu papel político-institucional, a sua função social” (DOURADO, 2001, p. 56). A discussão sobre a formação docente deve ser configurada a partir de domínios dos saberes específico e pedagógico, e também cultural e político. Só a partir desses domínios que será possível ter uma visão totalizante das relações educação-sociedade, inerente à formação do professor como

[...] um profissional culto e crítico, inconformado com as desigualdades socioeconômicas-culturais existente na sociedade capitalista ocidental e comprometido com a superação dessas desigualdades em favor da conquista da cidadania por todos os homens e mulheres (BRZEZINSKI, 2000, p. 196).

Uma formação que tome como referência as dimensões individuais e coletivas e que desenvolva nos/as professores/as e demais profissionais da educação a emancipação profissional, é condição básica para um ensino de qualidade. Apesar de ser temática frequente

²⁰ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

²¹ O Plano foi aprovado pelo Congresso Nacional e instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, e estabeleceu diretrizes e metas para a educação nacional pelo prazo de dez anos conforme art. 214 da CF/1988.

nas discussões a respeito das condições a serem garantidas para uma formação de qualidade de profissionais da educação, percebe-se muito a ser feito para que isso se torne realidade.

As políticas públicas da educação, para se alcançar uma educação de qualidade como tanto se almeja, devem contemplar além de uma política de formação (inicial e continuada) associada à profissionalização docente, boas condições de trabalho, carreira e salários dignos aos/às professores/as como direito, que sejam articuladas nas esferas municipal, estadual e federal em políticas de valorização docente.

1.2.3 Valorização docente

A valorização de uma área profissional deve ter interação entre as dimensões pessoais e profissionais, como já mencionado, de forma que ambas deem sentido à história de vida na construção social, tornando a profissão parte da formação de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1997). Considerando Popkewitz (apud NÓVOA, 1997), “a profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam” (p. 38), e “o rótulo *profissão* é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde, efetiva e eficientemente, à confiança pública”, mas “o rótulo *profissional* é mais do que uma declaração de confiança pública; é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos” (p. 40).

A valorização profissional tem relação direta com as representações que se tem desta profissão. Mostra a pesquisa do grupo de trabalho GT8 da ANPEd (2013) a respeito das representações sociais sobre identidade e trabalho docente, que a identidade profissional do professor “é construída de acordo com as expectativas que os demais membros de seu grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados” (p. 02). Os resultados da pesquisa apontam uma visão, tanto positiva, quanto negativa a respeito da profissão. A visão positiva dos pesquisados acerca da profissão é baseada no idealismo romântico, que associa a profissão à beleza, à importância da profissão, à vocação e à carência de profissionais no mercado de trabalho, o que traz muitas oportunidades de emprego. A visão negativa já é marcada pela desvalorização social e salarial, “muito esforço para pouquíssimo retorno financeiro e social”, às condições de trabalho da categoria e à falta de incentivo para a formação continuada.

Mostra pesquisa divulgada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) de 2014, que apenas 2% dos alunos do ensino médio têm a intenção de seguir a carreira docente; os pretendentes são das classes C e D e com formação precária. Há

então um paradoxo em relação à valorização profissional docente no Brasil, pois, ao mesmo tempo em que sua importância social ainda é grande, há, também, uma perda de prestígio da profissão pela desvalorização salarial.

Por um lado, a elevação das exigências na formação do professor para o nível superior, como estabelece a Lei 9.394/1996, artigo 62, trata o professor como um profissional reconhecido legalmente, e não mais aquele que ensina por vocação.

Por outro, apesar do aumento dos investimentos em educação e com a expansão da escolaridade, em que mais de 90% dos alunos brasileiros passam pelo menos nove anos na educação formal, conforme mostra a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2013²²), é perceptível o baixo rendimento dos alunos nos resultados escolares do IDEB comprovados pelo Inep 2007-2013²³, cujo resultado (escala de 0 a 10) vai de 4.2 (2007) para 4.6 (2009), 5.0 (2011) e 5.2 (2013) aos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar da elevação nas exigências em relação à formação docente, não se percebe correspondente melhoria nos resultados do rendimento da escola básica (BARRETO, 2010). Entretanto, olhando-se, de um modo geral, esse baixo rendimento não se deve apenas à qualidade na formação docente, como se costuma divulgar nos discursos da mídia e dos políticos brasileiros. Outros fatores entram em jogo, como a precariedade das escolas, por falta de políticas públicas eficientes, refletindo em precárias condições de trabalho em todo o contexto escolar, além das condições sociais e culturais dos alunos.

Com esse quadro, cada vez menos jovens ingressam na carreira docente e, apesar de ainda serem maioria, recentemente, as mulheres também têm escolhido outras áreas profissionais. Quase a metade das pessoas que cursa as licenciaturas não pretende exercer e os que manifestam a preferência pelo exercício do magistério se sentem apreensivos quanto à profissão (GATTI, 2000). As respostas obtidas nos questionários que foram apresentados aos professores/as no presente estudo, quanto a este aspecto, revelam uma carência de jovens professores/as no município de Goiânia, além de que, a maioria dos pesquisados não estão satisfeitos com os rumos que a profissão tem tomado²⁴.

A condição salarial, como apontado anteriormente, é um fator relevante quanto à desvalorização profissional. Salários baixos, também, não estimulam professores em seu autodesenvolvimento e no de seus alunos (GATTI, 2000). A habilitação mínima imposta aos professores/as consolida a profissão como carreira, gerando exigências por parte dos

²² Dados coletados entre 2000 e 2007.

²³ Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 29/maio/2015.

²⁴ Esses resultados serão apresentados detalhadamente no terceiro capítulo.

profissionais com relação a planos de carreira e remuneração equivalentes à formação. Essa luta tem sido constante no país.

O PNE (2014-2024), aprovado em 2014, estabelece metas que, também, contemplam a valorização profissional:

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

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

O Artigo 40, da Lei n.º 11.494/2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), trata dos planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, (parágrafo único): “Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2007). Observa-se, entretanto, um grande avanço no investimento na capacitação do professor a partir da implementação do Fundeb. Com o novo Fundo, contempla-se também a formação continuada. No município de Goiânia, durante o período pesquisado, pode-se observar que a oferta de cursos para a capacitação de professores/as aumentou substancialmente, o que será apresentado posteriormente.

O Fundeb manteve as mesmas regras do Fundef, em termos de porcentagem de investimento, ou seja, 60% dos recursos do Fundo destinados à remuneração do magistério, e a parcela restante, ou seja, 40%, para ser aplicada em ações variadas, incluindo a formação inicial e continuada dos professores/as. Não houve um aporte de recursos condizente com a universalização do ensino, pois com o Fundeb, todas as etapas da educação básica pública foram beneficiadas, ao passo que o Fundef só contemplava o ensino fundamental. Para que essa universalidade resulte em qualidade, deve-se assegurar mais recursos para a formação docente, cuja formação deve estar alicerçada em um sujeito inserido em um novo cenário econômico, sociopolítico e cultural, com vistas à real profissionalização deste profissional.

1.2.3.1 Política salarial docente

A criação do Fundeb, como consequência de outras ações acerca dos investimentos públicos na educação, foi de muita importância na aplicação de percentuais maiores, exigindo

da União mais recursos para a educação básica. São objetivos deste fundo: “a manutenção e desenvolvimento da educação básica pública e a valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração” (Artigo 2º, Lei nº 11.494).

O texto indica dois objetivos que se complementam. O primeiro diz respeito à manutenção e desenvolvimento da educação básica. São redistribuídos os recursos obedecendo às regras específicas definidas pelo fundo, contribuindo para a ampliação do atendimento, e para a redução das desigualdades educacionais entre estados, o Distrito federal e os municípios. O segundo objetivo é a valorização dos trabalhadores da educação, por reconhecer a necessidade de um piso salarial profissional nacional (PSPN) para os profissionais do magistério da Educação Básica (MEC/FNDE).

O artigo 40 da lei do Fundeb, prescreveu os Planos de Carreira e remuneração dos profissionais, a fim de garantir “remuneração condigna” dos profissionais na educação básica das redes públicas (BRASIL, 2007). Não resta dúvida que a subvinculação dos recursos (60%) do Fundo para a remuneração dos/as professore/as foi um passo importante para a valorização salarial do magistério, mas não o suficiente, podendo também ser aplicados outros recursos, conforme o Artigo 69 da Constituição Federal de 1988, que admite a inclusão de “outras fontes”, como o Salário-Educação, subvenções e operações de crédito” (BRASIL, 1988). O Salário-Educação será discutido no capítulo seguinte.

A efetivação de uma lei que garantisse o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) aos/às professores/as, como é o caso da LDB 9394/1996, Artigo 67, foi de extrema valia à educação brasileira, uma vez que, juntamente com a lei do Fundeb, legitima o professor como “profissional” do magistério. Porém, para que o PSPN possa realmente valorizar o profissional, deve impactar na carreira dos profissionais do magistério, para que provoque efeito na organização dos sistemas e redes de educação.

Em 2008, quando efetivado o PSPN para os profissionais da escola pública, por meio da Lei nº 11.738/2008, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam pagar um vencimento inicial estabelecido de R\$950,00 mensais fixado para a jornada máxima de 40 (quarenta) horas semanais “para formação em nível médio, modalidade Normal” (Art. 2º, § 1º). O termo “piso” deveria ser entendido como remuneração mínima, e vale ressaltar que a lei não fixa valor de profissionais de nível superior. Assim, os profissionais que têm níveis mais elevados de formação (graduação, mestrado e doutorado) deveriam ter seus vencimentos iniciais calculados proporcionalmente, respeitando o que o plano de carreira determina. A lei determinou que a União, os Estados, o DF e os municípios fizessem as adequações necessárias até 31 de dezembro de 2009. Ao contrário, os entes federados têm achatado o

vencimento inicial dos professores graduados, negando as normas legais que dispõem o piso, desvalorizando a carreira e a profissionalização docente. Porém, pode-se observar que em nenhuma das leis mencionadas se aponta critérios específicos, ou diretrizes claras, para a definição do PSPN, o que tem gerado interpretações divergentes para o cálculo dos salários entre os entes federados e os sindicatos, resultando em embates e greves.

Aponta pesquisa da OCDE de 2012, sobre a média salarial dos/as professores/as do ensino público no nível básico de ensino, que o Brasil fica em uma posição desprivilegiada se comparado com os demais países pesquisados (CNTE, 2014). Para fins de ilustração, optou-se, no presente estudo, em apresentar, no quadro a seguir, o Brasil face à alguns países apontados na pesquisa da OCDE de 2012 (34 países compõem a OCDE) que se destacaram em termos de salários pagos aos/as professores/as:

Quadro 4 - Média salarial ao ano do/a professor/a em instituições públicas de alguns países pesquisados pela OCDE em 2012 (US\$)

País	Salário anual
Luxemburgo	76.658
Alemanha	55.700
Suíça	55.485
Dinamarca	44.131
Finlândia	34.720
Brasil	10.375

Fonte: Elaboração deste estudo baseado em dados da CNTE, 2014.

Para países como a Finlândia, apontada como exemplo para a educação mundial, a carreira docente é bastante procurada por jovens que se destacam na escola. A coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita, Regina Scarpa, justifica que o bom plano de carreira e o salário é o que tornam a profissão mais atraente entre estes jovens (CNTE, 2014). A remuneração dos docentes no Brasil não chega à metade se comparada à remuneração das demais profissões. Segundo a OCDE, esta desproporção entre as carreiras ocorre na maioria dos países do mundo. Os números são piores para a realidade brasileira.

O ano de 2011 foi marcado por mobilizações em todo o Brasil de professores/as que exigiam o pagamento do PSPN regulamentado por lei federal, organizadas principalmente pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Em Goiás, neste mesmo ano, foi o início de uma reforma educacional por parte do governo do Estado, que,

dentre outras determinações, reduzia de forma abrupta as gratificações recebidas pelos/as professores/as por titularidades – especialização, mestrado e doutorado.

Estas gratificações, que eram pagas até então separadas do vencimento, foram incorporadas ao vencimento mensal, tornando a remuneração do salário “compatível” com a lei nacional do piso salarial dos/as professores, o que teria causado prejuízo aos/às professores/as, impulsionando greves em 2012 e desestímulo à carreira do magistério. A interpretação da lei, na implantação do PSPN no estado, foi baseada na Ação Direta de Inconstitucionalidade²⁵ (ADIN) n.º 4.167/2008.

Em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou a inconstitucionalidade da ADIN n.º 4.167/2008, ao julgar alguns embargos sobre a Lei do Piso, e esclareceu que o piso deve ser interpretado como vencimento básico, inicial da carreira do magistério, e as gratificações, bônus e outros benefícios não poderiam ser incorporados ao vencimento (CNTE, 2014).

Mesmo com a melhoria salarial dos profissionais da educação nos últimos anos, com a implantação do PSPN, ainda a profissão professor continua desvalorizada socialmente. Além dos salários nada atraentes e o plano de carreira ainda mal estruturado, pode-se apontar outro aspecto relevante para a carreira docente ser pouco almejada, as condições de trabalho. De acordo com a sinopse do professor realizada pelo Inep em 2009²⁶, uma grande parcela dos/as professores/as da educação básica leciona em mais de cinco turmas, e no estado de Goiás essa parcela passa dos 40% desse índice, 24.590 de um total de 56.932. Pode-se concluir que há uma sobrecarga do trabalho docente, pois, o professor que é comprometido com a educação de qualidade, deve, não só contemplar a sala de aula, mas desenvolver outras atividades na escola, como reuniões pedagógicas, participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, além de ter que reservar um período para os estudos, incluindo a pesquisa.

A realidade, então, não condiz com as políticas públicas de formação e profissionalização do magistério, indo contra o Artigo 67 da Constituição Federal, por exemplo, que diz que “deve haver um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1988). A lei que instituiu o piso salarial de n.º 11.738 de 2008, menciona em seu Artigo 2º (§4º), que deve haver “o limite máximo de 2/3

²⁵ Impetrada em 2008 pelos governos do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará, com o apoio dos governadores de São Paulo, Minas Gerais, Tocantins e do Distrito Federal que contestava a Lei do Piso, tentando inviabilizá-la (CNTE, 2013).

²⁶ Sinopse atualizada pelo Inep em 17/12/2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 29/maio/2015.

(dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

A política de financiamento configura-se como condição inquestionável para que se atinja educação de qualidade, a valorização do magistério através do redirecionamento dos recursos e a distribuição dos mesmos por meio das políticas públicas, priorizando, além dos salários e condições condignas para o exercício da profissão, também a formação inicial e continuada dos profissionais. Ainda não houve a revolução esperada no cenário educacional brasileiro, em termos de valorização profissional, política salarial e de formação de qualidade. É necessário investimento nos recursos financeiros de forma mais significativa. A VI Cúpula dos BRICS²⁷, realizada em Fortaleza, em julho de 2014, divulgou que o “Brasil está entre os 53 países que ainda não atingiram e nem estão perto de atingir os Objetivos de Educação para Todos até 2015”, apesar dos significativos avanços na área educacional (UNESCO, 2014²⁸). As melhorias apresentadas nas duas últimas décadas foram:

Acesso ao ensino fundamental está quase universalizado, com 94,4% da população de 7 a 14 anos incluídos nesse nível de ensino; a proporção de jovens na idade própria que se encontra no ensino médio é mais que o dobro da existente em 1995, mostrando expressivo avanço no acesso à educação secundária; redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos e aumento no acesso ao ensino superior (UNESCO, 2014).

A universalização da educação e o combate ao analfabetismo são os avanços mais significativos da política educacional no Brasil, conforme anúncio da Cúpula dos BRICS, o que contempla o primeiro objetivo do Fundeb, conforme citado no presente trabalho. O segundo objetivo, a “valorização dos trabalhadores da educação”, o que inclui salários condignos, ainda não foi apontado como avanço expressivo nos resultados alcançados da educação brasileira.

1.3 Relações sociais de gênero na docência

As dificuldades para a valorização dos/as professores/as principalmente do ensino fundamental, podem ser observadas através das representações da profissão, pois trazem aspectos sociais que tratam de uma realidade que se situa entre o público e o privado, entre o

²⁷ BRICS é um acrônimo que se refere aos países: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Os países juntos formam um grupo político de cooperação (WIKIPEDIA). Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/BRICS>>. Acesso em: 12 de junho de 2013.

²⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Acesso em 15/out/2014.

profissional e o doméstico, entre afazeres de homens e afazeres de mulheres. Para compreender esse fenômeno, é fundamental discuti-lo a partir da problematização das questões de gênero.

O termo gênero começou a ser construído no final da década de 1960, a partir de questionamentos acerca das desigualdades entre homens e mulheres observadas no meio social. Construções teóricas com relação ao conceito emergem, então, nos grupos feministas (LOURO, 1997). Com o objetivo combater a naturalização das desigualdades com base nas características sexuais/biológicas, gênero surge como categoria de análise. A biologia é desconsiderada na identificação do gênero, o que é relevante é a maneira que os sexos são representados socialmente em um determinado contexto histórico-social.

[...] a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 1997, p. 21).

A construção do que é ser feminino ou masculino é feita a partir de seu meio social, pois são sujeitos suscetíveis às transformações a partir das relações com o mundo a que pertencem. O meio social a que pertencem (família, escola, igreja) impõe moldes comportamentais que acabam sendo absorvidos pela sociedade como naturais e justificados pela distinção biológica, o que serviu de base para a exploração das mulheres em sociedade.

A Revolução Industrial, com o advento da maquinaria, contribuiu para a inserção da mulher no trabalho público, engrossando o número de assalariados/as, o que consequentemente fez com que o salário diminuísse com a competitividade. As mulheres de classe mais baixa exerciam atividades em fábricas, oficinas, lavouras e mais adiante se inseriram, também, no comércio, escritórios, hospitais e escolas, normalmente como subalternas aos homens. As atividades consideradas femininas eram mais relacionadas ao cuidado com o próximo, como a enfermagem, ou à educação das crianças (LOURO, 1997). Por outro lado, nas artes, letras e nas ciências, as mulheres não conseguiam espaço. Mesmo assim, as mulheres estavam expostas a novos desafios, obtendo mais visibilidade, em um mundo até então ocupado majoritariamente por homens. O mercado capitalista disponibilizava espaço para a mulher, “mas do *emprego*, pois as mulheres já trabalhavam havia muito tempo, mais do que os homens” (SAFFIOTI, 2000).

Mesmo com mais oportunidades, as diferenças sexuais/biológicas não deixavam de ser apontadas como barreiras para a emancipação da mulher, como, por exemplo, a função reprodutiva. Em um mundo patriarcal, a organização social deveria ser mantida. Assim, o

trabalho produtivo ou remunerado, deveria ser parcial, pela condição de mulher, para que não fossem abandonadas as obrigações domésticas.

Historicamente, as contradições sociais, inclusive as de gênero, resultam em discriminação e opressão em muitos âmbitos da sociedade, inclusive no profissional. (SAFFIOTI, 2000). Diante desse quadro socialmente imposto, as mulheres não tiveram as mesmas oportunidades que os homens de se especializarem como profissionais diante do espaço público, o que resultou instabilidade no trabalho e salários baixos. A naturalização das diferenças biológicas é que cria a divisão sexual do trabalho, colocando homens e mulheres em lados opostos (NOGUEIRA, 2004). A sociedade é um conjunto formando uma totalidade, não é composta por fragmentos (SAFFIOTI, 2000, p. 74), por isso, todas as formas de separação e de injustiça, ideologicamente sustentadas, carecem de intervenção.

1.3.1 Feminização do magistério

O número de docentes do sexo feminino no ensino fundamental é significativamente maior com relação ao sexo masculino. Os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas²⁹ (INEP), de 2013, revelam que no Brasil, em um total de 2.148.023 professores/as do ensino básico, apenas 423.370 são homens e 1.724.653 são mulheres (mais de 80,3%). Os dados confirmam que há “ligações entre o ensino e a história da política dos sexos” (APPLE, 2002, p. 43), e que a distinção de papéis imposta pela sociedade para homens e mulheres ainda é representativa nas relações sociais, e que serve de suporte para a divisão sexual do trabalho (LOURO, 1997).

Ao longo da história, houve uma “feminização do magistério”, uma vez que os homens, com o processo de industrialização no início do século XIX, deixavam a sala de aula e buscavam outras atividades supostamente mais bem remuneradas. O discurso da sociedade patriarcal para justificar esse processo de “feminização” da profissão, era que as mulheres tinham por “natureza” a inclinação para lidar com as crianças, seria uma extensão da maternidade, do lar, um ato mariano, de doação (ENGUITA, 1989).

Esta construção, da representação de professora, serviu como suporte para a aceitação, da reivindicação de salários melhores e planos de carreira adequados, uma vez que além do sentido de “ato de amor”, a mulher deveria considerar a profissão de professora como transitória, pois a verdadeira carreira feminina deveria ser a de se dedicar ao lar e à

²⁹ Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Inep de 2013 por sexo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 07 out. 2013.

maternidade. Para aquelas que se dedicavam parcialmente ao ensino, o salário era apenas complementar por não se tratar da provedora do lar, o que, para Enguita (1989), dificultava a profissionalização da professora.

Na verdade, houve e ainda há todo um jogo de poder que impõe e mantém a supremacia patriarcal na sociedade brasileira. Afirma Apple (2002), que se não for levado em consideração “a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos em um mundo divorciado da realidade [...]” (p. 41). As desigualdades citadas pelo autor estão relacionadas às distinções de classe social, raça e sexo, e que, também, penetram as escolas.

Reconhecer a lógica das coisas quando já se tornam tradição de uma sociedade não é tarefa fácil. O processo de “feminização” do magistério nem sempre é reconhecido socialmente. Por fazer parte do acervo cultural, já foi incorporado às normas sociais, é uma espécie de lema em que “as coisas são assim porque assim é natural que sejam e sempre serão assim porque assim foram sempre” (BIANCHETTI, 1996, p. 76).

É no contexto deste discurso que as representações de “professorinha” ideal foram sendo tecidas, e que as transformou em educadoras dos anos de 1950, depois profissionais de ensino dos anos de 1970, e em trabalhadoras da educação a partir dos movimentos sindicais posteriormente (LOURO, 2003). Historicamente, a educação está profundamente implicada na política da cultura, afinal,

[...] a decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder da sociedade (APPLE, 2002, p. 42).

Rincón (2005) analisa que há representações de imagens de papéis tradicionalmente destinados a homens e mulheres em todos os âmbitos da sociedade, não sendo diferente na profissão de professores/as, o que permite observar a relevância de atentar para o fato de que as questões de gênero são constitutivas da realidade social. Esta questão será retomada ao longo da análise neste trabalho.

Algumas medidas por parte das políticas públicas educacionais têm sido tomadas para modificar essa realidade social. A Meta 14 do PNE (2014-2024) é uma delas, pois tem como objetivo, além de elevar a titulação dos/das docentes, estimular “a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências”

(estratégia 14.8), cuja procura ainda é em maior proporção por homens. Há uma tentativa de dismantlar as representações de gênero nas profissões. Porém,

[...] a realidade é muito complexa, assim como complexas são as relações de domínio e de subordinação que a organizam. Às vezes, para entender essas relações, é necessário que desenvolvamos uma nova linguagem, que pode parecer estranha quando experimentada pela primeira vez. Aprender a usar esse conjunto de conceitos para lançar um novo olhar às nossas vidas cotidianas é bastante trabalhoso, mas pode realmente ser necessário se quisermos nos aprofundar na compreensão verdadeira (e não deturpada, como é muito comum entre nós) dos modos contraditórios pelos quais a educação funciona em nossa sociedade (APPLE, 2002, p. 53).

Analisar os fenômenos só é possível quando se busca a “explicação do funcionamento dos atores e das instituições a partir de sua historicidade. Não existem outros tipos de determinações, além daqueles que derivam naturalmente do próprio processo histórico de constituição” (BIANCHETTI, 1996, p. 77).

Pesquisar os investimentos efetivados para a formação docente sem pesar as condições objetivas que se encontra o professorado é impossibilitar a concretude desta pesquisa. O cenário nacional das políticas públicas educacionais está intrinsecamente relacionado com o modelo de formação praticado, que está associado a outras dimensões do trabalho docente encontradas no país, como salário, plano de carreira e valorização profissional. Pensar, também, dentro deste cenário, quem são os sujeitos de todo o processo é tarefa imprescindível para o entendimento do contexto que se encontra a educação brasileira. Todos os problemas (e soluções) educacionais estão ligados entre si, e a superação de uns depende da superação de outros (HELENE, 2013).

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E OS INVESTIMENTOS EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

O objetivo deste capítulo é trazer algumas discussões sobre as políticas educacionais de financiamento da educação nacional a partir da legislação vigente, bem como conhecer como foram efetivados os investimentos em formação continuada de professores/as do município de Goiânia, no período de 2009 a 2013.

O primeiro item versa sobre os marcos legais no financiamento da educação no Brasil, para viabilizar a compreensão dos investimentos na área educacional, discutindo o Fundeb e comparando-o com o extinto Fundef. São tecidas considerações a respeito das perspectivas dos recursos para a educação, com aumento no percentual do Produto Interno Bruto (PIB) com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). O segundo item faz uma abordagem sobre a lei orçamentária, buscando a compreensão de seu funcionamento, e para isto exhibe-se também o processo de elaboração do orçamento da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), como é feito o planejamento, as previsões e ações antes mesmo dos investimentos serem efetivados. Ao final, são apresentados os recursos destinados à formação dos/as professores/as da RME e de que forma foram investidos/aplicados em formação no período estudado.

2.1 Políticas educacionais de financiamento no Brasil

O capitalismo, diante de suas fragilidades estruturais, demonstrou sua ineficácia a partir de crises econômicas geradas e agravadas ao longo do tempo. Mesmo com o início da Nova República em 1985, e o fim do governo militar, a crise no Brasil – com sua enorme inflação, dívida externa controlada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), a pobreza e o analfabetismo, ainda era bastante significativa. A Constituição de 1988 foi uma esperança de avanços no cenário educacional nacional, mas as dificuldades, devido ao choque entre os conservadores e os progressistas, foram muitas, pois a herança da ditadura ainda era presente, dificultando conquistas sociais (ARANHA, 1989, p. 242).

Alguns marcos legais foram importantes no que se refere aos investimentos em educação pública no Brasil, e devem ser referenciados em sua trajetória histórica com vistas a compreender seus impactos.

2.1.1 Marcos legais das políticas de financiamento da educação brasileira

O financiamento da educação básica pública no país teve início com a expulsão dos Jesuítas no Brasil Colônia, e até então não havia investimentos na educação. As aulas régias³⁰, oferecidas pelo Estado (já não mais restritas à Igreja), eram financiadas pelo subsídio literário do fim do século XVIII ao início do século XIX, cuja oferta atendia menos que 5% da população escolarizável, e foi o primeiro sistema de ensino público no país. O primeiro concurso para professor foi em 1760, sendo que qualquer um, com o mínimo de conhecimento poderia ser professor, e o funcionário da escola era um escravo, ou seja, não recebia salário algum. A história das escolas públicas brasileiras, pelas condições estruturais e de trabalho, inicia-se já com condições precárias de trabalho e de desvalorização dos profissionais da educação. Com a outorga da Constituição do Império, por D. Pedro I, em 1824, foi implantado o modelo descentralizador de Estado no que se refere à educação, ou seja, a responsabilidade do atendimento da educação básica foi totalmente transferida para as províncias, com o Ato Adicional de 1834, sem nenhum apoio financeiro. O acesso às escolas públicas e gratuitas, que antes eram frequentadas por uma minoria, foi sendo ampliado, e nos meados do século XX as oportunidades de frequentar a escola pública eram para quase todas as crianças do ensino primário e secundário, apesar da repetência e evasão serem frequentes (MONLEVADE, 2007).

Somente com a Constituição de 1934 é que se inicia a vinculação de impostos de forma institucionalizada, prevendo a escolarização gratuita e obrigatória, 10% dos impostos federais, 20% dos estaduais e 10% dos municipais. Deve-se destacar que em 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³¹, encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores, já havia sido cogitada a ideia de planos e fundos financeiros de educação. Em 1937, com a ditadura de Getúlio Vargas, há supressão da vinculação de recursos, que só é reconquistada com o fim do período ditatorial com a

³⁰ Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm. Acesso em 30 set. 2014.

³¹ O Manifesto é uma produção teórica de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, baseada na consciência do caráter social da educação e no dever do Estado em oferecer escola a todos, sob influência das ideias de Dewey e Durkheim (ARANHA, 1989).

Constituição de 1946, cuja vinculação é de 10% para a União e 20% para Estados, Distrito Federal e municípios. Nesse mesmo período a União tem a tarefa de uma lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas que só é concluída em 1961 (MONLEVADE, 2007). Porcentagens de impostos serão alteradas, respectivamente, para 12% e 20% com a LDB, Lei 4.024/1961 (MELCHIOR, 1987). O golpe militar de 1964 centraliza o planejamento no Ministério da Fazenda, e para financiar a construção de escolas estabelece o Salário-Educação pela Lei 4.440 de 27 de outubro de 1964³², cuja fonte é proveniente de empresas privadas (MONLEVADE, 2007). O Salário-Educação será comentado mais adiante.

Em 1967, a vinculação dos recursos foi interrompida novamente, pois que esta época de ditadura significou não só um retrocesso, mas atingiu os níveis de investimentos mais baixos da história do Brasil. Com a Emenda Constitucional de 1969 são vinculados novamente recursos de impostos para a educação, mas somente na esfera municipal, em 20%, cujo favorecimento é dado à iniciativa privada. Em 1983 a Emenda Constitucional João Calmon³³ vincula recursos da União em 13% e Estados, DF e municípios em 25%. Com a Constituição Federal de 1988 estrutura-se a vinculação da receita de impostos³⁴ para investimentos em educação, aumentando o percentual da União para 18% e mantendo as demais em 25% (BRASIL/MEC, 2006). Em 1994 foi criado o Fundo Social de Emergência (FSE), que passou a ser Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), e depois, Desvinculação de Receitas da União (DRU). Todos foram instrumentos que objetivaram desvincular uma porcentagem de 20% da arrecadação de impostos, contribuições sociais e de intervenção no domínio econômico de sua destinação constitucional. Com a aprovação da EC n.º 59/2009, Art. 5º, §3º a DRU foi reduzida para 12,5% no exercício de 2009, depois em 5% em 2010 e tornou-se nula em 2011. Somente a partir daí a União é novamente obrigada a aplicar o mínimo de 18% da receita de impostos em MDE (BRASIL, EC N°59).

Na retrospectiva acerca do financiamento da educação brasileira, percebe-se que a vinculação de recursos só acontece em períodos considerados democráticos, e a desvinculação dos recursos em épocas de autoritarismo, o que comprometeu a oferta e a gratuidade da educação no Brasil ao longo da história. Com efeito, “os erros das diferentes medidas

³² Tornou-se constitucional somente em 1988 como fonte de recursos financeiros para o ensino fundamental. A partir da Emenda Constitucional (EC) n.º 53 de 19 de dezembro de 2006 os recursos são ampliados para toda a educação básica (AMARAL, 2012).

³³ Emenda que reintroduziu na Constituição a obrigatoriedade da aplicação de percentuais mínimos da arrecadação dos impostos com a educação. A Emenda Calmon foi aprovada em 1983, mas somente em 1986 é que foi aplicada (BRASIL/CAMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

³⁴ É usado em um sentido genérico, pois trata da soma de tributos que o Estado arrecada de pessoas físicas e jurídicas (BRASIL/MEC, 2006).

econômicas refletiram, principalmente, nas finanças da educação, pois os recursos financeiros dependem, para a sua alocação, fundamentalmente, de decisões situadas na esfera política” (MELCHIOR, 1987, p. 8).

Atualmente, no Brasil, os principais marcos legais que direcionam as políticas de financiamento da educação são a Constituição Federal de 1988, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei n.º 13.005/2014.

2.1.1.1 Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988³⁵, nos seus artigos 205 a 214, estabelece os rumos da educação e vincula recursos específicos que cada ente governamental deve aplicar na Manutenção e Desenvolvimento de Ensino³⁶ (MDE) (BRASIL/MEC, 2006). Alguns artigos da Constituição são importantes para a pesquisa aqui apresentada, por isso são citados ao longo do texto.

O artigo 205 determina que a educação “é direito de todos e dever do Estado e da família”, ou seja, a CF/1988 determina que ambas as instituições tenham a obrigação de proporcionar educação, seja ela pública ou particular às crianças e jovens brasileiros.

O artigo 206 da Constituição determina a gratuidade do ensino e a obrigatoriedade das escolas particulares de seguirem as normas e a avaliação do poder público (BRASIL/CF, 1988). A valorização do magistério, que também é temática de interesse no presente trabalho, foi citada na referida lei neste mesmo artigo, que prevê a valorização dos profissionais da educação escolar, enfatizando a necessidade de um “ piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (BRASIL/CF, 1988). Mas este assunto será tratado mais adiante.

Em seu artigo 212, a Constituição de 1988 define vinculações de recursos financeiros dos impostos arrecadados ao ensino público e, em 2010, vinculou também os recursos aplicados em educação e o Produto Interno Bruto³⁷ (PIB). A vinculação mencionada no artigo 212 é resultado de impostos arrecadados pela União, pelos Estados, Distrito Federal (DF) e municípios, determinando que serão aplicados anualmente pela União “nunca menos de

³⁵ A Constituição Federal pode ser tratada também como CF/1988 para evitar repetições.

³⁶ A Manutenção e Desenvolvimento de Ensino pode ser tratada, também, como MDE, para evitar repetições.

³⁷ É a soma de bens e serviços produzidos em um país durante um ano. É uma forma também utilizada por outras nações para fazer estudos comparativos entre os países de recursos aplicados em educação.

dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos [...]” (BRASIL/CF, 1988, Artigo 212). A definição de um mínimo a ser aplicado diretamente na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) constitui um piso na aplicação destes para a educação.

Quadro 5 - Fontes dos recursos financeiros disponíveis para a educação de acordo com a CF/1988

Impostos federais 18%:	Impostos e transferências estaduais 25%:	Impostos municipais 25%:
IR, IPI, ITR, IOF, II, IE ³⁸	FPE, IPI, IOF, ICMS, IPVA, ITCMD ³⁹	FPM, IPI, ITR, IOF, ICMS, IPVA, IPTU, ITBI, ISS ⁴⁰
Destino: Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE)		

Fonte: BRASIL/MEC/FNDE, 2012, com adaptações da autora

Deve ser destinada à educação escolar a porcentagem mínima determinada da arrecadação recolhida a partir dos impostos e transferências das diferentes esferas administrativas. Estes recursos são transferidos e aplicados em MDE. Os artigos 70 e 71 da LDB/1996 definem o que deve ser considerado como despesa e em que o recurso não pode ser gasto, respectivamente (BRASIL/MEC/FNDE, 2012). Os Estados e municípios brasileiros determinam, em suas constituições estaduais e leis orgânicas municipais, os percentuais a serem aplicados, uma vez que não fique abaixo do mínimo exigido pela CF/1988. Parcela dos impostos arrecadados pela União são direcionados aos Estados, DF e Municípios, assim como uma parte proveniente com arrecadação dos impostos pelos Estados é transferida aos Municípios (AMARAL, 2012, p. 18). As transferências de impostos são feitas da seguinte forma:

³⁸ Imposto de Renda; Imposto sobre Produtos Industrializados; Imposto Territorial Rural; Imposto sobre Operações Financeiras sobre o ouro; Imposto sobre Importação; Imposto sobre Exportação.

³⁹ Fundo de Participação dos Estados, Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações, Imposto sobre Operações Financeiras sobre o ouro, Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços, Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores, Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações.

⁴⁰ Fundo de Participação dos Municípios, Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações, Imposto Territorial Rural, Imposto sobre Operações Financeiras, sobre o ouro, Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços, Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores, Imposto Predial Territorial Urbano, Imposto Transmissão de Bens Imóveis, Imposto sobre Serviços.

Quadro 6 - Transferência de Impostos conforme CF/1988

União → estados	Distribuição
	– 21.5% da arrecadação líquida do IR e do IPI para o Fundo de Participação dos Estados (FPE) e do DF; – 10% da arrecadação líquida do IPI;
	Partilha
	– 100% do IR incidente na fonte sobre os rendimentos pagos pela administração pública estadual; – 30% do IOF incidente sobre o ouro definido como ativo financeiro ou cambial, conforme origem; – 20% da arrecadação de novo imposto que a União venha a instituir
União → municípios ⁴¹	Distribuição
	– 22.5% da arrecadação líquida do IR e do IPI para o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), redistribuído através de fórmula (fixada em lei);
	Partilha
	– 100% do IR incidente na fonte sobre rendimentos pagos pela administração pública municipal; – 70% do IOF incidente sobre o ouro definido como ativo financeiro ou cambial, conforme origem; – 50% da arrecadação do ITI, conforme sitio dos imóveis.
estados → municípios	Distribuição
	– 25% da arrecadação líquida do ICMS, através de fórmula, sendo, pelo menos, três quartos proporcionais ao valor adicionado gerado em cada localidade e até um quarto, segundo critérios da lei estadual; – 25% da participação do Estado na repartição de 10% do IPI estadual, pela mesma fórmula de rateio do ICMS.
	Partilha
	– 50% do IPVA, conforme veículos licenciados na localidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de BRASIL/MEC, 2006.

Além das receitas de impostos, há também as contribuições sociais, como o Programa de Integração Social (PIS), o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP) e a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS). O Salário-Educação⁴² é outra contribuição social estabelecida pela CF/1988 em seu artigo 212. A arrecadação é de 2,5% calculada sobre a folha de salário dos empregados das empresas

⁴¹ A instituição do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR) é de competência da União, porém, os Municípios podem optar em fiscalizar e cobrar o imposto “desde que não implique redução do imposto ou qualquer outra forma de renúncia fiscal” (CF/1988, Art.153, VI, §4, III). A partir do inciso III, foi publicada a Lei 11.250, de 27/12/ 2005, que prevê a celebração de convênio entre a União e o Distrito Federal ou os municípios, que delega aos entes federados mencionados as atribuições de fiscalização, lançamento dos créditos tributários, e de cobrança do ITR, respeitando a legislação federal, cujo benefício é o recebimento de 100% do imposto. A educação, conseqüentemente, é beneficiada com a arrecadação.

⁴² CF/1988, artigo 212: § 5º da CF/1988: “A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do Salário-Educação, recolhida pelas empresas na forma da lei”. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Vide Decreto nº 6.003, de 2006; § 6º “As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do Salário-Educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino”. Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. (BRASIL/CF, 1988).

segurados no Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), e direcionada à educação básica e distribuídas proporcionalmente entre os estados e seus municípios, conforme número de matrículas apurado no censo escolar do ano anterior ao da distribuição (BRASIL/MEC/FNDE, 2006). A função redistributiva dos recursos é de competência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE⁴³). São contribuintes do Salário-Educação:

as empresas em geral e as entidades públicas e privadas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social, entendendo-se como tal qualquer firma individual ou sociedade que assuma o risco de atividade econômica, urbana ou rural, com fins lucrativos ou não, sociedade de economia mista, empresa pública e demais sociedades instituídas e mantidas pelo poder público, nos termos do § 2º, art. 173 da Constituição (FNDE)⁴⁴.

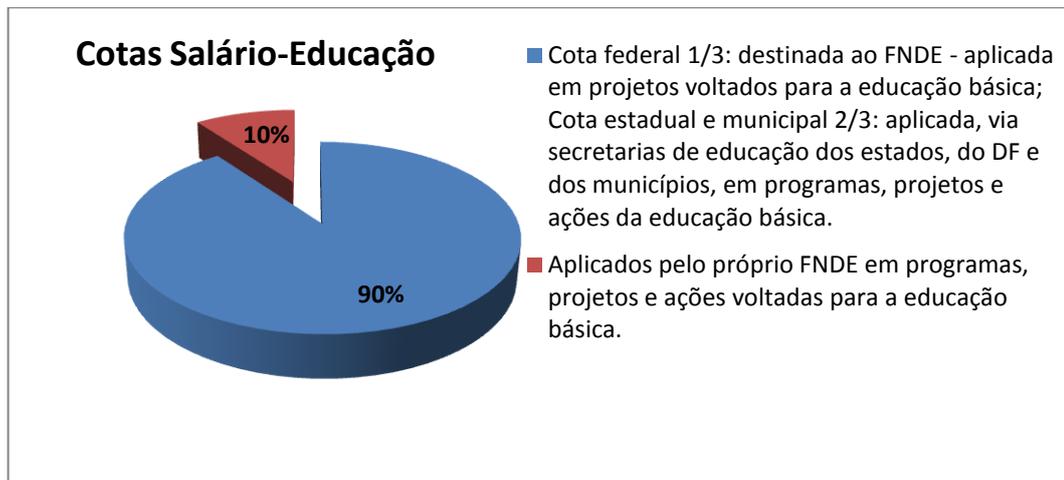
A contribuição social do salário-educação para a educação básica é recolhida pela União e devolvida uma parte aos estados. Essa cota estadual é redistribuída entre o estado e os respectivos municípios de acordo com critérios estabelecidos em lei estadual. A contribuição é calculada da seguinte forma: arrecada-se a alíquota de 2,5% sobre o total das remunerações pagas aos empregados das empresas contribuintes; do montante deduz-se 1% para a Secretaria da Receita Previdenciária para cobrir taxa de administração; do montante restante, 90% é distribuído em cotas federal, estadual e municipal, e 10% aplicados pelo próprio FNDE, conforme ilustra gráfico 1:

⁴³ Foi criado pela Lei nº5.537, de 21 de novembro de 1968, modificada pelo Decreto-Lei nº872, de 15 de setembro de 1969. O FNDE é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e tem como missão gerir os recursos sobre sua responsabilidade, prestar assistência técnica e financeira e executar ações voltadas para a educação brasileira. O universo de atuação são as redes públicas de ensino dos municípios, estados e Distrito Federal (BRASIL/MEC/FNDE, 2012).

⁴⁴ Os casos de isenção do recolhimento da contribuição social do Salário-Educação são: a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, suas respectivas autarquias e fundações; as instituições públicas de ensino de qualquer grau; as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas devidamente registradas e reconhecidas pelo competente órgão de educação, e que atendam ao disposto no inciso II do artigo 55 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991; as organizações de fins culturais que, para este fim, vierem a ser definidas em regulamento; e as organizações hospitalares e de assistência social, desde que atendam, cumulativamente, aos requisitos estabelecidos nos incisos I a V do artigo 55 da Lei nº 8.212/1991 (FNDE).

Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/salario-educacao-entendendo-o>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

Gráfico 1 - Distribuição do Salário-Educação para a educação básica



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/salario-educacao-entendendo-o>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

O Brasil (e também o mundo) passou por transformações significativas de rompimento com as políticas tradicionais⁴⁵ no período de elaboração da CF/1988 e anos seguintes, principalmente devido à influência do modelo de organização neoliberal de diminuição das funções do Estado, que tinha como características a descentralização. Assim, por recomendações dos organismos de financiamento internacional, o Estado, de provedor passaria a atuar como avaliador em vários setores, inclusive na educação. A partir da lógica capitalista de lucro e eficiência, transferir responsabilidades dos projetos e dos recursos para as instâncias que iriam executá-los e aplica-los, criaria condições mais democráticas, eficientes e transparentes para a administração pública. Assim, com a descentralização fiscal, os municípios, por exemplo, passariam a ter mais autonomia para atender seus próprios interesses e formular políticas educacionais para aplicação das verbas em seus sistemas de ensino, visando à igualdade de oportunidades.

A CF/1988 determina a organização do sistema de ensino em regime de colaboração, e a União, Estados, DF e Municípios tornam-se entes federados, possibilitando as práticas descentralizadoras. Dessa forma, a Emenda Constitucional n° 14, de 1996 diz que:

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL/CF, 1988, Artigo 211, § 1°).

⁴⁵ Como o governo ditatorial já mencionado.

Na forma da Lei, com a modificação da redação dada ao § 1º do Artigo 211 da referida Constituição, pela Emenda Constitucional nº 14/1996, os investimentos em educação passam a ser mais democráticos na organização redistributiva, mas o “padrão mínimo de qualidade do ensino” é questionável. O que é qualidade e quais são os seus parâmetros?

O artigo 206 da Constituição tem como princípio a garantia da qualidade, mas avança pouco com relação a sua viabilização. A falta de qualidade no ensino brasileiro ainda é um desafio e tem-se discutido a relação entre o padrão de financiamento e a qualidade da educação no Brasil. Com a Emenda Constitucional 14/1996, mesmo que os parâmetros para a qualidade do ensino não sejam ali definidos, registra-se um avanço importante para a educação por estipular que a União, em colaboração com os estados e municípios, deve exercer função redistributiva de forma igualitária, e em seu artigo 4º, inc. IX, indica padrões mínimos de qualidade de ensino quando cita que deve haver “variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (LDB/1996). Inicia-se aqui um caminho para o Custo Aluno Qualidade (CAQ).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação de 2001 (lei 10.172/2001), são estipulados quais são os insumos e as condições mínimas para o funcionamento das escolas nas diferentes etapas e modalidades de ensino viabilizando atingir as metas ao definir que os gastos com a educação deveriam atingir 7% do Produto Interno Bruto (PIB). O presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, vetou a ampliação dos gastos públicos com a educação, o que impulsionou para uma mobilização maior por parte da sociedade civil para exigir maiores recursos a serem gastos e insumos mínimos necessários para se chegar à qualidade, no que se refere à estrutura física, remuneração docente, número de alunos por turma, projetos e também formação profissional (PINTO, s/d). Surge aí o Custo Aluno Qualidade inicial, o CAQi, desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁴⁶, a partir de 2002, aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação pela Resolução 08/2010, e que ainda não homologada pelo MEC. O CAQi está baseado na distribuição da riqueza nacional por habitante (PIB/capita) (PINTO, s/d). A Campanha entende que o processo de compreensão da qualidade no ensino deve ter como exigência

⁴⁶ Criada em 1999 por organizações da sociedade civil na Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal). Atualmente é uma rede, no campo da educação básica no Brasil, que articula grupos e entidades por todo o país, como movimentos sociais, sindicatos, organizações não-governamentais nacionais e internacionais, fundações, grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários, e ainda cidadãos que vislumbram um país mais justo por meio da oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Tem como missão atuar pela efetivação e ampliação dos direitos educacionais. Disponível em: <http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Institucional>. Acesso em: 20 abr. 2015.

investimentos financeiros a longo prazo aplicados em educação, e especificou o CAQi, como custo mínimo que a escola deveria ter como parâmetro, independente da região em que se encontra (AMARAL, 2012).

Monlevade (2014) chama a atenção para o fato de que a demanda por educação deve aumentar nos próximos anos. Indica o Censo Escolar da Educação Básica de 2013, que o número de matrículas em educação integral no ensino fundamental cresceu 139% em 2010 (BRASIL/MEC)⁴⁷. O aumento se deve a aspectos como o cumprimento de uma das metas do PNE/2014, Lei nº 13.005/2014, que é a exigência da jornada integral nas escolas, que se pretende chegar em 50% do atendimento até 2024, e ao aumento de creches para atender um maior número de crianças. A necessidade de mais recursos e a substituição do CAQi pelo CAQ, a médio e a curto prazo, são inevitáveis (MONLEVADE, 2014, p. 188).

Parcerias feitas com instituições privadas na oferta da educação técnica, como é o caso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) têm comprometido as verbas públicas, o que dificulta ainda mais cumprir as metas do PNE (2014-2024). As verbas públicas destinadas ao setor privado, foi um ponto de muitas controvérsias na Constituição de 1988. Muitas discussões e pressões aconteceram por parte principalmente do setor privado da educação, que queria garantir o acesso às verbas públicas como na Constituição de 1967 (ARANHA, 1989, p. 262), época de política ditatorial em que houve supressão da vinculação de recursos para a educação pública, da mesma forma que em 1937 como já mencionado anteriormente (BRASIL/MEC, 2006). Até hoje ponto de muita polêmica.

Como o Estado é encarregado de formular, materializar e fiscalizar a legislação, automaticamente, a ideologia da classe dominante é ali inserida, de forma sutil, para que seja sancionada legalmente. Com o sistema educacional não é diferente, uma vez que é dirigido e controlado pelo Estado, e:

[...] a implantação da legislação educacional na sociedade civil significa criar ou reestruturar o sistema educacional no “espírito da lei”, ou seja, de acordo com os interesses da classe dominante, traduzidos em suas concepções de mundo e reinterpretadas na lei. (FREITAG, 1980, p. 41).

O setor privado no âmbito educacional é bem significativo no Brasil, uma vez que os serviços públicos são entendidos como serviços para as classes mais pobres, resultando

⁴⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20264:censo-escolar-revela-aumento-de-matriculas-em-tempo-integral&catid=211&Itemid=86. Acesso em: 20/abr/2015.

diretamente na má qualidade ofertada. Nesta perspectiva, a ideologia neoliberal é reafirmada pelo incentivo do uso de serviços privados. Apesar da escola particular ser considerada como a única opção para a elite brasileira, no caso das universidades ocorre aí uma inversão. A disparidade entre a qualidade do ensino particular e do público, no nível básico e médio, é que vai determinar os alunos frequentadores das universidades públicas. Nas universidades públicas brasileiras, a frequência é, em sua maioria, de alunos oriundos de escolas particulares, principalmente nos cursos mais concorridos. O ensino superior público torna-se, de certa forma, excludente, “é no mínimo estranho que o ensino só se torne "público" e "gratuito" quando todos os alunos desfavorecidos foram eliminados” (AKKARI, 2015, s./p.). A Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, passa a reservar em concurso seletivo para ingresso na graduação “no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (Art. 1º). No Parágrafo único ainda acrescenta que “as vagas serão para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,50 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*⁴⁸”. Houve um avanço na tentativa de democratizar a inserção dos alunos nas universidades públicas brasileiras.

Porém, no ensino fundamental e médio, o entendimento ainda é de serviços públicos para os pobres e os privados para as classes mais privilegiadas. Com essa dualidade, uma grande parcela de trabalhadores procura de alguma forma, algum subsídio para “comprar” serviços privados, em busca de qualidade, utilizando-se, por exemplo, de financiamentos. A própria Constituição de 1988, em seu Artigo 209, é um incentivador: “o ensino é livre à iniciativa privada” (BRASIL/CF, 1988).

Como a escola tem desempenhado um papel de reprodutora da força de trabalho, a ideologia que gira em torno desse pensamento é que a educação é uma forma de ascensão social, e de democratização de oportunidades. A ideologia “impõe à consciência uma normatividade óptica, o que pode ou não ser visto depende de uma sintaxe, de um conjunto de regras”, cuja compreensão real só pode ser alcançada por aqueles que vão além da superfície dos fenômenos (FREITAG, 1980, p. 9). Assim, o “ensino de qualidade”, pago, para as classes trabalhadoras, seria a esperança e a maneira encontrada para a ascensão social.

⁴⁸ “Reflete tanto os custos das várias atividades como as possibilidades econômicas reais de cada país” (HELENE, 2013, p. 67).

2.1.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB/1996,⁴⁹ é a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com os princípios, os objetivos, os rumos educacionais, e disciplina a organização e o seu funcionamento (BRASIL/LDB, 1996).

Em decorrência das transformações efetivadas no âmbito das políticas neoliberais, a partir dos anos de 1990, a reforma do Estado e da gestão, interferem no papel social da educação e da escola para atender aos organismos internacionais como anteriormente mencionado. A LDB/1996 é resultado deste panorama que redireciona a educação brasileira em busca de alcançar os padrões exigidos internacionalmente enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. A gestão, a estrutura curricular, a profissionalização, os níveis de ensino, assim como os padrões de financiamento foram redirecionados, resultando em políticas focalizadas, o que foi um erro crasso na universalização da educação em todos os níveis (DOURADO, 2001, p. 50). A implementação da Lei e suas metas foram “intencionalmente desenvolvidas pelo ‘pseudodemocrático’ Estado Mínimo brasileiro, a fim de cumprir a letra da lei e, sobretudo, alcançar a qualidade necessária à educação básica e à educação superior [...]” (BRZEZINSKI, 2011, p. 167).

A LDB/1996, assim como na Constituição de 1988, possibilitou o crescimento de práticas descentralizadoras, determinando que no âmbito público, os responsáveis pela educação, em regime de colaboração, são a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. Assim, cada ente federado (federal, estadual e municipal) faz a gestão de seu sistema de ensino público e administra seus recursos financeiros. Essa descentralização acontece “dentro de um nível governamental, sendo conhecida como desconcentração, ou entre níveis educacionais, como os de atuação da União e dos estados” (SOUZA, 2002, p. 30). São muitas as discussões acerca da eficiência e equidade da descentralização, mas pode-se adiantar que um dos benefícios é que as unidades descentralizadas são as mais próximas de suas instituições de ensino, facilitando a troca de informações para que aconteçam ações com mais eficiência e rapidez. Por outro lado, de acordo com Souza (2002), “tais unidades estão mais expostas às pressões das eleições” (p. 30), o que, na verdade, pode ser uma faca de dois gumes, pois o poder local pode ser também um intermediário.

⁴⁹ Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação pode ser tratada também no texto como LDB/1996 para evitar repetições.

É interessante salientar uma dualidade na sistematização das práticas descentralizadoras. No Título IV da LDB/1996, que trata “Da Organização da Educação Nacional”, o artigo 8º deixa claro a função normativa da União:

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei (BRASIL/LDB, 1996).

Assim, pode-se inferir que, da mesma forma que há descentralização com os recursos financeiros entre a União, os estados e os municípios, não houve descentralização nas decisões, ou seja, quem está gerindo os recursos financeiros em seu âmbito escolar não tem autonomia total para tomar suas próprias decisões como consta no parágrafo 1º, que cita a União como a que exerce a função normativa, mesmo que no próximo parágrafo anuncie “liberdade de organização”. Entende-se que assim sendo, os gastos públicos devam ser realizados de forma mais descentralizada, para que haja uma maior participação dos envolvidos com o processo nas decisões, levando-se em conta as necessidades da comunidade (SOUZA, 2002).

Os artigos da LDB/1996 acerca do financiamento da educação vão do artigo 68 ao artigo 77, que tratam “dos recursos financeiros”. Os recursos destinados à educação passam a ser depositados em uma conta específica, o que facilita o controle das despesas e o destino dos investimentos a serem repassados (BRASIL/MEC/FNDE, 2012). É a referida Lei que define o que pode ou não ser considerado como MDE. O artigo 68 esclarece qual é a origem dos recursos públicos destinados à educação:

I – receita de impostos próprios da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;

II – receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III – receita do Salário-Educação e de outras contribuições sociais;

IV – receita de incentivos fiscais;

V – outros recursos previstos em lei.

O artigo 69 esclarece a vinculação de recursos para a educação caso haja distorções na interpretação da CF/88, como já foi explicitado no subitem anterior deste trabalho, artigo 212 da Constituição.

Discute-se aqui então, os artigos 70 e 71 da Lei, que estabelecem as despesas que podem ou não fazer parte da MDE, ou seja, as informações constantes são complementares às

da CF/1988. Os demais artigos, não serão tratados neste trabalho por não fazerem parte do foco deste estudo.

O artigo 70 é o que define o que se constitui em manutenção e desenvolvimento do ensino, cujo dispêndio permita alcançar, em todos os níveis, os objetivos básicos das instituições de ensino. São elas:

- I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- 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 (BRASIL/LDB, 1996).

O artigo 71 anuncia o que não se constitui despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino:

- I – pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
- II – subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural; III – formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
- IV – programas suplementares de alimentação, assistência médico–odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;
- V – obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
- VI – pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função, ou em atividade alheia à manutenção, e desenvolvimento do ensino (BRASIL/LDB, 1996).

A LDB/1996 garante percentuais maiores de recursos se comparados com os da legislação anterior imposta pela ditadura militar, o que facilita maior planejamento para colocar em práticas as ações na educação. Porém, ampliação não significa suficiência de investimentos. A Lei é um marco das políticas educacionais no Brasil, e ao garantir recursos para a educação, previsões em longo prazo são possíveis, o que é bem positivo. Voltando ao desafio apontado anteriormente no presente trabalho, a falta de recursos suficientes, por si só, não provem qualidade ao ensino no Brasil. O Brasil é um país extenso e com muitas desigualdades sociais, o que dificulta muito aplicar recursos suficientes para operacionalizar

os princípios da Constituição e LDB e metas do PNE a fim de alcançar os tão desejados padrões de qualidade (BRZEZINSKI, 2011). Ponto de desafio e de muita discussão.

Em termos de investimento feito no sistema brasileiro de ensino, atualmente, o total anual gasto com cada estudante em instituições públicas de todos os níveis agrupados, foi de 2.985 dólares, e tem sido o equivalente a apenas um terço do valor gasto pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁵⁰ (OCDE). A média da OCDE, de acordo com a pesquisa *Education at a Glance: OECD Indicators* de 2014⁵¹, é de 8.952 dólares, usando a equivalência de dólar por poder de paridade de compra. Na OCDE, os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros. Mostra a mesma instituição, que os investimentos com o professorado no Brasil são baixos em relação a outros países do mundo. O professor brasileiro do ensino fundamental, ganhou, em 2009, em média, US\$ 16,3 mil por ano, enquanto que a média de um profissional nos países da OCDE foi de US\$ 41,7 mil por ano (BRASIL/INEP/MEC, 2009).

A necessidade de elevar o quantitativo de recursos vinculados à educação é uma discussão desde a criação do Plano Nacional de Educação⁵² (PNE) com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que é reforçada pelo Plano atual (2014-2024), Lei n°13.005/2014. O PNE, que está referido na CF/1988, artigo 214, e aprovado em 09 de janeiro de 2001, pela Lei n.º 10.172/2001, organiza o sistema nacional de educação, cujos princípios fundamentais são: I) à erradicação do analfabetismo; (II) à universalização do atendimento escolar; (III) à melhoria da qualidade do ensino; (IV) à formação para o trabalho; e (V) à promoção humana, científica e tecnológica do país. Além de propor metas e objetivos à educação nacional, foi positivo também no que se refere à exigência, para com os estados e municípios, da elaboração de planos estaduais e municipais. Aponta Brzezinski (2011),

⁵⁰ Em inglês, OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. Trata-se de uma instituição internacional e intergovernamental, sediada em Paris, França, que agrupa os países mais industrializados da economia mundial com o objetivo de contribuir com as economias dos países menos desenvolvidos, dentre eles o Brasil. Existem atualmente 34 membros. Os membros fundadores (1948) foram: Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Grécia, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça, Turquia. Disponível em: <http://www.oecd.org>. Acesso em 12 jul. 2013.

⁵¹ Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/Brazil-EAG2014-Country-Note-portuguese.pdf>. Acesso em 12 jul. 2013.

⁵² Ideia concebida pela primeira vez pelo movimento renovador (1920-1930), e sintetizada por grupo de educadores no O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira, que estabeleceu a necessidade de um plano nacional de educação, influenciando a Constituição de 1934. A primeira referência legal foi na Constituição de 1934, excluída em 1937, retornada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e incluída na CF/1988 (DOURADO, 2011).

porém, que “o ideário pragmático e utilitarista da educação” ainda está presente no Plano (p. 191).

Outro ponto positivo que merece destaque acerca dos avanços na educação brasileira com a LDB, em especial no que concerne o financiamento, é a Lei n.º 9.424/1996, que dispôs sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que posteriormente foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A política de fundos será o tema a ser tratado a seguir.

2.1.1.3 Política de fundos: Fundef e Fundeb

2.1.1.3.1 Fundef

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério⁵³ (Fundef), criado pela Emenda Constitucional n.º 14/1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que vigorou de 1997 a 2006, trouxe modificações ao texto do Artigo 60, da Constituição de 1988, no que se refere à universalização do ensino fundamental, desresponsabilizando a União e responsabilizando os demais entes federados por esta etapa. A redação da Emenda propôs uma vinculação, destinava a aplicação de não menos que 60% dos recursos referentes ao artigo 212 da CF/1988 à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, e o objetivo era a universalização do ensino e a remuneração condigna do magistério (BRASIL/MEC, 2006). A construção do Fundef teve a participação de organizações da sociedade civil, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e, também, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) (MARTINS, 2014).

O Fundo, de natureza contábil⁵⁴, foi efetivado através de contas bancárias dos estados, Distrito Federal e municípios, onde eram depositados os recursos obtidos, conforme rege a lei, e redistribuídos às escolas, considerando o número de alunos matriculados no ensino fundamental das redes públicas. A União podia complementar os recursos enviados ao Fundef quando necessário. O Fundo foi muito importante para o financiamento da educação brasileira pela sua inovação em subvincular uma parcela dos recursos ao ensino fundamental, cuja distribuição automática, conforme o número de matrículas, facilitou um nível mínimo de gasto por aluno, e a distribuição das responsabilidades entre estados e municípios.

⁵³ Ao longo do texto, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério pode ser tratado como Fundef para evitar repetições.

⁵⁴ Que não tem órgão gestor ou responsabilidade jurídica (BRASIL/MEC, 2006).

Porém, o valor gasto por aluno não era calculado a partir dos valores necessários, e sim a partir dos recursos disponíveis, o que permite inferir que a educação escolar era que tinha que se adaptar à disponibilidade orçamentária e não o contrário. O Fundef tinha uma rigidez distributiva, o que dificultou investimentos no ensino médio e na educação infantil, por ter como prioridade o ensino elementar. Não houve expansão nessas duas etapas não abarcadas pelo Fundef. Como os investimentos eram controlados, os gastos para suprir toda a educação dos estados tinham que ser limitados, o que interferiu na ampliação física das escolas e na capacitação dos/as professores/as.

A preocupação dos/as educadores/as em se constituir uma política de fundos vem desde o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova⁵⁵, nos anos de 1920-1930. Com o intuito de amenizar as desigualdades sociais, culturais e econômicas entre os municípios. Anísio Teixeira, na publicação de “Bases preliminares para o plano de educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário”, de 1962, e do livro “Educação é um direito”, de 1968, escreve sobre uma política de financiamento da educação básica através de fundos. Anísio Teixeira já anunciava um “custo padrão” por aluno que fosse financiado pela União, estados e municípios, e que incluiria uma porcentagem da arrecadação para a remuneração dos professores (AMARAL, 2012).

A proposta do piso para os/as professores/as foi retomada no governo Itamar Franco, resultado da movimentação dos movimentos sociais que envolveram a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no âmbito do Pacto Nacional pela Valorização do Magistério e pela Qualidade do Ensino, de forma que os representantes dos entes federados das três esferas (União, estados e municípios) se comprometessem a garantir um piso nacional para os/as professores/as da educação básica pública. Infelizmente na proposta do Fundef, encaminhada em 1995, a implantação de um piso salarial nacional para os trabalhadores da educação perdeu a centralidade com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), devido ao impacto do Plano Real para combater a inflação (MARTINS, 2014). Antes da criação do Fundef, os gastos por alunos eram desiguais e os salários dos professores muito baixos (AMARAL, 2012).

⁵⁵ A Escola Nova foi configurada a partir do final do século XIX e início do século XX para atender a uma nova configuração de sociedade em consequência do desenvolvimento industrial. Concepção de educação como forma de democratização da sociedade a fim de adequar a educação às novas exigências dos novos tempos. As principais características são: educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática (trabalhos manuais); exercício de autonomia; vida no campo; internato; coeducação; ensino individualizado (ARANHA, 1989).

Com a implantação do Fundo, 60% do total de gastos por aluno eram destinados aos salários dos/as professores/as e os outros 40% para outras despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), o que garantiu uma melhoria na remuneração dos/as docentes. Em termos de formação de professores/as, o Fundo não contempla verba específica para este fim. Há de se reconhecer que, com o Fundef, o magistério foi valorizado, no que se refere à exigência de elaboração do Plano de Cargos e Salários como requisito para os municípios e os estados receberem os recursos enviados pela União (BRZEZINSKI, 2011).

2.1.1.3.2 Fundeb

Em substituição ao Fundef, em 2006, foi criado o Fundeb, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação⁵⁶ (Fundeb) e foi regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 (que disciplina a composição financeira do Fundeb) e pelo Decreto n.º 6.253/2007⁵⁷. A substituição foi em consequência de muita crítica por parte da sociedade educacional pela não cobertura à educação infantil, à de jovens e adultos e ao ensino médio. Ao prever verbas para todas as etapas e modalidades da educação básica, o Fundeb amplia a responsabilização do Estado quanto às oportunidades educacionais a toda a população brasileira, inclusive aos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade adequada. O Fundeb, que terá duração de 14 anos, é abastecido por uma porcentagem de diversos impostos, verba que, depois de recolhida, é repartida com as redes municipais e estaduais conforme o número de matrículas, a etapa e a modalidade de ensino (BRASIL/MEC, 2006). A repartição da verba é baseada em padrões de referência de acordo com diferenciações aplicadas sobre o valor por aluno/ano de cada etapa/modalidade, levando em consideração outros desdobramentos como a localização em que o aluno se encontra. Esses fatores são definidos pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para Educação Básica de Qualidade e publicados pelo MEC e utilizados na ponderação do número de alunos para fins distributivos (BRASIL/FUNDEB, 2008). O padrão de referência para o valor mínimo por aluno é baseado no segmento “Anos iniciais do ensino fundamental”, e a partir desse fator calcula-se as outras etapas/modalidades de ensino (AMARAL, 2012). O fator de ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica para o exercício de 2013 foi:

⁵⁶ Ao longo do texto, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação pode ser tratado como Fundeb para evitar repetições.

⁵⁷ E alterações conforme Dec. n.º 6.278, de 29/11/2007 e Dec. 6.571, de 17/09/2008 (BRASIL/MEC/FUNDEB, 2013).

Quadro 7 - Fator de ponderação aplicável entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica para o exercício de 2013:

Etapa/Modalidade		Fator de Ponderação 2013
I - Creche em tempo integral	pública	1,30
	conveniada	1,10
II - Pré-escola em tempo integral		1,30
III - Creche em tempo parcial	pública	0,80
	conveniada	0,80
IV - Pré-escola em tempo parcial		1,00
V - Anos iniciais do ensino fundamental urbano		1,00
VI - Anos iniciais do ensino fundamental no campo		1,15
VII - Anos finais do ensino fundamental urbano		1,00
VIII - Anos finais do ensino fundamental no campo		1,20
IX - Ensino fundamental em tempo integral		1,30
X - Ensino médio urbano		1,20
XI - Ensino médio no campo		1,30
XII – Ensino médio em tempo integral		1,30
XIII - Ensino médio integrado à educação profissional		1,30
XIV - Ensino especial		1,20
XV - Educação indígena e quilombola		1,20
XVI - Educação de jovens e adultos com avaliação no processo		0,80
XVII - Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo		1,20

Fonte: Elaborado pela autora para este estudo baseado em BRASIL/MEC.⁵⁸

O valor aluno/ano nacional, que representa o mínimo *per capita* a ser definido, toma como base:

- os fatores de ponderação;
- a receita total do Fundo no exercício (contribuição de Estados, Distrito federal e dos governos municipais daquele estado);
- o número de alunos matriculados, por segmento, de acordo com o Censo do ano precedente;
- o valor da complementação da União para o exercício (depois de deduzida parcela de até 10% direcionada à melhoria da educação básica, caso seja estabelecida para o exercício).

⁵⁸ Disponível em:

https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UriPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000008&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=CIFEB/MEC. Acesso em: 29/maio/2015.

O valor mínimo nacional por aluno de 2013 para a educação básica foi de R\$ 2.285,57. Para fins ilustrativos, para se calcular os valores mínimos aluno/ano para cada etapa/modalidade, basta multiplicar cada fator de ponderação, por segmento, pelo valor mínimo nacional. O resultado serve de referência para a execução do Fundo, ou seja, para a distribuição de seus recursos. O FNDE é o responsável em efetuar os cálculos dos valores para distribuição dos recursos do Fundeb, lembrando que o cálculo do valor aluno/ano é feito por estado, e os dados são divulgados no site do FNDE⁵⁹ para conhecimento da sociedade (BRASIL/MEC/FNDE, 2012).

Chama atenção ainda no quadro 7, o que se refere às modalidades creche em tempo parcial e a educação de jovens e adultos, cujo fator de ponderação foi 0,80 em 2013 e abaixo das demais modalidades de ensino. A demanda por educação tem aumentando substancialmente, principalmente para as crianças de até cinco anos de idade (que apesar do direito legal ao acesso não são disponibilizadas vagas suficientes) e os adultos que não concluíram a educação básica. Com a criação do Fundef, cuja rigidez distributiva destinava recursos apenas ao ensino fundamental, modalidades como creche, ensino médio e também a educação de jovens e adultos foram desconsideradas e marginalizadas no repasse de verbas. Com o Fundeb, as demais modalidades foram favorecidas, o que poderia garantir recursos e a igualdade de oportunidades. Porém, o que se pode perceber é que o fator de ponderação atribuído às modalidades mantém a mesma marginalização contida no Fundef, fazendo diferenciação e não oferecendo oportunidade equânime a todos/as. A educação de jovens e adultos merece destaque, por se tratar de uma modalidade que dá a chance histórica de corrigir a defasagem idade-série, que é um dos maiores desafios da educação brasileira, oportunizando a escolarização desse público. Os fatores de ponderação praticados para essas modalidades estão muito aquém do que deveria para realmente se aproximar a um custo aluno qualidade almejado pela sociedade brasileira.

A criação do Fundeb foi de muita importância na aplicação de percentuais maiores que exigiram da União mais recursos para a educação básica. Somente com a aprovação do Fundo, pela Emenda Constitucional nº53/2006 é que foi fixado o piso salarial profissional nacional (PSPN), e o artigo 206 da Constituição foi alterado (AMARAL, 2012, p. 145). A lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 regulamenta então o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, o que representou:

⁵⁹ Dados nacionais dos valores anuais por aluno disponíveis em:
<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos>. Acesso em: 29/maio/2015.

[...] estabelecer como marco político a abrangência de toda a Educação Básica; dispor sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da Educação Básica; definir limites mínimos e progressivos para participação da União na complementação dos fundos por meio de programas direcionados à melhoria da qualidade da educação; dispor que pelo menos 60% dos recursos anuais totais do Fundeb sejam destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica; fixar o valor por aluno do ensino fundamental, no fundo de cada Estado e do Distrito Federal, em quantitativo nunca inferior ao praticado no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) de 2006. (DOURADO, 2011 p. 289-290).

Este mecanismo de redistribuição do Fundeb é similar ao do extinto Fundef, ou seja, a ampla redistribuição dos recursos vinculados à educação para que, após arrecadação dos estados e municípios, sejam redistribuídos de acordo com o número de estudantes matriculados. No caso do Fundeb, o favorecimento passa a ser para toda a educação básica das redes públicas, o que gera uma divisão mais equânime. A gestão dos recursos é de responsabilidade do chefe do Poder Executivo e das Secretarias de Educação dos estados, DF ou municípios de sua competência, que, como já mencionado, devem ser aplicados exclusivamente em ações de MDE, cujas verbas devem ser utilizadas no exercício do ano em que foram repassadas⁶⁰, respeitando o princípio da anualidade. O acompanhamento da gestão do Fundeb, assim como era no Fundef, é feito por intermédio do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb⁶¹ (CACS–Fundeb), que deve ser criado pelas três esferas de governo, e também pode ter a participação da sociedade civil no acompanhamento e controle social dos recursos. Os conselhos são criados por legislação específica no pertinente âmbito governamental, com indicação da lei para que seja composto a partir de eleições para a escolha de representantes dos diferentes segmentos e setores, e o mandato de cada conselheiro pode ser de até dois anos. O trabalho dos conselheiros não é remunerado, mas é de relevante interesse social. Alguns critérios de composição devem ser seguidos:

⁶⁰ As orientações técnico-operacionais do Fundeb podem ser acessadas no seguinte endereço: www.fnde.gov.br. Acesso em 05/out/2013.

⁶¹ Mudança institucional criada pelo Fundef para controlar e fiscalizar de cada município com o intuito de favorecer maior eficiência social dos gastos educacionais (SOUZA, 2002).

Quadro 8 - Composição dos Conselhos de Acompanhamento e Controles Sociais - CACS

Âmbito Federal mínimo 14 membros	Âmbito Estadual mínimo 12 membros	Distrito Federal mínimo 09 membros	Âmbito Municipal mínimo 09 membros
<ul style="list-style-type: none"> • até 04 representantes do MEC • 01 representante do Ministério da Fazenda • 01 representante do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão • 01 representante do Conselho Nacional de Educação (CNE) • 01 representante do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED) • 01 representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) • 01 representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) • 02 representantes dos pais de alunos da educação básica pública • 02 representantes dos estudantes da educação básica pública, sendo um deles indicado pela União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) 	<ul style="list-style-type: none"> • 03 representantes do Poder Executivo Estadual, dos quais pelo menos um do órgão estadual responsável pela educação básica • 02 representantes dos Poderes Executivos Municipais • 01 representante do Conselho Estadual de Educação (CEE) • 01 representante da seccional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) • 01 representante da seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) • 02 representantes dos pais de alunos da educação básica pública • 02 representantes dos estudantes da educação básica pública, um dos quais indicado pela entidade estadual de estudantes secundaristas 	<ul style="list-style-type: none"> • 03 representantes do Poder Executivo Estadual, dos quais pelo menos um do órgão estadual responsável pela educação básica • 01 representante do Conselho Estadual de Educação (CEE) • 01 representante da seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) • 02 representantes dos pais de alunos da educação básica pública • 02 representantes dos estudantes da educação básica pública, um dos quais indicado pela entidade estadual de estudantes secundaristas 	<ul style="list-style-type: none"> • 02 representantes do Poder Executivo Municipal, dos quais pelo menos um da Secretaria Municipal de Educação • 01 representante dos professores da educação básica pública • 01 representante dos diretores das escolas básicas públicas • 01 representante dos servidores técnico-administrativos das escolas básicas públicas • 02 representantes dos pais de alunos da educação básica pública • 02 representantes dos estudantes da educação básica pública, um dos quais indicado pela entidade de estudantes secundaristas

Fonte: Elaborado pela autora para este estudo baseado em AMARAL, 2012 e MONLEVADE, 2007.

Representantes vinculados aos governantes são impedidos de ser membros dos conselhos para que haja isenção dos conselheiros para atuar sem subordinação à administração pública, ou seja, o Conselho, embora seja órgão institucional, não é unidade administrativa do governo local, apesar de ter relação contínua com o mesmo no acompanhamento de toda gestão dos recursos. Importante ressaltar que a gestão dos recursos é de responsabilidade do chefe do Poder Executivo e do Secretário de Educação, que são responsáveis em aplicá-los conforme determina a lei (BRASIL/FUNDEB⁶²). A fiscalização é feita pelos Tribunais de Contas dos Estados e Municípios, cujo papel é examinar, julgar e aprovar (ou não) as contas dos administradores estaduais e municipais. Outros órgãos governamentais também podem atuar em termos de assistência para garantir os direitos educacionais que o Fundeb deve assegurar, como é o caso do Ministério Público, que atua na garantia dos direitos educacionais, em cumprimento aos preceitos constitucionais, e também o

⁶² Disponível em:

https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreeview&cod_menu=707&cod_modulo=11. Acesso em: 30 maio 2015.

MEC com o papel de coordenador da política educacional do país (BRASIL/MEC/FUNDEB, 2013).

O Conselho é de suma importância para a educação pública brasileira porque é através dele que a sociedade tem a oportunidade de acompanhar o processo de gestão dos recursos ligados ao Fundeb, seguindo as etapas concernentes à previsão orçamentária, distribuição, aplicação e comprovação da aplicação desses recursos.

Como no Fundef, o novo Fundo tem a participação suplementar da União, caso o valor mínimo nacional por aluno/ano não seja alcançado pelos estados ou municípios.

O valor mínimo nacional por aluno/ano representa o mínimo por aluno a ser assegurado no ano, de forma que os recursos da complementação da União sejam repassados aos entes governamentais localizados no Estado cujo valor por aluno/ano seja inferior a esse mínimo. São considerados no cálculo do valor mínimo nacional: total geral da receita prevista para o Fundo no exercício (contribuição de estados, Distrito Federal e municípios); número de alunos matriculados, por segmentos da educação básica considerados; fatores de diferenciação do valor por aluno/ano; valor da complementação da União para o exercício (depois de deduzida parcela de até 10% direcionada à melhoria da qualidade da educação básica, caso seja estabelecida para o exercício) (BRASIL/MEC/FUNDEB, 2013, p. 15).

Ao final de cada ano, estimativas são feitas dos valores anuais do Fundo de cada Estado para o próximo ano, que vão servir de base para a realização de novos cálculos (BRASIL/MEC/FUNDEB, 2013).

Cada estado (e DF) possui seu Fundeb, que terá como resultado de arrecadação recursos estaduais, municipais e recursos da União (quando for necessário). O governo federal repassa também às escolas outras verbas como complementação do investimento em educação, são programas, projetos e ações desenvolvidos pelo MEC através das suas secretarias e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que beneficiam não só alunos, mas também professores da rede pública de ensino nacional. Alguns exemplos são: Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), dentre outros⁶³. Esses recursos, após aglutinados, serão destinados a MDE, conforme disposto no artigo 212 da CF/1988. A função da União no Fundeb, se for comparar com a do Fundef, continua a mesma, como apenas complementar, centraliza o controle, mas descentraliza o financiamento da educação.

⁶³ Informações sobre todos os programas, projetos e ações desenvolvidos pelo MEC disponíveis em: www.fnede.gov.br. Acesso em 05 out. 2013.

A meta do Fundeb é que até o final de sua vigência, em 2020, deverão ser considerados na distribuição, todos os alunos matriculados na rede pública e conveniada de educação⁶⁴, e o percentual de contribuição chegar ao patamar de 20% sob o valor arrecadado, cujo percentual já foi atingido em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos (BRASIL/MEC/FUNDEB, 2013).

As fontes de impostos e transferências constitucionais que fazem parte da cesta de arrecadações do Fundeb são:

Quadro 9 - Fontes de arrecadação do Fundeb

Fundo de Participação dos Estados (FPE)
Fundo de Participação dos Municípios (FPM)
Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)
Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp)
Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD)
Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA)
Imposto Territorial Rural (cota–parte dos municípios) (ITRm)
Recursos relativos à desoneração de exportações (LC n°87/96)
Arrecadação de imposto que a União eventualmente instituir no exercício de sua competência (cotas - partes dos estados, Distrito Federal e municípios)
Receita de dívida ativa tributária, juros e multas relativas aos impostos acima relacionados
Recurso federal como complementação financeira para assegurar o valor mínimo nacional ⁶⁵

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado para este estudo baseado em BRASIL/MEC/FUNDEB, 2013.

O objetivo é que os investimentos sejam ampliados gradativamente (vinte por cento a partir do terceiro ano de vigência do Fundeb até 2020) e com equidade, porém, as críticas relacionadas aos mecanismos e quanto ao total de recursos de complementação da União são contundentes. Os métodos de cálculo de estimativas da receita do Fundeb também são criticados e, no entendimento de Almeida (2014) devem ser revistos, pois além de beneficiar mais o ente que contribui menos, têm comprometido a execução das políticas educacionais e a atualização do Piso do Magistério.

Na opinião de diferentes estudiosos, o Fundo deve ser ajustado para enfrentar os desafios vindouros, principalmente os constantes nas metas do PNE (2014-2024), em destaque a consolidação do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ). A luta para que o Fundeb seja

⁶⁴ O número de alunos é apurado no último Censo Escolar, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), em parceria com os governos estaduais e municipais, levantados pelas secretarias dos estados, e publicados em caráter definitivo para fins de cálculo para a distribuição dos recursos do Fundeb para o próximo ano (BRASIL/MEC/FUNDEB).

⁶⁵ Mínimo de 90% do valor anual e até 10% do valor anual por meio de programas conforme decisão e critérios definidos pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para Educação Básica de Qualidade (BRASIL/MEC/FUNDEB, 2013).

instituído instrumento permanente da Constituição, em seu artigo 212, ficou travada com a Proposta de Emenda à Constituição, PEC n.º 191, de 2012, de autoria do Suplente de Deputado Sr. Francisco Escórcio (PMDB/MA) e outros deputados. A proposição é que de Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o Fundeb torne-se instrumento permanente de financiamento da educação básica pública, fazendo parte da norma Constitucional. Escórcio enfatiza que

[...] o fim do Fundeb provocaria grande desorganização no financiamento da educação básica pública brasileira e colocaria termo à mais importante experiência de construção de encaminhamento de políticas públicas a partir da solidariedade federativa (CÂMARA, 2012).

Em 12 de março de 2014, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) se posicionou pela admissibilidade.

Com o término do Fundeb em 2020, sem a garantia de sua inserção na Constituição, não será possível prever o que seria da educação básica pública. Não deve ser permitido um retrocesso de tudo já conquistado em termos de políticas públicas de financiamento da educação no país.

2.1.1.4 PNE (2014-2024)

No Plano Nacional de Educação (2001-2011), convencionou-se que o PIB seria uma medida do financiamento da educação para calcular o volume de recursos a serem aplicados no setor (DOURADO, 2011). O Plano foi aprovado pelo Congresso Nacional e instituído pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e estabeleceu diretrizes e metas para a educação nacional pelo prazo de dez anos conforme Artigo 214 da CF/1988:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL/CF, 1988).

A proposta inicial do PNE era que o montante dos recursos a serem investidos seria de 10% do PIB. Entidades da sociedade civil comprometidas com a educação brasileira

defenderam a bandeira dos 10% com base em valores já encontrados em países que superaram seus atrasos educacionais com referenciais medidos em relação à renda *per capita* nacional (HELENE, 2013). A proposta seria de alcançar em quatro anos 7%, e em dez anos 10% do PIB para a educação. Assim, após a superação do atraso escolar (analfabetismo, carência de professores, repetência etc.), os investimentos seriam reduzidos gradativamente para patamares mais baixos⁶⁶. Porém, a proposta do Executivo Federal aprovada pelo Congresso Nacional foi de 7% do PIB ao final da vigência do PNE. As metas do Plano foram aprovadas, mas o percentual foi vetado pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (DOURADO, 2011).

Indaga-se: qual seria então a possibilidade das metas serem cumpridas sem o orçamento para tal? O resultado foi o esperado, um sistema educacional que não conseguiu superar o atraso escolar, como o que tinha sido proposto pelo PNE (2001-2011) e dez milhões de pessoas não puderam concluir o ensino fundamental (HELENE, 2013).

As discussões com relação aos investimentos baseados no PIB voltaram à tona com a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. O Congresso aprovou, em seu artigo 214, que obrigatoriamente o percentual do PIB deve ser aplicado como referência de cálculo nos próximos planos nacionais como uma meta a ser atingida (AMARAL, 2012).

O levantamento do INEP⁶⁷ aponta que os investimentos públicos na área de educação no Brasil aumentaram. O governo brasileiro investiu 19% do total de seu gasto público em 2011, acima da média da OCDE que foi de 13%. Mostra o Instituto que é o quarto gasto mais alto entre os países da OCDE e países parceiros com dados disponíveis. Vale lembrar, como dito anteriormente, que muitos dos países que investem um valor abaixo do Brasil em educação já têm sistemas educacionais mais consolidados. Neste mesmo ano, o gasto público em educação no país em relação ao PIB representou 5,3% (BRASIL/INEP). Nos últimos anos, foram investidos os seguintes percentuais:

⁶⁶ Como em países desenvolvidos que têm sistemas educacionais consolidados (HELENE, 2013).

⁶⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/eag2014_country_note_traduzido.pdf. Acesso em 07 out. 2013.

Quadro 10 - Percentual do Investimento Público Direto⁶⁸ em Educação no Brasil em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) para todos os níveis de ensino de 2000 a 2013 (%)

2000	3,9
2001	4,0
2002	4,1
2003	3,9
2004	3,9
2005	3,9
2006	4,3
2007	4,5
2008	4,7
2009	4,0
2010	4,1
2011	5,3
2012	5,5
2013	5,6

Fonte: Elaborado pela autora para este estudo adaptado de BRASIL/INEP⁶⁹

O estudo ainda mostra que no Brasil o investimento em educação baseado no PIB também está acima da média dos países da OCDE, bem como acima da média de outros países da América Latina como Chile (4,5%), México (5,2%), e Colômbia (4,5%) (BRASIL/INEP). Amaral (2011) aponta, porém, que o aumento da aplicação do PIP na educação não significa um maior investimento se não for levado em conta fatores como a quantidade de pessoas em idade escolar e o valor do PIB nacional. Demonstra o autor que se o PIB de um país for pequeno e muitos cidadãos em idade escolar, o valor por pessoa será menor do que de outro país em situação oposta. Se um país investe um percentual do PIB abaixo do percentual investido pelo Brasil mas possui maior valor *per capita*, consequentemente o investimento será mais alto por estudante. É preciso observar na prática o que realmente o percentual do PIB investido no Brasil efetivamente representa, para evitar o discurso de que o Brasil investe mais em educação que outros países e não consegue atingir os mesmos padrões de qualidade.

⁶⁸ Notas: 1 - Utilizaram-se os seguintes grupos de Natureza de Despesa: Pessoal Ativo e Encargos Sociais; outras Despesas Correntes; Investimentos e Inversões Financeiras; 2 - Não se incluem nestas informações as despesas com Aposentadorias e Pensões, Investimentos com Bolsas de Estudo, Financiamento Estudantil, Transferências ao Setor Privado e despesas com Juros e Encargos da Dívida e Amortizações da dívida da área educacional. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.t.d._nivel_ensino.htm. Acesso em: 18 maio 2015.

⁶⁹ Baseado em tabela 1.2- Estimativa do Percentual do Investimento Público Direto em Educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por Nível de Ensino - Brasil 2000-2013. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.t.d._nivel_ensino.htm. Acesso em: 18 maio 2015.

O investimento em educação tem, além das vantagens sociais, o retorno econômico. Um estudo do IPEA⁷⁰ de 2011 mostra que os impactos para o crescimento da economia ao se investir em educação são altos. A cada R\$ 1,00 investido em educação pública, aumenta-se R\$ 1,85 o PIB nacional. Para que haja desenvolvimento cultural, social, político e econômico, “economizar em educação é uma péssima ideia, e, mesmo do ponto de vista estritamente econômico ou financeiro, essa economia sai muito caro” (HELENE, 2013, p. 93).

Embora crescentes, os resultados mostram que os investimentos ainda não são suficientes. Muitas objeções são feitas com relação ao aumento dos investimentos em educação, e o discurso é que os recursos são suficientes, a gestão é que é incompetente. A primeira afirmação não é procedente, e a segunda tem seu fundo de verdade no que se refere à diluição dos recursos em bolsas de estudos, financiamento estudantil, subsídios aos setores privados e outras artimanhas que são utilizadas na formulação da legislação brasileira. Vale levantar a bandeira de mais recursos para a educação pública sim e de qualidade, e colocar em questionamento quais os setores tem se beneficiado também com os recursos públicos, o que reflete a política pública implantada no país.

Agora, com o PNE (2014-2024), aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República por meio da Lei nº13.005/2014, será destinado 10% do PIB para investimentos em educação a ser atingido no prazo de vigência do Plano, que é decenal, conforme artigo 3º. O Plano tem 14 artigos e 20 metas, que tem como diretrizes, além da melhoria e ampliação da educação no país, erradicando o analfabetismo, e universalizando o atendimento escolar, prevê também investimento na qualificação dos profissionais da área (BRASIL/MEC/PNE, 2014-2024), como garante a LDB/1996, e conforme disposto no Artigo 214 da Constituição.

Helene (2013) chama a atenção para o fato de os sistemas educacionais brasileiros, mesmo com um investimento maior nas últimas décadas, não terem atingido ainda um patamar educacional melhor. Se considerada a realidade social nacional, um país que tem 87%⁷¹ da população vivendo em regiões urbanas, que, conseqüentemente, tem acesso à escola, ter uma taxa de analfabetismo comparada a países com uma população de mais de 40% rural como é o caso da Arábia Saudita e Gabão é inaceitável. O autor ainda afirma que

⁷⁰ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Gastos com a política social: alavanca para o crescimento com distribuição de renda, n.º 75, 3 fev. 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110203_comunicadoipea75.pdf. (HELENE, 2013). Acesso em: 18 maio 2015.

⁷¹ Dados são do *Institute for Statistics* da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UIS-UNESCO (HELENE, 2013).

para um país que não têm problemas linguísticos, pois se fala a mesma língua, nem problemas religiosos, que seria uma barreira para a frequência escolar, nem guerras, que poderia comprometer a formação da força de trabalho, ou outros problemas desta natureza que gerassem maiores dificuldades educacionais, o Brasil está “muito aquém do que poderíamos estar quanto aos indicadores quantitativos considerando nossa capacidade de financiamento [...]” (p. 128).

Os embates acerca dos investimentos educacionais refletem a própria política educacional implantada no país e seus interesses, como foi comentado anteriormente. A meta 20 do Projeto nº 8.035/2010 do PNE, por exemplo, foi motivo de muita discussão com relação aos investimentos provenientes dos 10% do PIB. No substitutivo ao Projeto do novo PNE, aprovado no Senado, na meta 20, em seu artigo 5º, § 4º, permite investimentos provenientes dos 10% do PIB em instituições privadas de ensino e filantrópicas, através de programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Programa Universidade para Todos (Prouni), bem como nos de investimentos de financiamento estudantil como o Fies. As instituições que aderirem aos Programas podem ter, por exemplo, isenção de tributos. O texto “financiamento público da educação pública”, aprovado pela Câmara de Deputados, foi então modificado e passa a referir-se ao “financiamento público da educação”, o que dá brechas para o financiamento não só da educação pública, gerando perdas para o ensino público no Brasil, mesmo que na Meta 20 do mesmo Plano conste “ampliar o investimento público em educação pública [...]” (ANPED, 2014⁷²). O artigo 5º do PNE (2014-2024), Meta 20 diz o seguinte:

Artigo 5º, § 4º O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do Artigo 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do Artigo 212 da Constituição Federal e do Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do Artigo 213 da Constituição Federal (1988).

A redação do artigo assim elaborada, vai contra a CF/1988, artigo 215 que prevê a destinação dos recursos ao ensino público ou às instituições de fins não-lucrativos. Os recursos para o ensino público ficam diluídos, fortalecendo o sistema privado (como sempre

⁷² Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível Em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 05 out. 2013.

ocorreu no Brasil!) e comprometendo um ensino gratuito e de qualidade. Perpetua-se assim um sistema educacional excludente, não democrático e de desigualdades, não oferecendo as mesmas oportunidades a todos. Conforme aponta José Marcelino, presidente da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação em nota pública, o espírito da Constituição Federal deve ser respeitado, e o referido parágrafo do artigo 5º deveria ter sido suprimido (ANPED, 2014).

Outra questão acerca do PNE (2014-2024) a ser destacada é o artigo 7º. Apesar de constar no referido artigo a colaboração entre os entes federados, não fica claro no Plano as responsabilidades e os percentuais de cada um no financiamento da educação, conforme mencionado no parágrafo 1º:

Artigo 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

A maneira como foi escrito o texto, abre precedentes para interpretações mais convenientes a cada ente federado, o que dificulta o controle para que seja garantido o efetivo investimento dos recursos provenientes dos 10% do PIB brasileiro em educação.

Muitos são os desafios para superar as dificuldades relacionadas com o financiamento da educação no Brasil. Amaral (2012) chama atenção para dois problemas que devem ser observados: a relação quantidade de alunos em idade educacional (e também os que não estão na idade própria e estão na escola) e o tamanho da população do país,

[...] pois cada nova matrícula exige ações em cascata, tanto em despesas de pessoal como em outros custeios e investimentos. Novos professores e técnicos precisam ser contratados; elevam-se as despesas [...] e eleva-se a necessidade de expansão [...] (AMARAL, 2012, p. 46).

Amaral (2012) explica que para uma análise coerente acerca desse percentual investido em educação deve-se observar o valor do PIB do país e o tamanho do alunado, ou seja, se dois países possuem o mesmo PIB e aplicar os mesmos percentuais em educação, investirá mais por aluno o país que obtiver o alunado mais baixo (2012, p. 171). As exigências do mercado de trabalho, consequência de novos padrões tecnológicos, pressionam o sistema educacional que se vê obrigado a cada vez mais ampliar vagas e oferecer educação

de melhor qualidade. Logo, “[...] essa transição para novos patamares educacionais ocorre em uma situação na qual o desemprego e uma distribuição ruim de renda premiam quem tem altos níveis de escolaridade” (SOUZA, 2002, p. 24).

A consequência é uma maior exigência na ampliação de verbas para o acesso e a formação de qualidade na educação.

Outros investimentos destinados para a educação brasileira e previstos no PNE (2014-2024) são os provindos da exploração do petróleo, regulamentados pela Lei 12.858, de 09 de setembro de 2013. A Lei cumpre a meta prevista no inciso VI⁷³ do caput do artigo 214 da Constituição e altera a Lei n.º 7.990, de 28 de dezembro de 1989⁷⁴, e causou muitas opiniões contrárias acerca de sua aprovação. Foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, a destinação da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração do petróleo e gás natural, garantindo por lei 75% dos royalties do petróleo para a educação (BRASIL, Jornal do Senado, 2013⁷⁵), até que sejam atingidas as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Na aprovação do Plano, o parágrafo 5º do artigo 5º estabelece que o recurso deve ser destinado à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, com a finalidade de “assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do artigo 214 da Constituição Federal” (BRASIL, 2014⁷⁶).

Helene (2013) considera que tal medida é um grande passo rumo ao financiamento mais adequado para as políticas públicas educacionais do país, pois se forem mantidos os mesmos patamares, com recursos insuficientes, não será possível promover o desenvolvimento social, nem recuperar os atrasos educacionais, além de que será mantida a situação educacional atual, “precária e insuficiente até mesmo para garantir as condições necessárias para uma real e permanente inserção soberana entre os demais países” (p. 86).

Já Melchior (1987) considera que, para além das medidas, é necessário maior envolvimento da sociedade nos debates acerca das políticas públicas de financiamento da educação para enfrentar os desafios e entraves. Para este autor, somente com uma melhor compreensão de como se efetiva o financiamento da educação é que facilitaria a aprovação de

⁷³ VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

⁷⁴ Institui, para os Estados, Distrito Federal e Municípios, compensação financeira pelo resultado da exploração de petróleo ou gás natural, de recursos hídricos para fins de geração de energia elétrica, de recursos minerais em seus respectivos territórios, plataformas continental, mar territorial ou zona econômica exclusiva, e dá outras providências. (Artigo 21, XIX da CF).

⁷⁵ Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/2013/12/20/plano-de-educacao-foi-uma-das-maiores-conquistas>. Acesso em 05 out. 2013.

⁷⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 05 out. 2013.

políticas para a promoção de uma educação de maior qualidade que envolve mais investimento nas escolas, e maior valorização dos profissionais da educação. A conscientização é que pode livrar a sociedade civil das articulações para beneficiar alguns em detrimento de todos e “orientar o sistema político e econômico no sentido de ajudar os ‘deserdados da sorte’ a galgarem os patamares mínimos de uma vida aceitável” (p. 6).

Concordando com ele, Amaral argumenta que a luta em favor de maiores investimentos destinados à educação deve ser incessante, pois, “não são raras às vezes em que estes setores (técnico-burocráticos) apresentam entraves às demandas políticas da comunidade escolar, apresentando argumentações improcedentes do ponto de vista do financiamento” (AMARAL, 2012, p. 14). É fundamental compreender como se efetiva o financiamento educacional para um debate profícuo entre sociedade e os diversos setores governamentais, com fins de facilitar as aprovações de ações políticas do âmbito educacional.

Essa dialética entre Estado-sociedade deve servir de leitura para desvelar a sociedade e seus fenômenos, considerar o concreto. É o pensar do real que objetiva conceitualmente uma totalidade ainda em processo histórico, inconclusiva, e condicionada aos fenômenos que a cercam, fenômenos estes imbricados uns nos outros dialeticamente, em um estado de movimento progressivo.

2.2 O orçamento da educação no município de Goiânia e as verbas destinadas à formação continuada de professores/as

Antes de iniciar uma pesquisa sobre os investimentos disponibilizados para a formação dos/as docentes no município de Goiânia, faz-se necessário compreender o que vem a ser um orçamento e quais as etapas a serem cumpridas, para que ocorra a utilização de recursos dentro da legalidade, posto que as ações dentro da esfera pública estão intrinsecamente ligadas ao que há de disponibilidade financeira para o dispêndio previsto.

2.2.1 A lei orçamentária para a aplicação dos recursos

O orçamento “é instrumento de planejamento de qualquer entidade, seja pública ou privada, e representa o fluxo previsto dos ingressos e das aplicações de recursos em determinado período” (BRASIL/MP, 2014, p. 17).

O orçamento (em todas as instâncias), ou a previsão das receitas⁷⁷ dos recursos para a execução das atividades que atendam às necessidades coletivas, refere-se a um ano, que inicia-se em 1º de janeiro e encerra-se em 31 de dezembro, conforme rege o Princípio da Anualidade e Periodicidade, artigo 2º, da Lei nº 4.320, de 1964 (BRASIL/MP, 2014). O orçamento é executado no ano subsequente ao da elaboração. Cada ente governamental elabora um único orçamento, ou seja, o orçamento deve ser uno⁷⁸. Assim, “as receitas previstas e despesas fixadas, em cada exercício financeiro, devem integrar um único documento legal dentro de cada nível federativo: LOA⁷⁹” (BRASIL/MP, 2014, p. 15).

A proposta do orçamento municipal, com suas receitas e despesas, é elaborada com metas e objetivos a serem alcançados, e é baseada no comportamento da arrecadação e das despesas do ano anterior. A proposta é enviada para a aprovação na Câmara Municipal e se aprovada, é publicada no Diário Oficial do Município. Os princípios orçamentários

[...] visam estabelecer regras básicas, a fim de conferir racionalidade, eficiência e transparência aos processos de elaboração, execução e controle do orçamento público. Válidos para todos os Poderes e para todos os entes federativos – União, Estados, Distrito Federal e Municípios –, são estabelecidos e disciplinados tanto por normas constitucionais e infraconstitucionais quanto pela doutrina (BRASIL/MP, 2014, p. 15).

A lei orçamentária é obrigatória, é uma forma de controlar e disciplinar a atividade financeira, e todo gasto deve ser feito dentro da programação do orçamento. Isso não significa que tudo que consta no orçamento anual será executado. O dirigente, a partir da aprovação do orçamento, está autorizado a executar, mas não obrigado a executar na íntegra. Algumas despesas são obrigatórias, mas outras facultativas.

Etapas da Receita Orçamentária



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo baseado em BRASIL/MP (2014, p. 25).

⁷⁷ Lei Orçamentária Anual. Receitas orçamentárias são “disponibilidades de recursos financeiros que ingressam durante o exercício e constituem elemento novo para o patrimônio público. Instrumento por meio do qual se viabiliza a execução das políticas públicas, a receita orçamentária é fonte de recursos utilizada pelo Estado em programas e ações cuja finalidade precípua é atender às necessidades públicas e demandas da sociedade” (BRASIL, 2014, p. 18).

⁷⁸ Este princípio é mencionado no caput do art. 2º da Lei no 4.320, de 1964 (BRASIL/MP, 2014).

⁷⁹ Lei Orçamentária Anual.

A Constituição Federal de 1988, nos artigos 165 a 169, define o modelo orçamentário brasileiro, e fixa três leis, que, de forma hierarquizada, integram as atividades de planejamento e orçamento. São elas: a Lei do Plano Plurianual (PPA), promulgada para os quatro anos de vigência de um governo, se inicia no primeiro ano do governo (presidente, governador ou prefeito), e vigora a partir do ano seguinte até o primeiro ano de mandato do próximo governante, para que haja continuidade administrativa e anuncia a programação para cada ano; a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), promulgada anualmente e dispõem sobre as Diretrizes Orçamentárias, com suas metas e objetivos a serem alcançados e dita as regras a serem observadas na formulação da Lei Orçamentária Anual (LOA); e a Lei Orçamentária Anual (LOA), que dispõe de que forma as metas e objetivos da LDO serão alcançados, é o detalhamento do PPA para o ano a que se refere. Essas três leis estão ligadas entre si, de forma harmônica, e os seus projetos são de competência do Poder Executivo (prefeitos, governadores e Presidente da República). A LDO é subordinada ao PPA (BRASIL/MP, 2014).

A execução orçamentária segue normas constitucionais, por dispositivos da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), Lei Complementar 101/2000, e pela LDO do exercício a que se refere, e a execução de programas e ações só podem ser iniciadas se constarem no PPA (BRASIL/MP, 2014). A lei orçamentária é de suma importância para o equilíbrio entre receita e despesa, permitindo programar a utilização dos recursos que o governo pode comprometer mensalmente, uma vez que estes entram nos cofres públicos gradativamente, não de uma só vez.

2.2.2 O orçamento da educação do município de Goiânia

Na Secretaria Municipal de Goiânia (SME), os projetos dos departamentos, com suas respectivas ações, são encaminhados ao Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (FMMDE), à Assessoria de Planejamento Orçamentário (APEO), para a sua previsão orçamentária do ano subsequente. Após a elaboração do orçamento com base nos projetos, encaminha-se à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Sustentável (SEMDUS), para que seja feito o cadastro dos projetos para a formulação e elaboração da LDO. Com base nessas Diretrizes, elaboram-se a LOA, ou seja, com base nas metas e objetivos da LDO, são elaboradas as estratégias, com todas as receitas e despesas para que as metas sejam atingidas

ao longo do ano em questão. A APEO classifica a receita de cada projeto por natureza⁸⁰ (material de consumo, serviços, locação, obras etc.), conforme exigência da lei nº 4.320, de 1964. Após a classificação das receitas, os processos com os projetos são encaminhados à Divisão de Execução Orçamentária e Financeira (DEORC) para que sejam procedidas as reservas orçamentárias, cuja finalidade é vincular o recurso disponibilizado para uma determinada natureza de despesa, assim programada pela APEO. O processo, vinculado a um projeto específico, juntamente com a reserva orçamentária, é encaminhado ao responsável pelo FMMDE, ou seja, o diretor, para tomar ciência dos recursos que estão sendo gastos por natureza de despesa, a fim de controlar e cumprir as metas orçamentárias projetadas para o ano corrente. Após análise e autorização do diretor, o processo é autorizado e encaminhado ao Departamento Administrativo (DA) para seguir o trâmite legal (licitação, juntada de documentos etc.). O processo da execução orçamentária, ou seja, a utilização dos recursos disponíveis para as despesas previstas a serem gastas, é efetuado passando por três fases: o empenho⁸¹, a liquidação⁸² e o pagamento⁸³, que são feitos após a reserva orçamentária.

Importante chamar atenção à autonomia que o FMMDE possui na gestão dos recursos públicos educacionais destinados ao município. Destacam-se duas leis importantes que criaram condições para que a autonomia do mencionado Fundo fosse viabilizada. Primeiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, em seu artigo 69 é que dispõe do repasse imediato das receitas aos órgãos responsáveis

O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação [...] (Art. 69, §5º).

Em segundo, a Lei orgânica do Município de Goiânia

⁸⁰ § 1º do art. 8º da Lei nº 4.320, de 1964, “define que os itens da discriminação da receita, mencionados no art. 11 dessa Lei, serão identificados por números de código decimal. Convencionou-se denominar esse código de natureza da receita. Importante destacar que a classificação da receita por natureza é utilizada por todos os entes da Federação e visa identificar a origem do recurso segundo o fato gerador: acontecimento real que ocasionou o ingresso da receita nos cofres públicos. Assim, a natureza da receita representa o menor nível de detalhamento das informações orçamentárias sobre as receitas públicas; por isso, contém as informações necessárias para as devidas alocações no orçamento. Assim é possibilitada a identificação detalhada dos recursos que ingressam nos cofres públicos” (BRASIL/MP, 2014, p. 18).

⁸¹ Art. 58 “O empenho de despesa é o ato emanado de autoridade competente que cria para o Estado obrigação de pagamento pendente ou não de implemento de condição” (Lei 4.320/1964).

Art. 59 “O empenho da despesa não poderá exceder o limite dos créditos concedidos” (Lei 4.320/1964).

⁸² Art. 63. “A liquidação da despesa consiste na verificação do direito adquirido pelo credor tendo por base os títulos e documentos comprobatórios do respectivo crédito” (Lei 4.320/1964).

⁸³ Art. 62. “O pagamento da despesa só será efetuado quando ordenado após sua regular liquidação” (Lei 4.320/1964).

O repasse de recursos da União e do Estado para o Município deverá ser feito diretamente para a Secretaria Municipal de Educação (GOIÂNIA, 1990, Art. 257, § 8º).

Ambas corroboraram para que o município viabilizasse meios de gerir seus próprios recursos da educação criando um fundo de gestão, uma vez que esses recursos seriam repassados diretamente para o órgão responsável pela educação. A Resolução Normativa nº 007/2000 também contribuiu com a criação do FMMDE, que dispôs, em seu Art. 1º, uma lei que deveria criar um fundo para gerir os recursos provindos do Fundef. Em dezembro de 2001, por meio da Lei nº 8.075, de 27 de dezembro de 2001, foi instituído o FMMDE para a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, dando poderes para planejar e executar o seu orçamento, com autonomia na gestão dos recursos (NASCIMENTO, s./d.).

A LDO é feita baseada nas verbas disponibilizadas para o município, que são verbas federais, do estado e do tesouro, ou seja, do próprio município. A cada ano deve ser aplicado na educação de Goiânia um “percentual nunca inferior a 25% (vinte e cinco por cento) da receita resultante de impostos”, conforme determinado (GOIÂNIA, 2008, p. 32). Esse percentual é proveniente de receitas próprias alocadas do IPTU, ISS e IRRF, além de transferências constitucionais do ITR, IPVA, ICMS, FPM, IPI e Lei Kandir⁸⁴. Das transferências constitucionais, 20% vão para o Fundeb e 5% vão para o tesouro. Este percentual investido segue exigência legal constante na Constituição Federal de 1988, como já mencionado.

2.2.3 Os recursos destinados à formação de professores/as no município de Goiânia

O município recebe recursos federais através dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), recursos enviados através da conta do Fundeb, e também recursos alocados do próprio município a partir da arrecadação de alguns impostos, como mencionado no subitem anterior. Vale mencionar que o recurso da contribuição do Salário-Educação é indicado no município em fontes separadas dos programas do FNDE, apesar de ser competência do mesmo, e também foi motivo de investigação.

Buscou-se, então, na presente pesquisa, investigar quais fontes de recursos o município de Goiânia se beneficia para investir na formação de seus/suas docentes. Como

⁸⁴ Lei complementar brasileira nº 87, em vigor desde 13 de setembro de 1996 no Brasil, dispõe sobre o imposto dos estados e do Distrito Federal, nas operações concernentes à circulação de mercadorias e serviços (ICMS). Esta lei isenta do tributo ICMS os produtos e serviços destinados à exportação. A lei leva o nome de seu autor, o ex-deputado federal Antônio Kandir (WIKIPÉDIA).

nem sempre os recursos recebidos são efetivamente gastos em um determinado ano, serão apontados a seguir os recursos recebidos para este propósito e efetivamente gastos nos anos estudados, ou seja, os que foram empenhados e pagos, para que seja demonstrado o que realmente foi aplicado em formação, que é o objetivo do trabalho.

Primeiramente, para entender aspectos financeiros que permeiam a formação continuada dos docentes da Rede, fez-se um levantamento, ano a ano, na Assessoria de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (APEO), de toda a previsão dos gastos da RME de 2008 a 2013. Para este levantamento, foram analisadas as planilhas de cada ano dos investimentos (previsão) para a educação do município de Goiânia⁸⁵. Após este estudo, foram separados os itens que foram destinados à formação dos docentes. Concluiu-se que somente os investimentos em conferências, palestras, simpósios, encontros, seminários, congressos, minicursos e aquisição de revistas científicas seriam possíveis de serem contabilizados, pois, a verba utilizada para os cursos oferecidos aos/às professores/as pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), como remuneração dos formadores, que são servidores do município, e as despesas com material didático, são provenientes das despesas fixas da Secretaria Municipal de Educação, o que impossibilitou contabilizar separadamente os investimentos aplicados nos cursos.

A previsão dos gastos apontada pela APEO é em forma de planilha que indica separadamente a origem e a destinação das verbas. Em alguns casos, as planilhas indicavam o investimento a ser feito de forma geral, dificultando ou impossibilitando separar de outras despesas qual o efetivo investimento em formação, como foi o caso das informações de 2008, onde somente um item encontrado indicava, claramente, fazer parte da categoria proposta no presente trabalho, a formação, o que gerou certa frustração no decorrer do levantamento dos dados. Com isso, o ano de 2008, que até então fazia parte do período a ser pesquisado foi excluído do projeto, permanecendo os anos de 2009 a 2013, cujas informações encontravam-se mais precisas.

Concluiu-se, após o levantamento dos dados, que para analisar os gastos/investimentos em formação com mais precisão, ainda, era necessário, através do sistema da prefeitura, fazer uma busca por cada processo constante na planilha da APEO e ler os históricos dos empenhos, onde consta a que se destina o gasto, para se chegar a dados ainda mais exatos. Assim, facilitaria analisar qual o real investimento destinado à formação continuada dos/as professores/as do município de Goiânia no período mencionado.

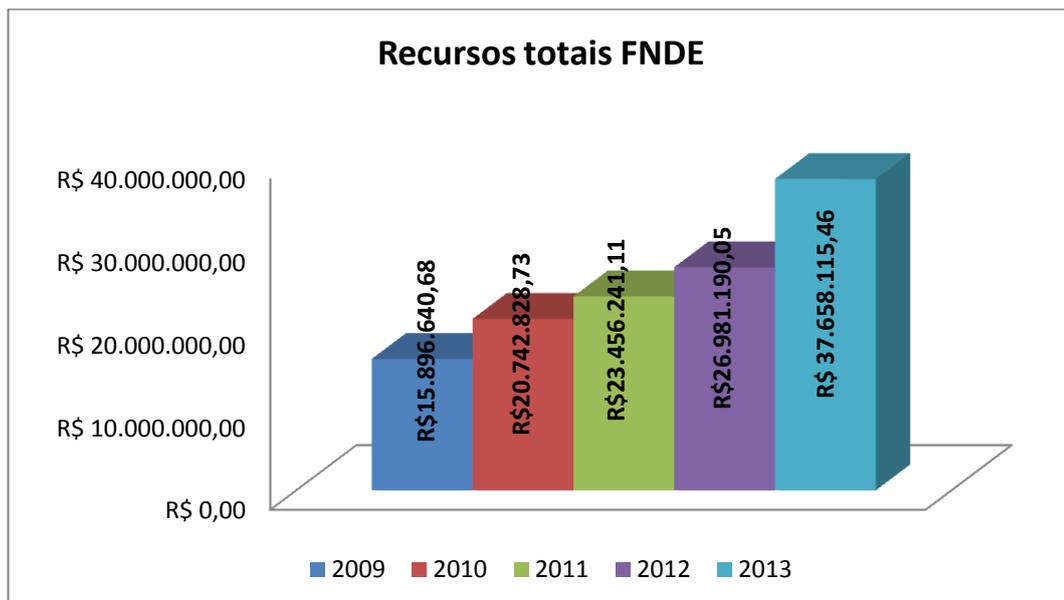
⁸⁵ Não inclui repasses feitos ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), que são destinados à despesa de pronto pagamento.

Outro ponto importante na pesquisa dos empenhos era, também através de busca no sistema, investigar se todo o recurso indicado nos processos foi utilizado no ano investigado ou se algum valor havia sido anulado no final do ano para ser empenhado novamente no ano subsequente⁸⁶.

2.2.3.1 A aplicação dos recursos destinados à formação continuada de professores/as da RME de 2009 a 2013

De 2009 a 2013, o município de Goiânia recebeu dos programas do Governo Federal através do FNDE os seguintes valores:

Gráfico 2 - Recursos totais enviados pelo FNDE à SME por ano no período de 2009 a 2013

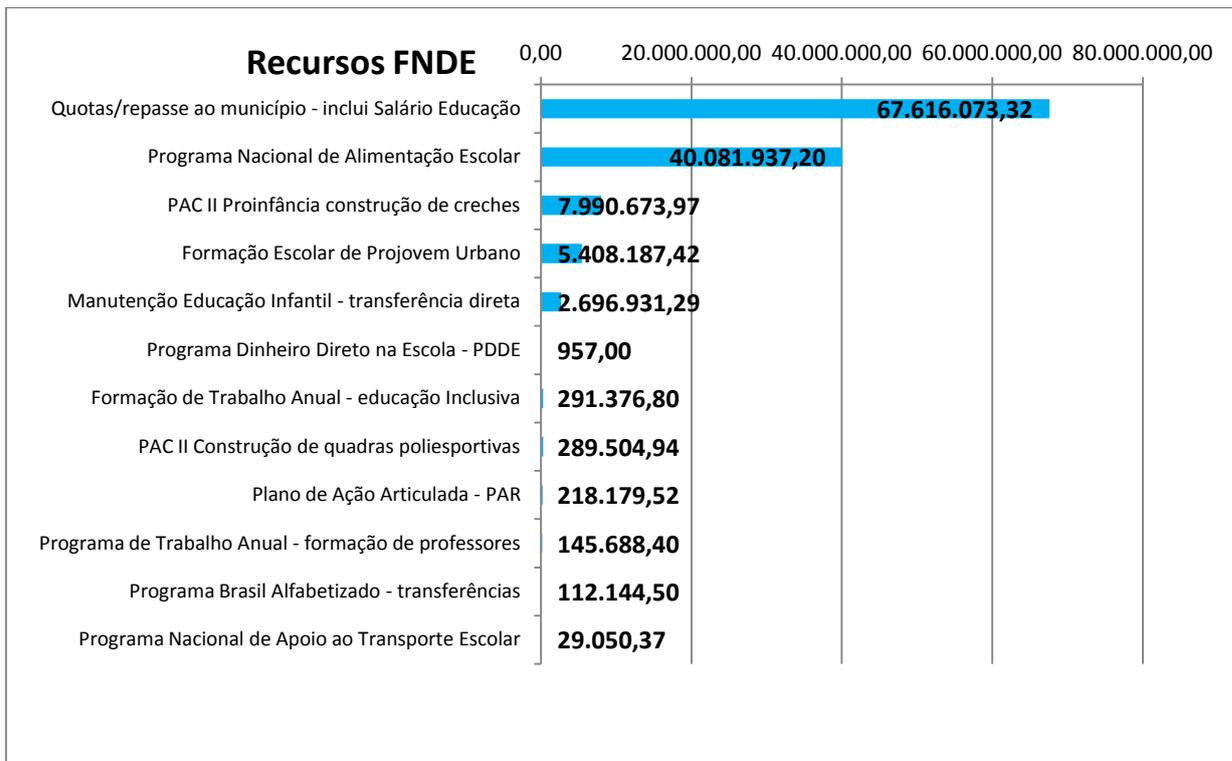


Fonte: Elaborado pela autora para este estudo baseado nos dados do FNDE. (BRASIL/FNDE).

O gráfico 2 ilustra todo o recurso enviado pelo Governo Federal ao município de Goiânia no período estudado, de forma que, ao analisar os programas, os recursos destinados exclusivamente à formação dos/das professores/as recebidos pelo FNDE são ínfimos se comparados ao montante, conforme ilustra em seguida:

⁸⁶ Quando o recurso indicado no corrente ano não é utilizado deve-se anular o saldo do empenho e empenhar novamente, se for de interesse, no ano subsequente, conforme Princípio da Anualidade e Periodicidade, art. 2º da Lei nº 4.320, de 1964 (BRASIL/MP, 2014).

Gráfico 3 - Recursos totais enviados pelo FNDE à SME no período de 2009 a 2013 por programa



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo baseado na APEO e nos dados do FNDE. (BRASIL/FNDE)⁸⁷

A única verba de programas do FNDE destinada exclusivamente à formação de professores/as foi de R\$ 145.688,40 (Gráfico 3), por meio de Convênio n° 816010/2008 celebrado entre o FNDE e a Prefeitura de Goiânia⁸⁸, que tem por objeto conceder apoio financeiro para implementação das ações educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR)⁸⁹. O PAR “é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (Decreto 6.094/2007, Art.9°). O PAR faz parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁹⁰, um programa do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que dá suporte político, técnico e financeiro aos estados, municípios e

⁸⁷ O repasse do PDDE é feito anualmente pelo FNDE às contas bancárias das unidades escolares. No Gráfico 3, o valor de 957,00 do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é referente a repasse à instituição CMEI Jardim Colorado, que em 2011 não tinha nenhum conselho escolar responsável pela utilização dos recursos, e nestes casos, é o município que recebe a verba em conta específica, e fica responsável pela utilização dos recursos daquela instituição, em conformidade com a comunidade escolar.

⁸⁸ Todos os processos concernentes à formação docente com verbas disponibilizadas pelo FNDE, baseados nas informações da APEO, foram analisados com a ajuda da Divisão de Acompanhamento, Controle e Prestação de Contas (DACPC) no FMMDE.

⁸⁹ Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 10/jun./2015.

⁹⁰ Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007.

Distrito Federal, viabilizando a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. O município envia ao FNDE as ações relacionadas às necessidades locais e a partir de análise do Plano de Trabalho, se aprovado, as ações são liberadas para execução.

O convênio foi celebrado para atender ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, criado em 2003, aprovado no PAR, contemplando o município polo (Goiânia), e 146 outros municípios selecionados de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A formação trata de capacitar gestores/as e educadores/as para a “implementação e fortalecimento de políticas públicas para transformação dos sistemas educacionais brasileiros em sistemas inclusivos”, conforme justificativa do Departamento Pedagógico, constante no Convênio nº 816010/2008. O curso foi organizado em palestras e minicursos que contemplariam temáticas diversas na perspectiva da educação inclusiva, vislumbrando contratar palestrantes, serviço de hospedagem, alimentação e transporte terrestre para os cursistas dos municípios e palestrantes, além de locação de espaço físico e recursos tecnológicos, como aquisição de material instrucional, no qual está previsto também a reprodução de livros, DVDs e CDs. O convênio foi firmado em R\$ 441.480,00, participando o FNDE com R\$ 437.065,20, e o convenente, no caso a Prefeitura de Goiânia, com R\$4.414,80 a título de contrapartida, conforme normas estabelecidas na Lei nº 11.541, de 13 de agosto de 2007⁹¹ – Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) que prevê um valor mínimo de participação de 1%, cujo dispêndio ocorrerá por conta do orçamento do convenente. Para o recebimento de cada parcela, o convenente deve manter as condições exigidas na celebração do contrato de convênio, cumprir a contrapartida prevista em Lei, atender as exigências para contratação e pagamento dos serviços e despesas contratadas, além de estar em situação regular com a execução do Plano de Trabalho.

É preciso registrar que, o convênio foi dividido em três parcelas de R\$145.688,40 (2008, 2009 e 2011) cuja primeira parcela foi disponibilizada ao município no final de 2008. Reza o contrato que os valores das parcelas do convênio são depositados em conta específica para este fim. Algumas ações de formação previstas foram executadas na formação de gestores/as e educadores/as de 66 municípios goianos, inclusive Goiânia, exceto a reprodução do material gráfico de livros sobre Atendimento Educacional Especializado, totalizando R\$108.831,37. As demais ações previstas não foram realizadas devido à divergência de dados acerca do Plano de Trabalho entre o município e o FNDE para a confecção do material

⁹¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11514.htm. Acesso em: 10 jun. 2015.

impresso, conforme consta em justificativa do município no processo de devolução analisado do Convênio nº 816010/2008. O recurso não foi todo utilizado na formação continuada dos/as gestores/as e professores/as. Em 11 de março de 2014, o saldo remanescente do convênio, no valor de R\$441.935,73⁹², foi disponibilizado novamente ao FNDE. Supõe-se, a partir da análise dos documentos do Convênio nº 816010/2008, que a não utilização do recurso tenha relação com as normas de celebração para a execução das ações educacionais do PAR. A expectativa, na presente pesquisa, era de encontrar outros convênios de cursos formativos celebrados entre FNDE e o município.

Em 2012, o Congresso Nacional sancionou a Lei 12.695, de 25 de julho de 2012⁹³, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas – PAR e,

altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.

A partir da edição da Lei, a União por meio do Ministério da Educação, transfere recursos aos estados, municípios e ao Distrito Federal, por meio do FNDE, com o objetivo de prestar apoio financeiro à execução das ações do PAR sem a necessidade de firmar convênio, ajuste, acordo ou contrato, é firmado um Termo de Compromisso entre o FNDE e o ente federado. A dimensão do plano inclui: gestão educacional; formação de profissionais de educação; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura e recursos pedagógicos. Além dessas ações, disponibiliza apoio financeiro ao PAC 2 (Proinfância - construção de unidades de educação infantil e construção de quadras e coberturas de quadras escolares).

O Plano é coordenado pela secretaria municipal/estadual de educação, e a sua elaboração deve ter como participantes gestores/as, professores/as e comunidade local. O MEC ajuda os municípios e os estados na elaboração dos planos, e disponibiliza um roteiro de ações com pontuação de 01 a 04, cuja pontuação 01 e 02 referem-se às maiores prioridades. Para o MEC, a formação de professores aparece como uma das prioridades. Com esta ação, o

⁹² O valor que poderia ser utilizado é referente à R\$437.065,20 do repasse do FNDE, a contrapartida do município de R\$4.414,80, a aplicação financeira de R\$109.287,10, estornos de R\$1.881,89, a dedução do valor utilizado de R\$108.831,37.

⁹³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm. Acesso em: 09 jun. 2015.

processo de formação em parceria com o FNDE pode ser facilitado. Não foram encontradas outras ações formativas desta natureza após a alteração da Lei 12.695/2012 para fins comparativos.

Ainda acerca do PAR (Gráfico 3), o município de Goiânia recebeu R\$218.179,52 para ações incluindo formação docente do programa Brasil Alfabetizado. Ao serem analisados os processos concernentes à esta verba, constatou-se que os valores enviados também não são completamente utilizados pelo município, e tiveram de ser devolvidos ao FNDE. Como parte desta ação foi direcionada aos educadores populares, que não fazem parte do quadro dos profissionais da educação do município de Goiânia, não será analisada nesta pesquisa. Considerando o objetivo da presente pesquisa, que é o investimento destinado à formação continuada dos/das professores/as da RME, também não serão tecidos comentários sobre os recursos provenientes dos demais programas citados no Gráfico 3.

De acordo com a legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no mínimo 60% dos recursos que são provindos de parcela dos impostos e transferências, deveriam ser investidos na remuneração dos/das professores/as em efetivo exercício, e o restante do percentual em outras atividades. Os recursos do fundo também têm de se submeter à regra geral da anualidade, ou seja, devem ser aproveitados no decorrer do ano em que são disponibilizados para utilização (FUNDEB, 2008, p. 27). O quadro 11 é um demonstrativo dos recursos transferidos para a conta do Fundeb do município de Goiânia de 2009 a 2013.

Quadro 11 - Recursos do Fundeb para o município de Goiânia – 2009 a 2013

2009	2010	2011	2012	2013
R\$	R\$	R\$	R\$	R\$
467.051.007,15	505.581.616,73	594.921.000,00	662.228.170,66	760.323.877,59

Fonte: Elaborado pela autora para este estudo baseado em informações da APEO.

Na implementação dos fundos, nos primeiros anos do Fundef (substituído pelo Fundeb), investiu-se em formação de professores/as leigos para tentar sanar o problema de professores/as atuantes sem a devida formação. Embora o fundo se refira à valorização dos profissionais, a formação não está sendo incluída como valorização. Ao serem analisados os recursos provindos do Fundeb, percebe-se que o recurso não é utilizado pelo município de Goiânia para a formação continuada dos docentes, mas destinado com exclusividade à

cobertura da folha de pagamento dos profissionais do magistério, o que inclui, também, o salário dos formadores do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE).

Igualmente a parcela dos 40% do fundo, que deveriam ser direcionadas às despesas diversas, consideradas como Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE)⁹⁴, não são destinadas às outras despesas; salvo a remuneração dos profissionais do magistério. Dentre o conjunto de despesas com MDE, conforme Lei do Fundeb⁹⁵, é mencionada a formação inicial e/ou continuada de professores da educação básica, sendo que entende-se por formação continuada aquela:

voltada para a atualização, expansão, sistematização e aprofundamento dos conhecimentos, na perspectiva do aperfeiçoamento profissional que, de forma contínua, deve ser promovido pelos Estados, Distrito Federal e Municípios mediante programas com esse objetivo, assegurados nos respectivos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério (BRASIL/FUNDEB, 2008, p. 22).

O Fundeb tem contribuído para a redução das desigualdades educacionais existentes no Brasil através de mais equidade na distribuição dos recursos disponíveis, como já foi explicitado, mas ainda não foi capaz de empregar grande parte de seus recursos em formação.

Na presente pesquisa buscou-se também dados concernentes à formação docente com recursos disponibilizados pelo Salário-Educação. A partir de buscas nas planilhas da APEO, os recursos do Salário-Educação são utilizados na Rede como adiantamento para suprir pequenas despesas das unidades educacionais, como reformas, aquisição de material pedagógico, serviços de pronto atendimento e consumo. Apesar do também poder ser aplicado em formação dos profissionais da educação, por se tratar de uma ação de manutenção e desenvolvimento de ensino (MDE), a contribuição não é utilizada em formação docente.

Os quadros a seguir ilustram todo o investimento feito por meio do Tesouro Municipal e, também, o investimento proveniente do Governo Federal por ação de formação. O Governo Estadual não é mencionado, uma vez que o investimento recebido por parte deste ente federado é destinado somente ao transporte escolar, o que não faz parte do objeto desta pesquisa. Os valores identificados foram:

⁹⁴ Prevista no artigo 70 da Lei n.º 9.394/96 (LDB)

⁹⁵ Lei n.º 11.494/2007

Quadro 12 - Investimento para a formação continuada de professores/as do município de Goiânia em 2009 com recursos do Tesouro Municipal

Ano	Objeto	Valor previsto*	Valor utilizado*
2009	Conferências ⁹⁶	8.500,00	8.500,00
	Cursos ⁹⁷	5.650,00	5.650,00
	Palestras ⁹⁸	25.791,25	12.250,25
	Simpósios ⁹⁹	7.000,00	5.600,00
	Encontros ¹⁰⁰	10.900,00	10.900,00
	Seminários ¹⁰¹	31.187,00	31.187,00
	Congressos ¹⁰²	384.211,00	334.400,00
	Aquisição de revistas ¹⁰³	4.437,00	4.437,00
Total:		477.676,25	412.924,25

Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados das planilhas fornecidos pela APEO.

*Valores em Reais (R\$)

Quadro 13 - Investimento para a formação continuada de professores/as do município de Goiânia em 2009 com recursos do Governo Federal

Ano	Objeto	Valor previsto*	Valor utilizado*
2009	Minicursos ¹⁰⁴	10.992,00	10.992,00
	Cursos ¹⁰⁵	134.781,10	96.991,88
	Palestras ¹⁰⁶	1.600,00	1.600,00
Total		147.373,10	109.583,88

Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados das planilhas fornecidos pela APEO.

*Valores em Reais (R\$)

⁹⁶ Conferências nacional, regional e municipal de educação.

⁹⁷ Curso de atualização sobre reforma ortográfica; curso de gestores escolares da RME: Programa de Formação de Gestores Público – plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica.

⁹⁸ Alfabetização e Letramento; O Papel do Coordenador Pedagógico no Processo Ensino Aprendizagem; Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos; Programa EJA-Expansão Brasil Alfabetizado.

⁹⁹ XVIII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação

¹⁰⁰ XIX Encontro Regional de Psicopedagogia – Escola: aprender e pensar a aprender; X Encontro Regional de Psicopedagogia – Capacidade Atencional: pressupostos psicopedagógicos; VIII Encontro do Fórum Goiano do EJA.

¹⁰¹ Seminário sobre Educação e Surdez; I Seminário Goiano de Bullying Escolar;

¹⁰² Congresso Pensar.

¹⁰³ Revista Nova Escola Gestão Escolar.

¹⁰⁴ Minicursos em educação inclusiva durante o curso Educação Inclusiva: direito à diversidade;

¹⁰⁵ Educação Inclusiva: direito à diversidade V Etapa;

¹⁰⁶ Programa Educação Inclusiva

Quadro 14 - Investimento para a formação continuada de professores/as do município de Goiânia em 2010 com recursos do Tesouro Municipal

Ano	Objeto	Valor previsto*	Valor utilizado*
2010	Minicursos ¹⁰⁷	1.920,00	1.920,00
	Conferências ¹⁰⁸	10.916,52	10.916,52
	Palestras ¹⁰⁹	17.490,75	7.750,25
	Outros ¹¹⁰	226.600,00	226.546,80
	Oficinas ¹¹¹	500,00	0,00
	Congressos	367.840,00	219.576,88
Total		625.267,27	466.710,45

Fonte: Elaboração para este estudo, baseado nos dados das planilhas fornecidos pela APEO.

*Valores em Reais

Em 2010, não foram utilizados recursos do Governo Federal para formação continuada dos/as professores/as da RME. Para 2011 foram encontrados os seguintes investimentos:

Quadro 15 - Investimento para a formação continuada de professores/as do município de Goiânia em 2011 com recursos do Tesouro Municipal

Ano	Objeto	Valor previsto*	Valor utilizado*
2011	Outros ¹¹²	379.607,00	147.404,78
	Conferências ¹¹³	22.000,00	5.000,00
	Palestras ¹¹⁴	14.901,60	14.901,60
	Cursos ¹¹⁵	5.000,00	3.000,00
	Congressos ¹¹⁶	17.000,00	17.000,00
	Jornadas ¹¹⁷	59.665,50	59.665,50
Total:		498.174,10	246.971,88

Fonte: Elaboração para este estudo, baseado nos dados das planilhas fornecidos pela APEO.

*Valores em Reais (R\$)

¹⁰⁷ Educação Étnico-Racial e o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana.

¹⁰⁸ V Conferência do Projeto Educação Infantil: tecendo a sua história.

¹⁰⁹ A Organização da Escolaridade em Ciclos: implicações para gestão educacional e escolar; Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos; I Enapro; O Ensino da Matemática nos Anos Iniciais da Educação Fundamental: pressupostos teóricos e metodológicos.

¹¹⁰ Buffet para atender aos eventos de formação continuada da SME.

¹¹¹ Oficinas direcionadas aos professores da educação fundamental da RME.

¹¹² Locação de espaços, material, buffet, passagens aéreas, inscrições em eventos para a formação continuada dos professores e coordenadores da RME.

¹¹³ RME de Goiânia: princípios, e ação educativa; Conferência de formação dos profissionais recém-concursados.

¹¹⁴ Infâncias e Crianças: entrecruzando tempos, saberes e práticas; RME: princípio e ação educativa; Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos; Programa EJA-Expansão Brasil Alfabetizado.

¹¹⁵ Gestão Educacional: transparência e democracia.

¹¹⁶ I Congresso Goiano de Combate ao Bullying.

¹¹⁷ VI Jornada Pedagógica da SME.

Em 2011, foram utilizadas verbas do Governo Federal para a formação continuada dos/as professores/as, apenas investimentos no programa AJA-Extensão/Brasil Alfabetizado¹¹⁸, mas este programa é direcionado aos educadores populares, que não são professores/as da RME, como já mencionado, por isso não foram computados no presente estudo.

Para 2012 e 2013, foram encontrados os seguintes dados:

Quadro 16 - Investimento para a formação continuada de professores/as do município de Goiânia em 2012 com recursos do Tesouro Municipal

Ano	Objeto	Valor previsto*	Valor utilizado*
2012	Jornada ¹¹⁹	49.623,00	49.623,00
	Outros ¹²⁰	215.396,00	192.429,06
	Palestras ¹²¹	37.075,00	35.075,00
	Simpósios ¹²²	75.190,00	75.190,00
	Cursos ¹²³	7.300,00	5.300,00
	Seminários ¹²⁴	18.841,50	18.841,56
	Aquisição de Livros ¹²⁵	4.783,75	4.783,75
	Congressos ¹²⁶	350.000,00	350.000,00
	Encontros ¹²⁷	3.400,00	3.400,00
	Minicursos ¹²⁸	792,00	792,00
Total:		762.401,25	735.434,37

Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados das planilhas fornecidos pela APEO.

*Valores em Reais (R\$)

¹¹⁸ Programa de alfabetização de jovens e adultos

¹¹⁹ VI Jornada Pedagógica da SME.

¹²⁰ Passagens aéreas, alimentação e inscrições em eventos; buffet; revisão e serviço de Copy Desk para a revista SME: Educação e Movimento direcionada aos professores da RME.

¹²¹ Para o curso Gestão Educacional: transparência e democracia; Saúde Emocional: um caminho para educação da paz; EAJA SME; Conflitos nas Relações Humanas: o que sabe as instituições educacionais; Ciclo I: construção das diretrizes para a alfabetização de RME; Simpósio de Alfabetização da EAJA.

¹²² I Simpósio de Alfabetização da SME: construção de uma política em rede; I Simpósio das Escolas de Tempo Integral.

¹²³ Educação Ambiental da RME: caminhos e possibilidades para o desenvolvimento de ações e projetos nas escolas; Gestão Educacional: transparência e democracia.

¹²⁴ I Seminário de Educação da Paz: estudos e vivências; I Seminário Educação para as relações étnico-raciais: panoramas e perspectivas.

¹²⁵ Para subsidiar a escrita da política de alfabetização.

¹²⁶ 13º Pensar 2012.

¹²⁷ Encontro do Grupo de Trabalho e Estudos de Educação da Paz – EPAZ; Encontro da Política de Alfabetização.

¹²⁸ Construção da Escrita a partir do texto.

Quadro 17 - Investimento para a formação continuada de professores/as do município de Goiânia em 2012 com recursos do Governo Federal

Ano	Objeto	Valor previsto*	Valor utilizado*
2012	Minicursos ¹²⁹	792,00	792,00
Total:		792,00	792,00

Fonte: Para este estudo, baseado nos dados das planilhas fornecidos pela APEO.

*Valores em Reais (R\$)

Como o minicurso mencionado no quadro 17 foi disponibilizado para todos os profissionais da educação da RME, não foi computado como formação de professores.

A Jornada Pedagógica aparece em 2011 e 2012 porque como é um evento maior e acontece no início do ano, algumas ações acontecem com antecedência. Em 2013 foram encontrados os seguintes dados:

Quadro 18 - Investimento para a formação continuada de professores/as do município de Goiânia em 2013 com recursos do Tesouro Municipal

Ano	Objeto	Valor previsto*	Valor utilizado*
2013	Palestras ¹³⁰	28.000,00	28.000,00
	Cursos ¹³¹	29.200,00	29.200,00
	Seminários ¹³²	9.360,00	9.360,00
	Outros ¹³³	446.550,00	323.086,36
	Reuniões ¹³⁴	50.000,00	48.500,00
	Congressos ¹³⁵	350.000,00	350.000,00
	Simpósios ¹³⁶	3.000,00	3.000,00
Total:		916.110,00	791.146,36

Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados das planilhas fornecidos pela APEO.

*Valores em Reais (R\$)

¹²⁹ Construção da escrita a partir do texto.

¹³⁰ A Organização Escolar em Ciclos e a Diferenciação Pedagógica; Ciclo de Palestras para a Reescrita da Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da RME de Goiânia; Avaliação, Ação Interligada a Reescrita da Proposta Político-Pedagógica da RME.

¹³¹ Educação Especial: diferentes olhares para a construção do conhecimento; Educação Especial; diferentes olhares para a construção do conhecimento; Projetos de Trabalho: crianças e profissionais como protagonistas da aprendizagem; Documentação Pedagógica: sujeitos, registros e práticas.

¹³² II Seminário de Educação da Paz: estudos, pesquisas e vivências; Seminário e Festival da Arte Educação da SME.

¹³³ Passagens aéreas, alimentação e inscrições em eventos.

¹³⁴ Inscrições aos professores e gestores da SME, na 36ª Reunião Anual da Anped.

¹³⁵ Inscrições aos professores da SME, no 14ª Edição do Congresso Pensar 2013.

¹³⁶ II Simpósio do EAJA – O Currículo da EAJA em Debate: alfabetização, leitura e escrita.

No ano de 2013, também não foram utilizadas verbas do Governo Federal para a formação dos docentes da RME. Segue o quadro demonstrativo geral dos recursos destinados à formação continuada que foram utilizados nos anos estudados.

Quadro 19 - Recursos destinados à formação continuada da SME de Goiânia – 2009 a 2013

Origem	Total geral de recursos por ano (\$)*				
	2009	2010	2011	2012	2013
Tesouro Municipal	412.924,25	466.710,45	246.971,88	735.434,37	791.146,36
Governo Federal	109.583,88	0,00	0,00	792,00	0,00
Total	522.508,13	466.710,45	246.971,88	736.226,37	791.146,36

Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados das planilhas fornecidos pela APEO.

*Valores em Reais (R\$)

Se comparados os valores dos recursos federais apresentados no quadro 13, e os utilizados no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade do FNDE, observa-se uma diferença de R\$752,51. Como os dados do quadro 13 foram extraídos do FMMDE, optou-se em demonstrar os dois valores encontrados. Houve disponibilidade muito grande por parte dos/as servidores/as da APEO para com a pesquisa, mas por se tratar de um sistema de busca um pouco limitado, a extração dos valores não foi fácil. Trata-se de um impedimento também para o acompanhamento, controle e fiscalização por parte dos órgãos fiscalizadores e da sociedade civil.

A forma de utilização dos recursos destinados à RME é planejada pela APEO, o que significa que os anos em que os recursos das fontes do Governo Federal não foram utilizados especificamente para a formação continuada dos/as professores/as e investidos em outras áreas da educação do município, foi uma opção da Assessoria. Os dados apurados por este estudo revelaram que dos recursos previstos para a formação dos/as professores/as de 2009 a 2013, grande parte foi utilizado. O cancelamento dos valores no fim do ano se dá em decorrência do ano financeiro determinado no artigo 2º, da Lei nº 4.320, de 1964, como já mencionado. Vale ressaltar que os valores mencionados nos quadros demonstrativos referem-se a recursos utilizados. O trabalho de investigação dos empenhos inclui a conferência dos pagamentos efetuados através dos processos destinados à formação continuada dos/as professores/as.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA E SEU PROFESSORADO

Neste capítulo, procura-se compreender como se materializam as políticas de formação continuada de professores no âmbito municipal e de que forma elas são vividas e percebidas pelos/as professores/as. Apresenta-se a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, dando ênfase ao Departamento Pedagógico (DEPE), assim como as suas ações efetivadas, por meio do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), em termos dos cursos oferecidos no período estudado. É, ainda, objetivo deste capítulo, conhecer um pouco mais sobre os/as docentes que se apropriam da formação oferecida, a partir de análise dos resultados de um questionário aplicado aos/às professores/as. O intuito é conhecer como eles/elas compreendem sua formação e carreira, enfatizando a interseção de gênero nesse processo.

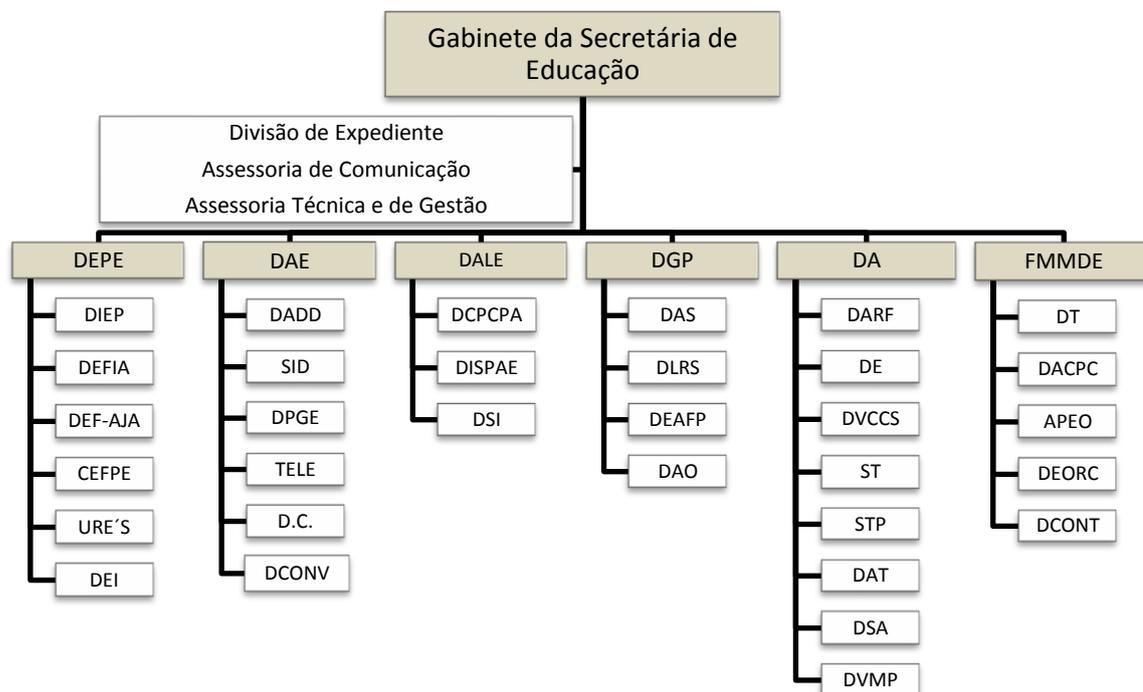
3.1 Formação da Secretaria de Educação do Município de Goiânia

A RME é organizada por departamentos e suas respectivas divisões, que se inter-relacionam para atender às instituições de ensino do município de Goiânia.

O quadro a seguir demonstra a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) ¹³⁷.

¹³⁷ **DEPE** - Departamento Pedagógico: **DIEP** - Divisão de Estudos e Projetos; **DEFIA** - Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência; **DEF-AJA** - Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos; **CEFPE** - Centro de Formação dos Profissionais da Educação; **URE'S** - Unidades Regionais de Educação; **DEI** - Divisão da Educação Infantil; **DAE** - Departamento de Administração Educacional: **DADD** - Divisão de Assessoramento de Documentos e Dados; **SID** - Setor de Informações e Dados; **DPGE** - Divisão de Planejamento e Gestão Educacional; **TELE** - Tele Matrículas; **D.C.** - Divisão de Convênios; **D CONV** - Divisão de Convênios; **DALE** - Departamento de Alimentação Educacional: **DCPCPA** - Divisão de Controle e Prestação de Contas da Política de Alimentação Educacional; **DISPAE** - Divisão de Supervisão da Política de Alimentação Educacional; **DSI** - Divisão de Serviços Internos; **DGP** - Departamento de Gestão de Pessoal: **DAS** - Divisão de Assistência ao Servidor; **DLRS** - Divisão de Lotação e Remanejamento do Servidor; **DEAFP** - Divisão de Acompanhamento da Folha de Pagamento; **DAO** - Divisão de Apoio Operacional; **DA** - Departamento Administrativo: **DARF** - Divisão de Acompanhamento da Rede Física; **DE** - Divisão de Eventos; **CVCCS** - Divisão de Compras e Contratação de Serviços; **ST** - Setor de Transporte; **STP** - Setor de Protocolo; **DAT** - Divisão de Apoio Tecnológico; **DVMP** - Divisão de Material e Patrimônio; **FMMDE** - Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino: **DT** - Divisão de Tesouraria; **DACPC** - Divisão de Acompanhamento, Controle e Prestação de Contas; **APEO** - Assessoria de Planejamento e Elaboração Orçamentária; **DEORC** - Divisão de Execução Orçamentária e Financeira; **DCONT** - Divisão de Contabilidade.

Quadro 20 - Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME)



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, com base nas Diretrizes¹³⁸ de Organização do Triênio 2012-2014 SME.

Para este estudo, o Departamento Pedagógico (DEPE), que está relacionado com a formação dos professores; o Departamento de Gestão de Pessoal (DGP), que tem as informações do professorado; e o Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (FMMDE), por onde são efetivados os investimentos da educação do município, foram os locais que serviram de aporte para a coleta de informações a esta pesquisa.

A SME possui 297 instituições educacionais, que são divididas em sete regiões: Campinas/Centro, Leste, Noroeste, Norte, Oeste, Sudoeste e Sul. Disponibilizam-se as etapas e modalidades Educação Infantil, Ciclos¹³⁹ I, II e III, Educação Especial, EJA¹⁴⁰, Pronatec¹⁴¹, além das creches.

¹³⁸ Documento que legisla os critérios que orientam a gestão escolar do município de Goiânia (SME, 2011).

¹³⁹ A modalidade ciclo de formação foi sendo implantada gradativamente na RME. Em 1998, ano da Implantação do Projeto Político Pedagógico Escola para o Século XXI, o Ciclo I foi implantado em toda a Rede, no ano seguinte o Ciclo II, e posteriormente o Ciclo III. O Sistema de Ciclo considera que o processo de desenvolvimento e aprendizagem deve acontecer de forma dinâmica e contínua, em que cada pessoa desenvolve sua própria trajetória nos ritmos e tempos próprios, com ênfase na individualidade do sujeito como indivíduo singular, mas constituído socialmente (GOIÂNIA, 2000).

¹⁴⁰ Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos.

¹⁴¹ “Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público” (MEC/PRONATEC). Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>. Acesso em: 16 abr. 2015.

Quadro 21 - Quantitativo de instituições de ensino por unidade regional do Município de Goiânia

Unidade Regional	Escola	CMEI ¹⁴²	CMAI ¹⁴³
Campinas/Centro	19	25	1
Leste	29	14	–
Noroeste	22	19	–
Norte	25	20	–
Oeste	29	22	–
Sudoeste	28	17	–
Sul	16	10	1
Total Geral:	168	127	2

Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado em informações do Departamento de Administração Educacional da SME.

Algumas destas instituições de ensino, como já mencionado, também foram *locus* da pesquisa. Foram analisadas as instituições do município de Goiânia que oferecem mais de uma modalidade de ensino, e por motivos de logística selecionou-se seis escolas para a aplicação de um questionário com os/as professores/as, cujos resultados serão discutidos no último item deste capítulo.

3.2 Política de formação continuada para professores/as em Goiânia

3.2.1 Política municipal de formação e valorização de professores/as

No que diz respeito à política de formação local, deve-se destacar o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, Lei Complementar n.º 091, de 26 de junho de 2000, pois, é um estímulo à qualificação.

Este documento, em sua Seção I, artigo 25, trata do Adicional de Titularidade, em que é concedido ao docente um adicional em razão do aprimoramento por conclusão de cursos de atualização, aperfeiçoamento, ou pós-graduação na área educacional, com a devida autorização do Conselho de Educação, conforme consta nos parágrafos 1º e 2º. O mesmo artigo trata, igualmente, da carga horária mínima que o/a professor/a deve cumprir para adquirir o benefício.

¹⁴² Centro Municipal de Educação Infantil

¹⁴³ Centro Municipal de Apoio à Inclusão

Só serão considerados, para efeito do Adicional de que trata este artigo, os cursos com duração mínima de 40 (quarenta) horas, nos quais o servidor tenha obtido, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência e aproveitamento igual ou superior a 70 (setenta) (GOIÂNIA, Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, Seção I, artigo 25, §3º).

O Adicional de Titularidade é concedido aos servidores efetivos e é calculado da seguinte forma:

o Adicional de Titularidade será calculado sobre o vencimento do cargo efetivo do servidor à razão de:

I. 50% (cinquenta por cento), para curso de pós-graduação em nível de doutorado; II. 40% (quarenta por cento), para curso de pós-graduação em nível de mestrado; III. 5% (cinco por cento), para cada carga horária de 180 (cento e oitenta) horas, obtidas em curso de aperfeiçoamento e qualificação, até o limite de 30% (trinta por cento) e 1.080 (um mil e oitenta) horas (GOIÂNIA, Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, Seção I, Artigo 26).

O parágrafo 1º, deste mesmo artigo, diz que o total de horas de que trata o artigo pode ser alcançado em um só curso, ou, no caso do inciso III, pela soma da duração de mais de um curso. Após a Lei complementar ser promulgada, houve uma grande procura por cursos de carga horária compatíveis à exigência do município, o que fez com que as instituições, tanto públicas quanto privadas, aumentassem o número de horas oferecidos em pós-graduação para atender a esse público.

No Capítulo IV, do Estatuto, consta, em seu artigo 35, que serão concedidas ao servidor do magistério do município, licenças com afastamento das funções, para frequentar cursos de formação, aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação, “sem prejuízo do vencimento e vantagens pecuniárias incorporáveis e da contagem do período como de efetivo exercício, para todos os efeitos da carreira”. Em seu artigo 38, “O servidor do Magistério, poderá, ainda, a critério do titular da Pasta, ser liberado para participação em congressos, seminários e simpósios”.

Outra política de formação local que merece destaque é a Lei n.º 7.997, de 20 de junho de 2000, pois, uma política de formação deve estar em consonância com a valorização dos profissionais da educação. A lei dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, e em seu artigo 8º o servidor do magistério terá direito à Progressão Horizontal, desde que satisfaça algumas condições e uma delas é concernente à formação continuada.

[...] Tiver participado de programas de atualização e aperfeiçoamento profissional, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação ou por instituição de ensino devidamente reconhecida, com duração mínima de 40 (quarenta horas), no período

que anteceder a concessão da Progressão Horizontal (GOIÂNIA, 2000, Lei n.º 7997/2000, artigo 8º, III).

O Plano Diretor de Goiânia, Lei Complementar n.º 171, de 29 de maio de 2007, também exige formação profissional continuada e valorização aos trabalhadores da educação. Em seu Capítulo V, seção II, dispõe da “Promoção da Educação”, cujos objetivos são explicitados no artigo 52 e as diretrizes são explicitadas artigo 53. O artigo 53, além de dispor sobre a oferta e a garantia da universalização no atendimento, dispõe, em seu parágrafo IX, da promoção da formação profissional continuada e valorização dos profissionais da educação.

Promover formação profissional continuada e a valorização dos trabalhadores em educação, no sentido de implementar políticas e práticas de valorização e humanização das condições de trabalho de todos os servidores que atuam na educação, compreendendo a importância de cada segmento no cotidiano das escolas (GOIÂNIA, 2007, Lei Complementar n.º 171/2007, p. 32).

Apesar de o artigo especificar que o município deve promover formação continuada aos/às professores/as, não fica claro de que forma e em que proporção será oferecida a formação, o que deixa impreciso a efetivação desta oferta. Embora as diretrizes sejam genéricas, não deixa de ser positivo o fato de constar no Plano a formação como meta do município.

3.3 Departamento Pedagógico e suas atribuições

Como se objetivou discorrer sobre a formação dos/as professores/as, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) foi um dos *locus* escolhidos para a pesquisa, em razão de ser o responsável pela maioria das ações formativas promovidas pela RME. O Centro é composto por vários departamentos abaixo discriminados.

O Departamento Pedagógico (DEPE) reúne seis divisões, entre as quais a Divisão de Estudos e Projetos (DIEP), a Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (DEFIA), a Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), as Unidades Regionais de Educação (URE'S), e a Divisão da Educação Infantil (DEI).

O município de Goiânia tem a sua própria Política de Formação em Rede, estruturando projetos e ações formativas em cursos (de curta ou longa duração), eventos (congressos, seminários, simpósios, palestras etc.), Grupos de Trabalhos e Estudo (GTE), formação de gestores (diretores e coordenadores) e, ainda, “formação em contexto”, compreendida como

às concernentes às problemáticas vivenciadas no cotidiano do profissional. A formação da Rede, também tem como parceira o MEC e Instituições de Ensino Superior (IES). Por Política de Formação Continuada em Rede a legislação específica entende que é “[...] o conjunto de pressupostos Políticos, Epistemológicos, e Pedagógicos que orientam os saberes e práticas, considerando a unidade de todas as ações formativas empreendidas pela SME” (GOIÂNIA, Política de Formação em Rede, 2012, p. 9).

A Política de Formação Continuada em Rede dialoga entre os Departamentos da SME, instituições educacionais, além do Conselho Municipal de Educação, Agências Formadoras, Secretarias Municipais e outros. O Conselho Municipal de Educação (CME) é quem aprova a Política de Formação Continuada em Rede e todas as ações e projetos devem seguir seus pressupostos. Esta é tecida, efetivada e avaliada pelas instâncias que compõem o DEPE, como, por exemplo, as Unidades Regionais de Educação, que também propõe, fomentam, acompanham, avaliam encaminhamentos, oriundos do processo formativo. O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), que administra o ambiente virtual de aprendizagem dos cursos à distância, elabora, executa e avalia ações formativas relacionadas aos profissionais da Rede, no que se refere ao uso das TICs¹⁴⁴, além dos CMAIs¹⁴⁵ e das Instituições Educacionais da RME. Todas essas instâncias são co-responsáveis por todo o processo formativo, uma vez que o projeto formativo de professores/as deve contemplar cada modalidade de ensino, articulando-se umas com as outras.

O DEPE é responsável por abrir espaços para as discussões coletivas, fazer articulações entre as instancias do departamento, propor ações entre secretarias e departamentos, viabilizar as propostas, socializar experiências e garantir a formação dos formadores. (GOIÂNIA, Política de Formação em Rede, 2012, p. 23).

A dinâmica estabelecida considera que os projetos são elaborados ao final de cada ano, para serem executados no ano subsequente, partindo das demandas provenientes das instituições educacionais, das avaliações institucionais e, ainda, de experiências com ações formativas anteriores. A posteriori das discussões coletivas, ao início de cada ano letivo, o CEFPE divulga o Projeto Formativo, vinculado aos eixos da Política de Formação, e que envolve cada modalidade de ensino. Os relatórios de cada ação formativa são encaminhados ao CME, para autorização e certificação (GOIÂNIA, Política de Formação em Rede 2012).

¹⁴⁴ Tecnologia da Informação e Comunicação.

¹⁴⁵ Centro Municipal de Apoio à Inclusão.

3.3.1 Ações do Centro de Formação dos Profissionais da Educação¹⁴⁶ (CEFPE)

O Centro de Formação dos Profissionais de Educação (CEFPE), como instância do Departamento Pedagógico (DEPE), é o espaço institucional responsável pela política de formação continuada na SME¹⁴⁷, e lhe compete cumprir os princípios, pressupostos e práticas da Política de Formação em Rede, planejar, articular as ações, dialogando com as propostas pedagógicas, realizar as ações, estabelecer parcerias com outras instituições, sistematizar, documentar e avaliar os projetos formativos (GOIÂNIA, Política de Formação em Rede, 2012, p. 24).

O CEFPE foi criado em 1998 e constituído oficialmente pelo Decreto n.º 360, de 26 de fevereiro de 1999, com vistas a propor, coordenar, acompanhar e avaliar as ações de formação continuada da Rede. A LDB exige que os sistemas de ensino devam promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, além do piso salarial profissional, progressão dentre outros (BRASIL/LDB, 1996, artigo 67). A SME, em consonância com a LDB, disponibiliza essa formação aos seus profissionais da educação, por meio de seu Centro de Formação.

O CEFPE, a partir de então, tem oferecido formação continuada aos/às profissionais da educação da RME, em conformidade com o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia e com o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia.

3.3.1.1 Cursos de formação de professores/as oferecidos pela SME de 2009 a 2013

Discutir a formação continuada de professores/as é tarefa árdua, uma vez que deve envolver, também, uma discussão acerca da formação inicial ao longo da história. A necessidade de mais escolarização para a população trouxe para o ensino uma quantidade considerável de professores sem as habilitações pedagógicas e acadêmicas necessárias.

Como foi discutida no primeiro capítulo, a formação docente no regime autoritário formava especialistas a serviço do trabalho produtivo e sem autonomia de ultrapassar a racionalidade técnica. A década de 1980 ficou marcada pela formação em serviço, ou seja,

¹⁴⁶ Ao longo do texto o Centro de Formação dos Profissionais da Educação pode ser tratado como CEFPE para evitar repetições.

¹⁴⁷ Formação de todos os profissionais da educação do município de Goiânia, não só restrita aos professores/as.

procurou-se qualificar os docentes já atuantes, através de programas de profissionalização que ficaram marcados como puramente quantitativos e não qualitativos.

A década de 1990 foi à época da formação contínua dos/as professores/as, mas as consequências de uma aligeirada formação inicial se fizeram sentir no processo de capacitação permanente desses profissionais. O desafio, então, foi não só trazer conhecimentos novos aos/as professores/as, com dinâmicas inovadoras à profissão, mas, também, a tentativa de sanar os equívocos e remediar a situação da formação inicial. Nóvoa (1992) ressalta que para corrigir problemas da formação dos/as professores/as é necessário reconhecer “as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais [...]” (p. 23), sugerindo diferentes maneiras de pensar esta problemática. Demo (apud MENEZES, 1996) acredita que mais importante do que ter um diploma de nível superior, é mantê-lo vivo (p. 277), afirmando que nenhum curso se conclui (p. 285), pois os novos desafios postos na sociedade devem ser encarados e o/a professor/a deve estar preparado e ter condições para reconstruir conhecimentos.

Em razão dos objetivos da pesquisa, a fim de tentar elencar de que maneira a formação é disponibilizada aos/às docentes, por intermédio da RME, foram levantados dados no CEFPE concernentes aos cursos oferecidos aos/às professores/as de 2009 a 2013¹⁴⁸, e que foram homologados pelo Conselho Municipal de Educação:

Quadro 22 - Quantidade de cursos oferecidos pelo CEFPE à formação continuada dos/as professores/as conforme o número de horas – 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013
Quantidade de cursos acima de 80 horas	7	7	10	8	6
Quantidade de cursos abaixo de 80 horas	18	16	21	22	34
Quantidade total de cursos oferecidos	25 cursos	23 cursos	31 cursos	30 cursos	40 cursos

Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado em informações do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE).

Um dos desafios na capacitação permanente, de acordo com Demo (apud MENEZES, 1996), é a *recapacitação permanente*, ou seja, além de oferecer oportunidade de atualização deve-se oferecer uma recuperação à formação inicial equivocada. Deve haver articulação entre formação inicial e continuada, como é bem explicitado na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em seu princípio X: “a

¹⁴⁸ O CEFPE é o responsável pela formação de todos os profissionais da educação do município de Goiânia, e, como o foco desta pesquisa é a formação continuada dos/as professores/as, não será tratada a formação dos demais profissionais da educação pertencentes ao quadro de servidores da SME.

articulação entre formação inicial e continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino”. Porém, o que tem ocorrido nos cursos de formação é uma socialização do conhecimento, e não uma *recapacitação*, através da oferta de cursos curtos, eventos, conferências, seminários, congressos dentre outros, o que tem sua importância, mas não substituem a importância de reconstruir o conhecimento. Na ótica do autor, para que haja reconstrução do conhecimento a pesquisa e a elaboração própria são fundamentais. Com fins de formar autonomia do sujeito, um tempo mínimo de oitenta horas de curso deve ser a exigência, pois fora isso, é quase impossível se atingir a devida profundidade e intensidade na formação (p. 286).

Entende-se por reconstrução do conhecimento a pesquisa juntamente de processos avaliativos importantes, para que se torne possível formar sujeitos autônomos e capazes de lidar com o conhecimento inovador. O documento que institui a Política de Formação Continuada da RME diz que a qualificação dos professores,

[...] deve primar pela postura investigativa e problematizadora da realidade, tendo em vista uma formação crítica e propositiva que interroga, questiona e que, coletivamente, promove mudanças qualitativas nas ações cotidianas (GOIÂNIA, 2012, p. 9).

Neste mesmo caminho, Demo (apud MENEZES, 1996, p. 286) registra que para se tornar viável, é necessária a oferta de cursos de longa duração, para que se atinja mais profundidade e amadurecimento na reconstrução do saber. O impacto do processo de recapacitação será percebido em longo prazo, o que, além da competência formal e política almejada, servirá como base para a valorização profissional, pois o manejo do conhecimento liberta o sujeito e o subsidia para intervir na sociedade a caminho da transformação e da emancipação.

Ainda analisando o quadro 22 pode-se perceber que houve um aumento na oferta dos cursos em 2013, o que é bem positivo para o professorado do município, porém, percebe-se que a maioria dos cursos oferecidos pelo Centro de Formação tem carga horária abaixo de 80 horas, o que dificulta alcançar o objetivo almejado pelo município constante na Política de Formação Continuada da RME.

A desvalorização da categoria é um grande entrave que compromete a formação continuada dos/as docentes. Salários baixos levam os/as professores/as ao acúmulo de atividades para a sobrevivência, que às vezes têm jornada tripla de trabalho, tornando quase impossível o fomento do seu processo de formação. A capacitação permanente em serviço e a

valorização salarial, para que haja condições para que a formação aconteça, devem ser prioridade na educação brasileira.

Foram elencadas também algumas categorias com relação às temáticas dos momentos da formação do município, conforme ilustra o quadro 23.

Quadro 23 - Eixos temáticos dos cursos oferecidos pelo CEFPE à formação continuada dos/as professores/as de 2009 a 2013¹⁴⁹

Temáticas	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Diversidade	3	1	0	1	4	9
Inclusão	5	5	5	5	6	26
Arte	1	2	1	0	1	5
Tecnologia	4	5	10	5	5	29
Planejamento/ Coordenação	0	0	1	1	1	3
Gestão	2	2	3	2	9	18
Ética e Cidadania	0	0	1	3	0	4
Meio Ambiente	0	0	0	1	3	4
Esporte	1	0	0	0	0	1
EAJA	4	3	4	2	2	15
Ciclos	1	1	2	3	2	9
Educação Infantil	6	4	3	2	2	17
Língua Portuguesa	1	1	2	2	1	7
Matemática	1	1	2	2	0	6

Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado em informações do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE)

Deve ser acrescentado dentre os cursos, o Seminário Integrado Múltiplos Olhares – SME/UFG de 2013, que em razão dos debates serem de áreas variadas, foi impossibilitada a inserção em apenas um dos eixos temáticos.

Nota-se um número significativo de cursos na área de tecnologia e de inclusão, seguidos de gestão e educação infantil. Os questionários respondidos pelos/as professores/as serão comentados no próximo subitem após uma análise da participação dos docentes nos cursos oferecidos pela RME conforme as temáticas constantes no quadro apresentado.

3.4 Professorado: formação e valorização

Considerando-se que a questão da formação pode ser discutida por mais de um viés, como por exemplo, detalhar os cursos oferecidos e mais frequentados, ou ainda analisar

¹⁴⁹ A relação dos cursos consta no apêndice 2 do presente trabalho.

pedagogicamente as temáticas oferecidas, optou-se por, na presente pesquisa, traçar um perfil do/a professor/a que se atualiza frequentando os cursos de formação oferecidos pela RME, levantando, também, os motivos pelos quais isso não acontece. A valorização da profissão docente passa pela formação dos/as professores/as e, ainda, pelos aspectos da carreira e dos salários. Por isso, a presente pesquisa também trata, juntamente com a formação, alguns aspectos acerca da carreira e do salário dos/das docentes.

Para viabilizar a pesquisa, foi elaborado um questionário para os/as professores/as, com 67 “questões fechadas” (GIL, 2006, p. 129), cujo tipo apresenta ao respondente um conjunto de alternativas de respostas, a fim de investigar professoras/es da RME, no que concerne quantitativo, sexo, idade, naturalidade, nível de escolaridade, realidade social, situação econômica e cenário familiar. Parte do questionário é composta por “questões dependentes” (GIL, 2006, p. 131), ou seja, quando uma questão a ser respondida depende da resposta dada à pergunta precedente. Questões abertas também foram utilizadas, permitindo liberdade ao respondente para utilizar suas próprias palavras, o que não restringe e permite obter informações adicionais, esclarecendo as fechadas e dependentes. Ao final, o questionário, ainda, contém perguntas que contemplam conhecimentos acerca do financiamento do ensino público no Brasil, política nacional de formação docente e sindicato.

A aplicação de questionários, como instrumento de coleta de dados, teve por objetivo desvelar as indagações do processo da investigação, observando a relação dialética entre as perguntas e as respostas, no sentido de articular as lacunas existentes entre as questões da pesquisa e os fenômenos sociais reais, para dar clareza às indagações do problema abordado e a possibilidade de obter respostas. Foi de interesse, também, tentar entender melhor a realidade do professorado vivida coletivamente, para compreender os significados de uma realidade particular em sua complexidade, realidade esta compartilhada no grupo social do município e construída nos processos de interação.

Interessou à pesquisa perceber as concepções do grupo de professores/as que influenciam a formação de opiniões, e tentar descortinar o quadro a que estão submetidos/as no que diz respeito às possibilidades de formação, qualificação e progressão na carreira.

A seleção dos/as professores/as foi aleatória. Na escolha das instituições de ensino da RME, optou-se por instituições maiores, ou seja, as que oferecem mais de uma modalidade de ensino, de unidades regionais variadas, para que se obtivesse uma amostragem mais abrangente de professores/as de diferentes áreas de atuação. De 10 instituições consideradas maiores em número de turmas e que oferecem etapas e modalidades variadas de ensino da

educação básica, como ciclos I, II e III, educação infantil e EJA, seis foram escolhidas usando o critério de logística para a aplicação dos questionários com os professores.

A partir de levantamento com relação ao quantitativo de/as professores/as nas instituições selecionadas, foram feitas 250 cópias do questionário, que foram deixadas com os/as coordenadores/as, para fins de distribuição. Pediu-se que os questionários fossem disponibilizados preferencialmente aos/as professores/as efetivos da RME. Percebeu-se que o questionário causava certa “perturbação” por parte dos/das professores/as, o que levou à conclusão de que ou “tomava o tempo deles” ou não queriam autorizar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), exigência da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). A coordenadora de uma das instituições mencionou que muitos docentes disseram não ter interesse em contribuir com a pesquisa por não acreditar em mudanças significativas na educação a partir das pesquisas. Isso revela que há uma descrença muito grande por parte da categoria e a falta de consciência da importância das pesquisas é preocupante. Com isso, embora o retorno tenha sido abaixo da expectativa, os 74 questionários obtidos foram considerados número suficiente para a análise pretendida.

Ressalta-se que a organização deste item do capítulo acerca do professorado não foi recortada sequencialmente por eixos temáticos como apareciam no questionário aplicado com os professores, por razões didáticas. Optou-se também, para análise dos resultados dos dados coletados, em destacar questões que respondessem aos objetivos deste estudo, o que resultou em agrupá-los em: Identificação dos/as docentes, Formação e Valorização docente, e formação por intermédio do CEFPE. Os números apresentados nos gráficos demonstrativos totalizam os/as 74 docentes respondentes da pesquisa.

3.4.1 Identificação dos/as docentes

Investigar o professorado da RME implica, primeiramente, fazer uma identificação dos/das docentes, que é o primeiro eixo temático do questionário. Dos 74 docentes respondentes, 68 são concursados, 05 estão com contratos temporários e 01 não respondeu. A maioria trabalha na RME por mais de 10 anos, professores/as de uma ou duas instituições de ensino, com jornada dupla de trabalho, e a grande maioria dos/as respondentes está na Educação Fundamental da Infância e Adolescência. Assim, ao analisar os dados coletados, percebe-se que a maioria dos respondentes está com idade acima dos quarenta anos e se consideram brancos, conforme ilustram gráficos:

Gráfico 4 - Respondentes por idade

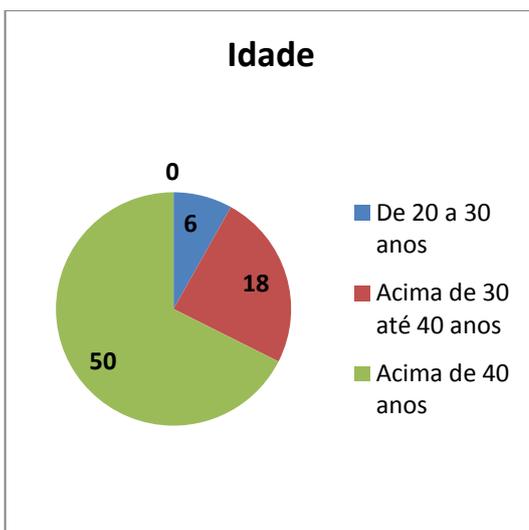
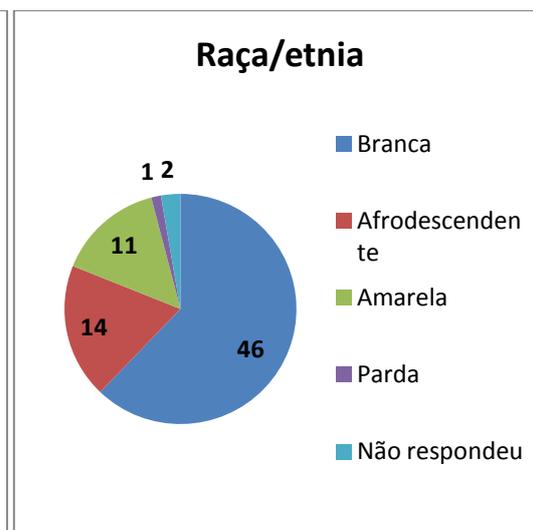


Gráfico 5 - Respondentes por raça/etnia



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Pela análise das respostas dos/as 74 respondentes algumas considerações podem ser tecidas. Da amostra de respondentes pesquisada, a média de idade chamou bastante atenção pela ausência de professores/as mais jovens. Sugerem-se duas hipóteses: os jovens não têm investido na carreira docente ou os jovens docentes não permanecem no município porque buscam outras oportunidades. Resgatar o interesse dos jovens pela carreira docente, cuja profissão já foi de destaque no passado, deve ser um dos objetivos das políticas de valorização do magistério. Dado importante que pode servir de estudo para futuras pesquisas.

A maioria dos/das professores/as é do estado de Goiás e com parcela bem significativa de mulheres:

Gráfico 6 - Respondentes por naturalidade

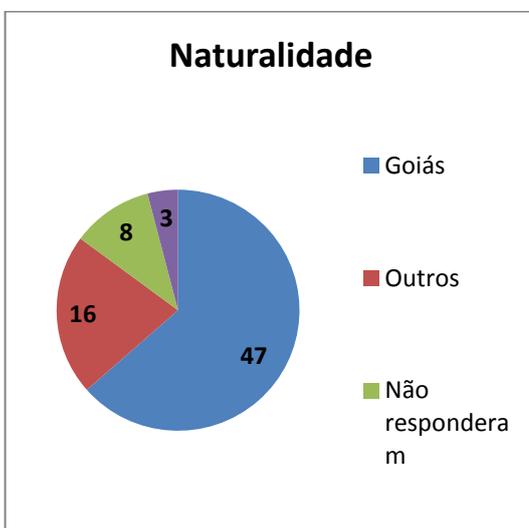
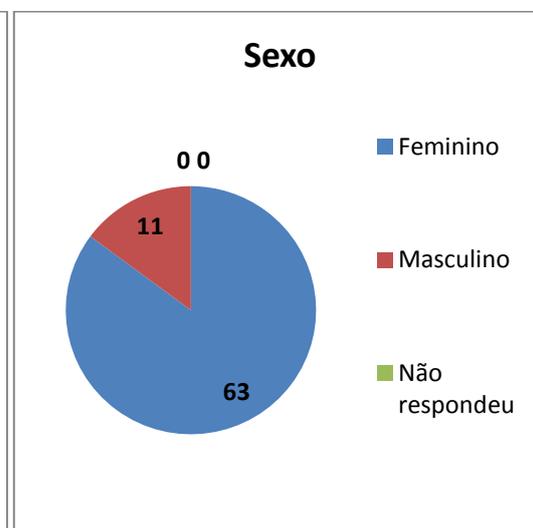


Gráfico 7 - Respondentes por sexo



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Comparando-se os resultados do perfil entre o professorado de Goiânia com o do território nacional, os dados se revelam equivalentes. A Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem (Talis¹⁵⁰), realizada com 14.291 professores/as e 1.057 diretores/as de escolas, no ano de 2013, mostra que em todo o Brasil o professorado brasileiro é em sua maioria composto por mulheres (71%), bem como em outros países pesquisados (68%). Ainda de acordo com a Talis, a média de idade das docentes é de 43 anos, sendo 16 de experiência profissional. As mulheres, também, são maioria nos cargos de direção no Brasil (75%). Nos outros países pesquisados esse percentual é de 49%. Esta é uma particularidade que instiga novas pesquisas.

Mostra a Sinopse Estatística da Educação Básica do Inep¹⁵¹ de 2013 por sexo, que de um total de 2.148.023 docentes, 1.724.653 (mais de 80%) são mulheres, enquanto 423.370 são homens. Em território goiano, esta proporção não é diferente. De um total de 59.631 docentes, 49.779 (também mais de 80%) são mulheres e 9.852, homens. Para a presente pesquisa, solicitou-se ao Departamento de Gestão de Pessoal (DGP) um levantamento do quantitativo de professores e professoras do município de Goiânia, para fins comparativos com o resto do país. Não foi possível conseguir os dados e a justificativa do DGP foi que o sistema não era capaz de fornecer as informações, uma vez que a busca só era possível por cargo, não por sexo. A sinopse de 2013 confirma que a profissão docente ainda é mais ocupada por mulheres.

É comum escutar que para ensinar deve-se ter dom, paciência e cuidado com os alunos, e o “dom” de cuidar normalmente vem associado às atribuições das mulheres, que são consideradas mais “jeitosas” com as crianças. Essas atribuições ditas femininas é que são referenciadas na divisão sexual e social do trabalho, e que naturalizam a profissão de professora, como sendo mais ideal para mulheres. O que acontece, com isso, no entendimento

¹⁵⁰ Talis – “A Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey*) coleta dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos/as professores/as nas escolas, com o objetivo de fornecer informações válidas, oportunas e comparáveis do ponto de vista dos profissionais nas escolas para ajudar os países a revisar e a definir políticas para o desenvolvimento de uma profissão docente de alta qualidade”. Pesquisa realizada em 2013, por amostragem em 34 países, cujo objetivo foi comparar internacionalmente a opinião de professores/as e diretores/as sobre desenvolvimento profissional, crenças e práticas de ensino, apreciação do trabalho dos/as professores/as, feedback (retorno) e reconhecimento do trabalho, além de questões acerca de liderança, gestão e ambiente de trabalho. Pesquisa realizada por amostragem em 34 países, cujo objetivo foi comparar internacionalmente a opinião de professores/as e diretores/as sobre desenvolvimento profissional, crenças e práticas de ensino, apreciação do trabalho dos/as professores/as, feedback (retorno) e reconhecimento do trabalho, além de questões acerca de liderança, gestão e ambiente de trabalho. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=tChTa1cw&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=137184&p_r_p_564233524_id=137701>. Acesso em 03/mar/2015.

¹⁵¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

de Rincón (2005), é uma contribuição para com a naturalização da existente construção social das representações. Como faz parte dessa naturalização o não reconhecimento do trabalho como tal, no espaço doméstico, e a desvalorização do trabalho da mulher como ele identificado, no espaço público, conseqüentemente, acontece à desvalorização do magistério, por ser tratado como um trabalho feminino. Somente com a desnaturalização das representações sociais pode-se desfazer a divisão sexual do trabalho, caso contrário, as docentes “continuarão exploradas como profissionais, vivendo como cidadãos de segunda categoria e reproduzindo as mesmas relações sociais de gênero sustentadas por essas relações [...]” (RINCÓN, 2005, p. 193).

Os questionários revelaram em algumas falas¹⁵² das professoras, que há uma naturalização nas representações sociais por parte das respondentes. Quando perguntadas qual a motivação para o exercício da profissão, algumas responderam que:

[...] é a minha missão buscar caminhos significativos para o ser humano (professora da área de Pedagogia e mestre em Educação).

[...] Foi a profissão que escolhi por vocação, amor (professora da área de Letras e especialista em Memória, Cultura e Linguagem).

Este fenômeno se dá pela compreensão de que as mulheres desempenham “melhor” alguns papéis, como o papel de educadora. A distinção biológica serve aqui de suporte para a divisão sexual do trabalho (LOURO, 1997). A profissão foi considerada pelas respondentes como mais “adequada” para as mulheres, motivo pelo qual são as mulheres as responsáveis pelos filhos e pelo lar, assim, com um trabalho entendido como de meio período, elas conseguem manter o papel a elas reservado pela sociedade. Ainda tratando-se da questão sobre a motivação para o exercício da profissão uma professora justificou:

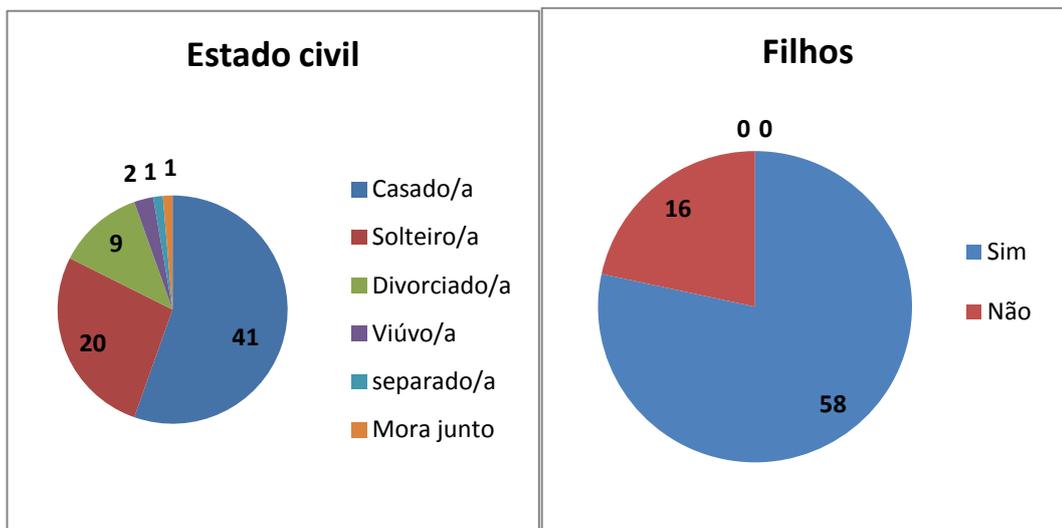
[...] Poder conciliar com filhos, por ser meio período e gostar de crianças (professora da área de Educação Artística e especialista em Educação Especial).

O questionário revelou, também, no eixo temático sobre a família, que a maioria é casado/a e possui filhos/as.

¹⁵² Optou-se em destacar as falas dos/as docentes usando itálico, com o intuito de diferenciá-las do restante do texto.

Gráfico 8 - Respondentes por estado civil

Gráfico 9 - Respondentes por filhos

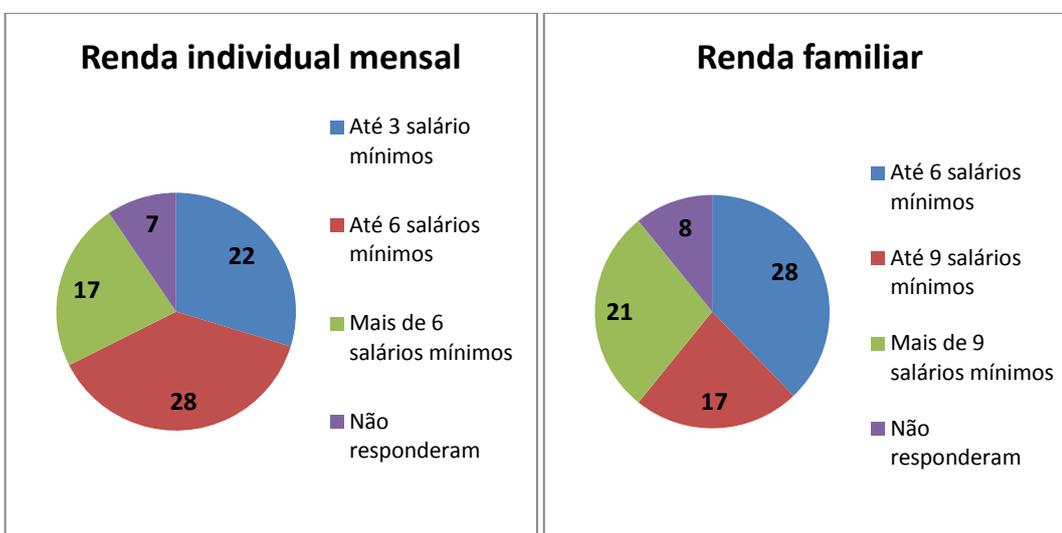


Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Com relação à renda individual, foram obtidos os seguintes dados:

Gráfico 10 - Respondentes por renda individual

Gráfico 11 - Respondentes por renda familiar



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Ao serem analisadas as respostas sobre a renda dos/as pesquisados/as por sexo,

Gráfico 12 - Responsável pela renda familiar - mulher

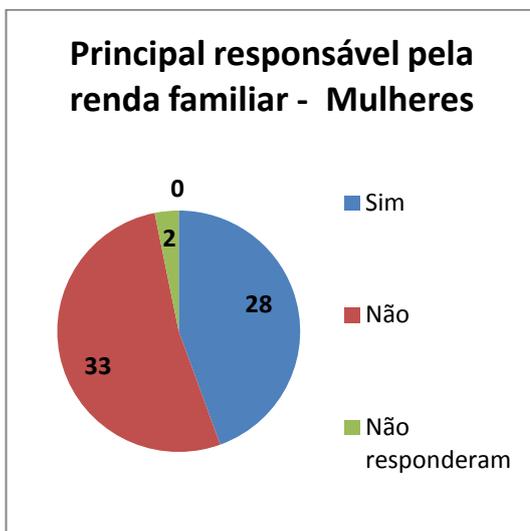
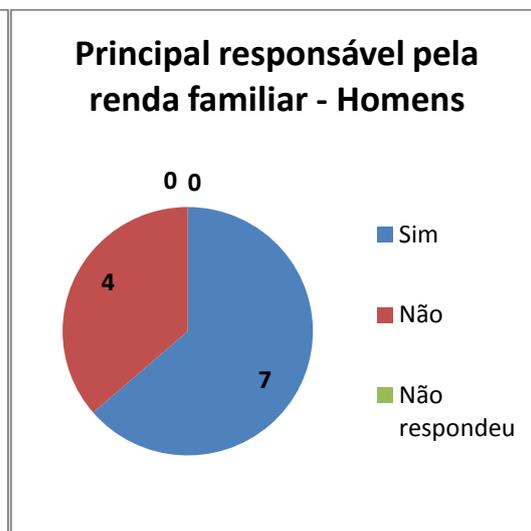


Gráfico 13 - Responsável pela renda familiar - homem



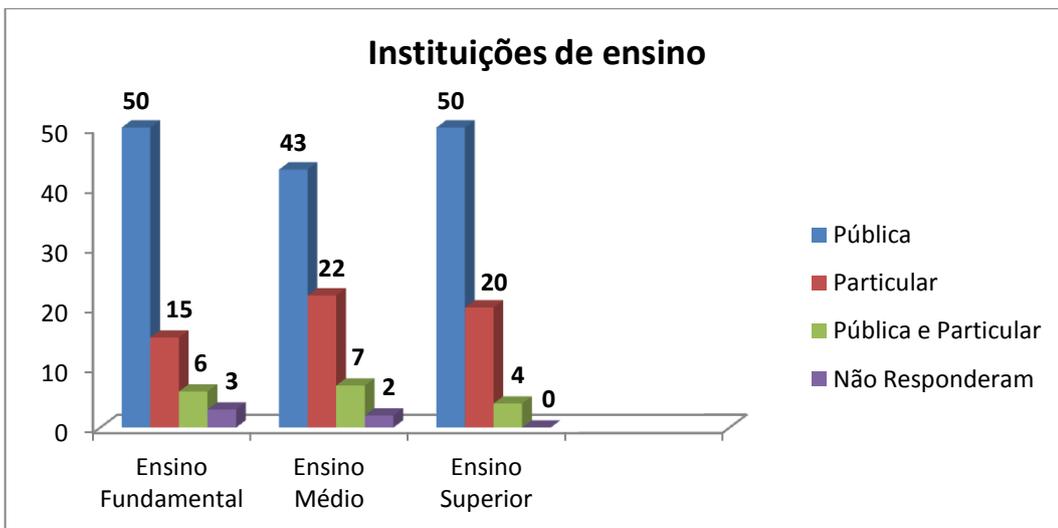
Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

As mulheres, em sua maioria (45%), não são as principais responsáveis pela renda do lar, e os respondentes homens, em maior parte (70%), revelaram ser os responsáveis pela renda de suas famílias. O resultado sugere que, apesar da mulher ter se inserido maciçamente no mercado de trabalho e dado grandes passos com relação à emancipação econômica, o salário da maioria delas ainda não é a principal parte do rendimento entre os membros da categoria. Isso não significa que elas trabalhem menos. As mulheres estão inseridas nos espaços onde os salários são mais baixos e onde há maior precarização do trabalho, e a escola se insere nessa perspectiva. A questão salarial confirma que a divisão social e sexual do trabalho ainda se faz presente na sociedade contemporânea.

3.4.2 Formação e valorização docente

Foi revelado, a partir de análise dos questionários, que a grande maioria dos respondentes frequentou a universidade trabalhando (85%). Das 63 mulheres respondentes, 52 estavam trabalhando quando cursavam a graduação e 11 não. Os homens, do total de 11 respondentes, 9 estavam trabalhando e 2 não. Os dados revelam que no período da formação inicial dos/as docentes pesquisados/as do município de Goiânia, não foi possível a dedicação exclusiva aos estudos, por se tratar de estudantes trabalhadores.

Gráfico 14 - Tipos de instituições de ensino frequentadas pelos/as respondentes

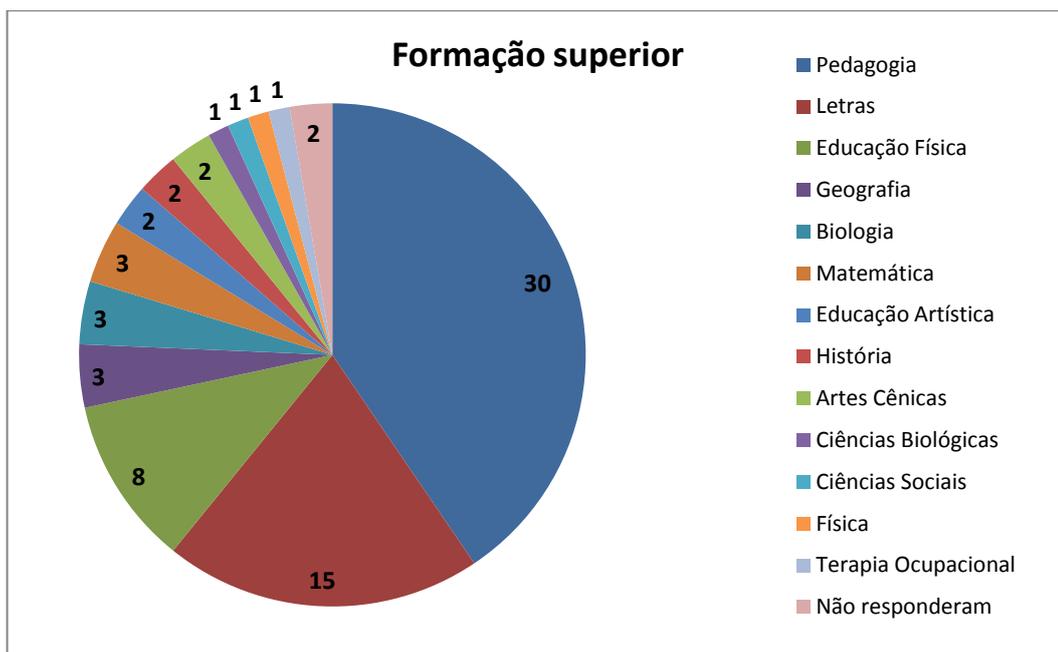


Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Ao ser tratado o tipo de instituição de ensino que os/as respondentes frequentaram, os dados apontaram que, em sua maioria, foram estudantes de instituições públicas do ensino fundamental à graduação. Ao ser analisado o quantitativo de frequentadores do ensino público entre homens e mulheres, chegou-se ao seguinte resultado: ensino fundamental foi frequentado 70% tanto para homens quanto para mulheres; o ensino médio 50% homens e 66% mulheres; no superior 75% homens e 66% mulheres.

Com relação às áreas cursadas, os resultados apontam que a grande maioria cursou Pedagogia.

Gráfico 15 - Respondentes por área de formação



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Em que pese que quando perguntados se exercem outras atividades remuneradas fora a docência, dos 74 questionários, 60 não exercem, 12 exercem e 2 não responderam. Registrou-se que 16 no total, se formaram em mais de um curso universitário, e 04 com a intenção de mudar de profissão.

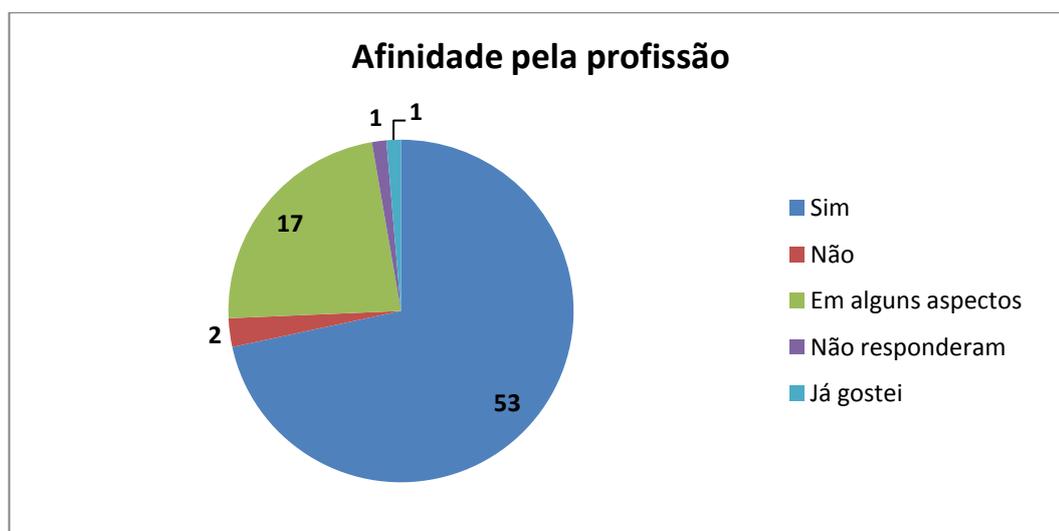
Dedico parte do meu tempo me preparando e estudando para outros concursos, caso tenha êxito [...] sairei (da prefeitura) antes de me aposentar. (professor da área de Educação Física, especialista e com formação também em Radialismo)

Atualmente estou pleiteando uma vaga na área jurídica, pois pretendo deixar a educação. (professora de Pedagogia, especialista e com formação também em Direito)

Tenho intenção de prestar concursos em outras áreas fora da educação. (professora da área de História, especialista e que cursou também Gestão Turística e Pedagogia)

Procurando perceber a afinidade dos/as professores/as com a carreira, foi perguntado aos respondentes se eles gostavam de sua profissão.

Gráfico 16 - Afinidade dos/as professores/as com a carreira docente

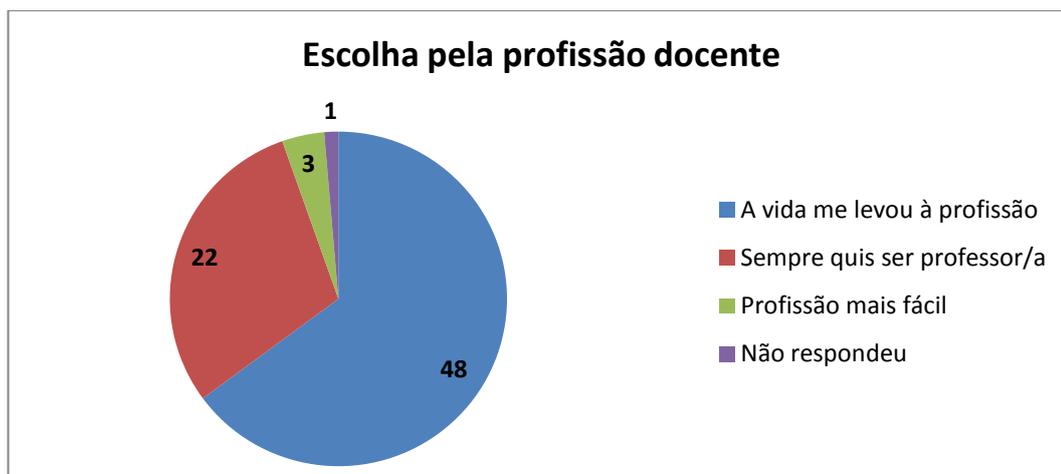


Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Alguns respondentes que afirmaram que não gostam da profissão ou gostam em alguns aspectos, justificaram, em sua maioria, que o baixo salário e o plano de carreira são desestimulantes, a falta de reconhecimento e a desvalorização da categoria por parte do poder público e da sociedade são os problemas que mais pesam. Foi mencionado também, a falta de condições de trabalho e a falta de interesse por parte dos alunos, mas estes aspectos vêm sempre acompanhados das justificativas mencionadas anteriormente.

Quando questionados/as sobre o motivo de escolha pela profissão docente,

Gráfico 17 - Motivo de escolha pela profissão docente



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Interessante revelar que a afirmativa de que a profissão docente é mais fácil é feita por professoras, justificam pela flexibilidade de horários. Esse resultado sugere que pela condição de mulher e mãe, como revela pelo estudo que é a maioria, a profissão facilita os compromissos com a família. Com relação aos/as que responderam que sempre quiseram ser professores/as, 20 são mulheres e 2 homens, o que pode sugerir uma identificação maior das mulheres com a profissão docente. Os dados sugerem que a docência, como uma profissão considerada mais feminina, é uma forma de inserção social numa perspectiva do não privado/doméstico. A escola, dessa forma, passa a representar um espaço pertencente ao mundo das mulheres, é o acesso ao espaço público, remunerado, valorizando o papel social vivido por elas na divisão social do trabalho e na construção de um sujeito social.

Ainda com relação à afinidade pela profissão, foi perguntado também se os/as docentes escolheriam outra profissão se pudessem começar a trajetória profissional novamente. O resultado foi que, entre os 74 respondentes, 35 escolheriam outra profissão, sendo 07 homens e 28 mulheres; 21 não escolheriam, sendo 01 homem e 20 mulheres; 16 responderam talvez, sendo 03 homens e 13 mulheres; e 02 não responderam. As justificativas, em sua maioria, foram que mudariam de profissão devido ao baixo salário e a desvalorização da categoria.

Escolheria uma profissão que fosse mais valorizada e reconhecida com pelo menos um salário digno. (professora especialista da área de História, com formação também em Gestão Turística e Pedagogia)

Apesar de gostar de ensinar eu caí de paraquedas na educação por falta de opção financeira. (professora especialista da área de Pedagogia, com formação em também em Direito)

Buscaria algo mais rentável. (professor especialista da área de Educação Física, com formação também em Radialismo)

Outras justificativas da mudança de profissão estão relacionadas com a saúde do/a professor/a.

O professor é muito cobrado. Tenho 29 anos e apresento problemas emocionais, estresse por conta da minha profissão. (professora especialista da área de Biologia)

Apesar de gostar e me empenhar em minha profissão, escolheria outra, pois tenho me desgastado nos últimos anos e vejo que poucos reconhecem, provocando-me angústias e estafa. (professora especialista da área de Pedagogia)

O acúmulo de estresse pode me proporcionar problemas de saúde. (professor especialista da área de Matemática)

As 03 professoras respondentes que mencionaram a área que gostariam de seguir disseram que seria da saúde, medicina ou odontologia. Os 07 professores que mencionaram que mudariam de profissão não indicaram qual a área desejada. Já para os/as que permaneceriam na profissão, alegaram que se identificam com a docência e se sentem realizados/as com a profissão.

Com relação a ter horários de estudo à pesquisa ou preparação de aulas, a pesquisa aponta que:

Gráfico 18 - Horário de estudo regular para pesquisa e preparação de aulas de acordo com os respondentes



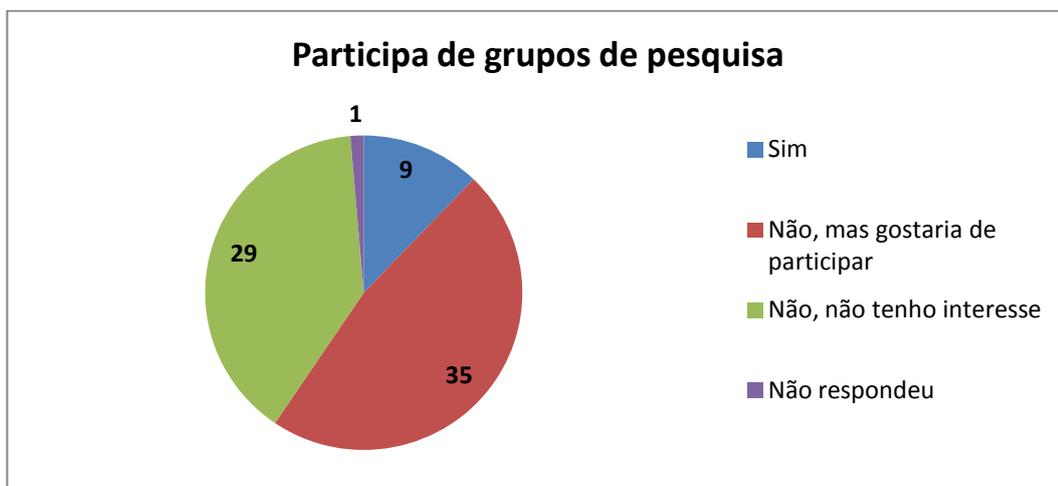
Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

O horário ao estudo é parte da formação e valorização dos profissionais da educação, e é assegurado pela LDB/1996, em seu artigo 67, inciso V, que diz que deve haver “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL/LDB, 1996). O município de Goiânia destina 30% (trinta por cento) da carga horária do docente a

atividades extra-classe, para o desenvolvimento de trabalhos de planejamento das tarefas docentes, atividades de pesquisa, reuniões pedagógicas, confecção de material didático-pedagógico, atendimento a alunos e à comunidade, colaboração com a administração da escola, elaboração de atividades e avaliações e participação em cursos de aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola (GOIÂNIA, 2000, Capítulo III, Art. 13, §2º)

As atividades exercidas fora da sala de aula são necessárias e importantes para o desempenho do professor. Deve ser destinado um percentual de horas dentro da jornada de trabalho às atividades extraclasse, as que envolvem estudo, preparação de aulas, elaboração de projetos pedagógicos, pesquisa, dentre outras atividades inerentes ao trabalho docente. Os dados mostram que, no geral, os respondentes não participam de grupos de pesquisa mas alguns demonstram interesse.

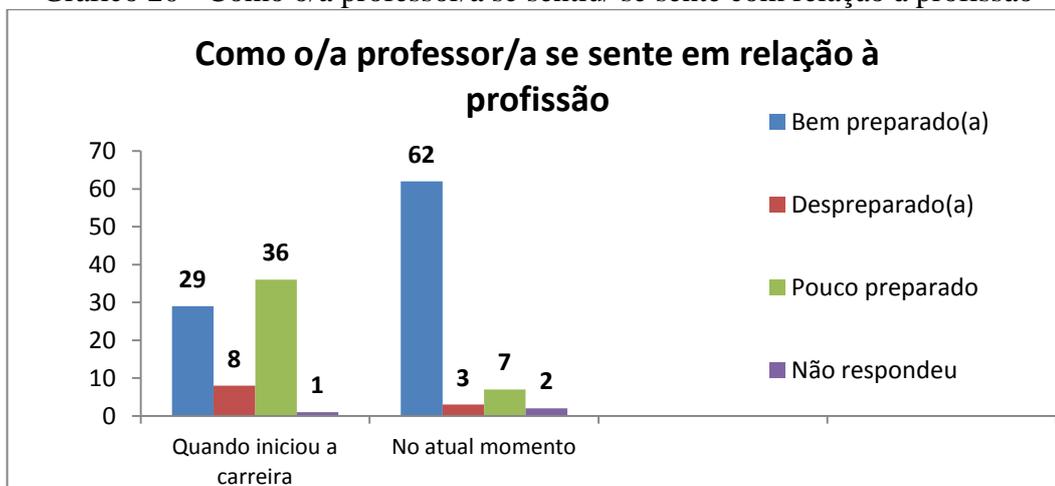
Gráfico 19 - Participação docente em grupos de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Os pesquisados, em sua maioria, quando iniciaram as atividades na educação não se sentiam tão preparados com relação à profissão.

Gráfico 20 - Como o/a professor/a se sentiu/ se sente com relação à profissão

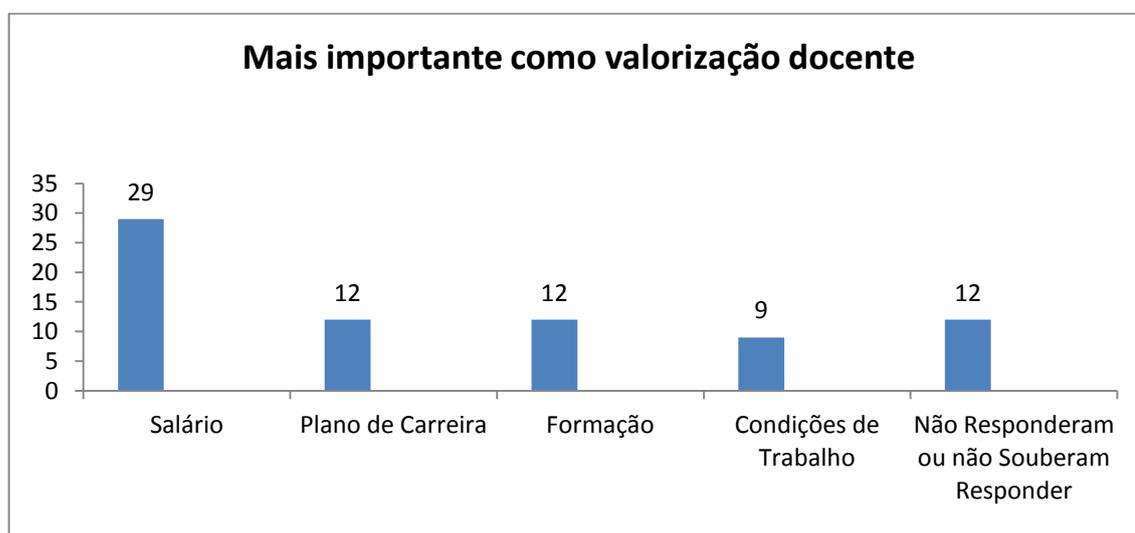


Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Os dados sugerem que experiência profissional é bastante relevante para a carreira docente. A formação contínua dos docentes não deve ser relacionada apenas aos cursos de pós-graduação, ou a cursos de curta duração, mas também às atividades desenvolvidas ao longo da profissão, no próprio local de trabalho, com regularidade, que proporcionem mais aprofundamento e reflexão acerca processo educativo. As discussões pedagógicas com todo grupo escolar na própria instituição de ensino também trazem benefícios a toda comunidade escolar. Porém, a análise das respostas da questão que trata do que seria mais relevante para a melhoria da qualidade do trabalho docente, em que o respondente teria que escolher duas prioridades, a remuneração e as condições de trabalho foram as escolhas da maioria. Ter mais oportunidades de qualificação para as atividades que exercem foi a opção escolhida por apenas 09 participantes.

Como parte do questionário, os/as docentes tinham que colocar também em ordem de prioridade o que é mais importante como valorização. O salário surgiu em primeiro lugar, seguido por formação e plano de carreira, e por último condições de trabalho.

Gráfico 21 - Aspectos mais importante como valorização docente de acordo com os respondentes



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Na pesquisa aqui apresentada, os dados revelam que uma das maiores preocupações do/as docentes com relação à valorização docente é o salário. Os resultados sugerem que o reconhecimento/prestígio social dos/as professores/as está intimamente ligado às questões econômicas que ressignificam a categoria. Os/as professores/as não se sentem valorizados com os salários que recebem, que não são compatíveis com a formação exigida e nem com as

tarefas que lhes são atribuídas. O rendimento médio do/a docente é muito menor se comparado com as demais profissões com as mesmas exigências de formação superior, e as implicações são as dificuldades de se atrair os estudantes para a carreira docente. Não há como valorizar a profissão se não houver oferta de salários atraentes.

Quando se relaciona expectativas à carreira e remuneração, a maioria avalia como negativa.

Gráfico 22 - Expectativas com relação à carreira e remuneração docente



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

As falas dos respondentes demonstram uma grande desesperança por parte dos/as professores/as. Essa questão aberta constante no questionário foi a de maior retorno por parte dos/as docentes se comparada com as demais, 65% dos respondentes apontaram suas expectativas com relação à carreira e remuneração. Foram elencados a seguir alguns aspectos mencionados.

Quadro 24 - Expectativas com relação à carreira e remuneração

Expectativas		
Positivas	Negativas / Ainda não sei	
Reconhecimento	Perspectivas para a educação	Desunião da categoria
Deve-se lutar e acreditar	Políticas educacionais	Cenário político confuso
Esperança de melhoria	Desinteresse dos governantes	Desvalorização docente
Há mais valorização agora	Propostas para a educação	Falta de investimento público
Mudanças vão continuar	Remuneração/plano de carreira	Falta de reconhecimento

Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Ainda no que se refere às expectativas dos docentes com relação à carreira e remuneração, há críticas às políticas de governo para a educação, ou seja, políticas formuladas e seguidas por um governo específico em um determinado período, que, dependendo das circunstâncias ou interesses, podem ser modificadas a qualquer momento. Três falas chamam a atenção neste sentido.

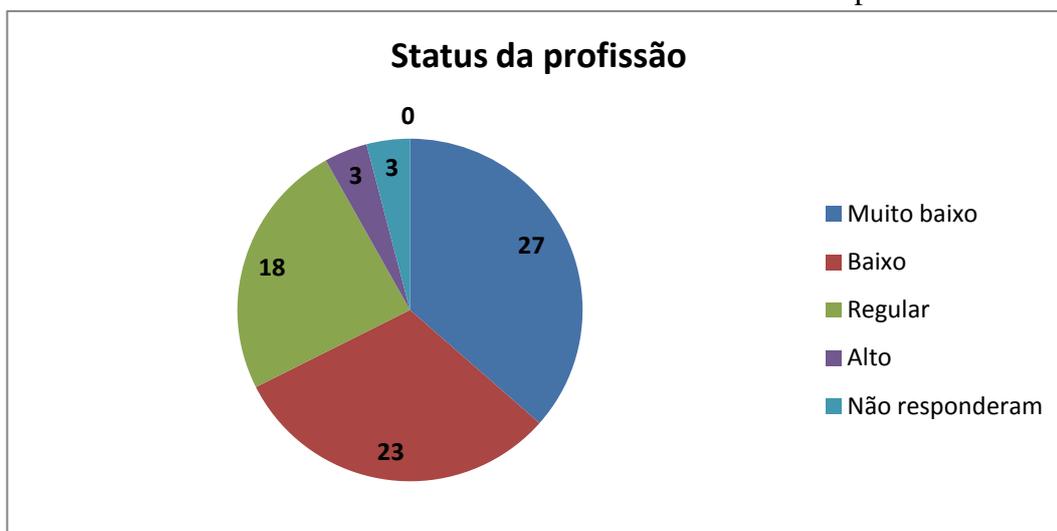
Quando o “patrão” troca de tempos em tempos e a máquina administrativa precisa ser enxugada, a nossa classe é sempre a que sofre. (professora especialista e interprete da área de Pedagogia)

Na educação e no Brasil nada é 100% confiável ou estável. (professora especialista da área de Letras)

Algumas conquistas conseguidas a duras penas são retiradas e as autoridades competentes não se posicionam. (professora especialista da área de Letras)

Com relação ao *status* da profissão, os resultados demonstram que quase 70% consideram muito baixo, ou baixo:

Gráfico 23 - Como os/as docentes consideram o *status* da profissão



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Esta questão foi disponibilizada fechada e aberta, ou seja, os docentes poderiam justificar sua resposta. Pontuam-se aqui algumas justificativas.

Eu me considero importante para a sociedade, sem o professor nada acontece de verdade. (professora especialista da área de Pedagogia)

Quando você fala que é professor, em geral, as pessoas dizem: nossa! Não tinha outra profissão para você escolher?. (professora especialista da área de Letras)

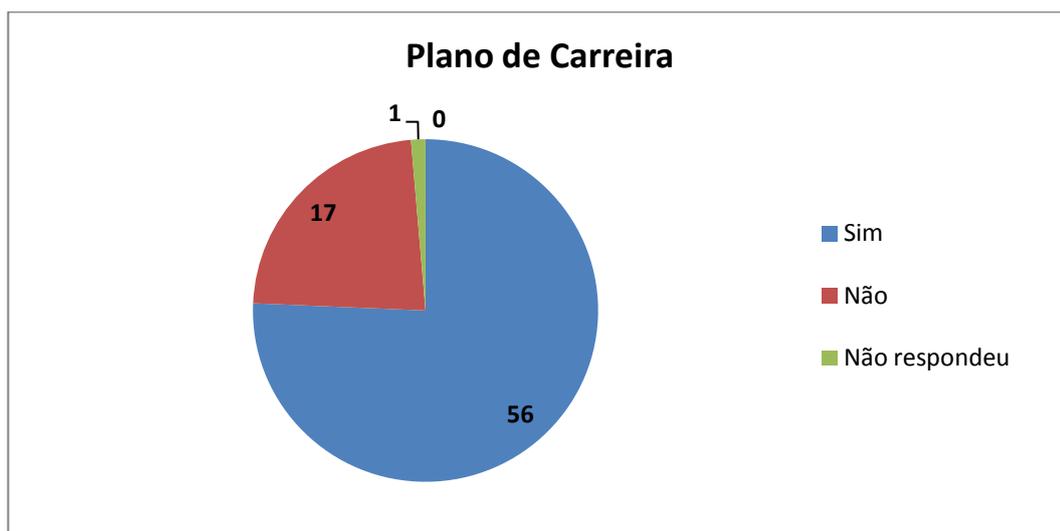
A sociedade em geral não valoriza o professor. Não é uma profissão na qual temos oportunidade de crescer porque o nosso salário não nos proporciona condições para pagar cursos, viagens que poderiam possibilitar uma melhor capacitação. (professora especialista da área de Letras)

De modo geral a sociedade não enxerga o professor como formador de opinião e como peça chave para a construção do conhecimento. Não existe respeito por parte da sociedade e dos governantes. Somos tratados como a escória da sociedade.
(professora especialista da área de Letras)

Dos 74 questionários respondidos, considerou-se como ponto mais positivo na carreira profissional do ensino público a estabilidade e em sua maioria (mais de 70%) pretende se aposentar no município. Em último lugar, ou seja, o ponto mais negativo, o salário. Mais uma vez o salário ficou em evidência na presente pesquisa, como sendo o aspecto mais importante para a melhoria da qualidade no trabalho do/a professor/a.

A maioria dos respondentes considera o Plano de Carreira um estímulo para cursar pós-graduação, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 24 - Respondentes que consideram o Plano de Carreira um estímulo para cursar pós-graduação

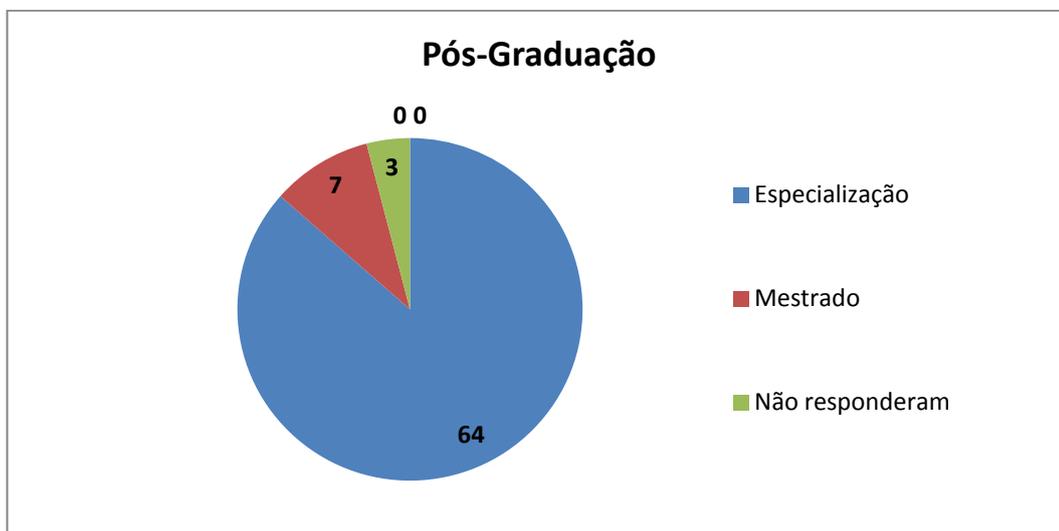


Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Como já mencionado, no Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia consta que é concedido aos/as professores/as um adicional, em razão do aprimoramento por conclusão de cursos pós-graduação na área educacional. Porém, se analisados os cálculos do Adicional de Titularidade, em termos de remuneração, o maior estímulo é para os cursos de pós-graduação em nível de especialização ou cursos de aperfeiçoamento, pois ao ser concedido neste nível o limite de 30% (trinta por cento), só serão acrescidos outros 10% (dez por cento) nos demais níveis. A pesquisa revelou que apesar dos/as respondentes considerarem o plano de carreira um estímulo para cursar pós-graduação,

a proporção entre o número de especialistas e mestres é discrepante, e doutores, na amostra da presente pesquisa, nem apareceram, conforme ilustra gráfico:

Gráfico 25 - Número de respondentes especialistas, mestres e doutores



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Na sequência foi perguntado se a situação funcional modificou-se após a conclusão da especialização, 36 responderam que sim, 22 responderam que não e 16 não responderam. Quando questionados/as se obtiveram aumento salarial correspondente à titularidade, 49 responderam que sim, 11 que não e 14 não responderam. Os/as respondentes não justificaram o porquê da situação funcional ou salarial não ter sido modificada.

As justificativas de não terem cursado outros níveis de pós-graduação além da especialização, foram, por falta de condições financeiras ou falta de tempo, em sua maioria, pois a jornada de trabalho é dupla, conforme agumentos a seguir ilustrados:

[...] a dinâmica do trabalho e os compromissos com minha família têm dificultado muito (professor da área de História).

Tentei várias vezes em distintas instituições, porém o cansaço e rotina da dupla jornada de trabalho me influenciaram negativamente. Ter sido reprovada desmotivou-me ao extremo (professora da área de Pedagogia).

Exige tempo e dedicação além de ser caro quando não se consegue ajuda. Com isso, salário e tempo do professor é o que não se tem. (professora da área de Pedagogia e também com formação em Terapia Ocupacional e Biologia).

Dados levantados indicam a possibilidade de que outra hipótese seria que, pelos salários não muito atrativos do ensino básico público, ao investir em níveis de mestrado e/ou doutorado o/a docente buscaria outras possibilidades de trabalho com melhor remuneração,

por isso não aparecem no município. Os/as próprios/as respondentes dizem que há falta de interesse por parte dos/as servidores/as em cursar mestrado ou doutorado pelos motivos mencionados:

Estuda-se muito para ser pouco recompensado financeiramente (professor da área de Educação Física).

É muito desgastante fazer um mestrado e não creio que obteria retorno financeiro decente com isso (professora da área de Letras inglês/português).

Falta de incentivo financeiro, moral e reconhecimento (professora da área de Pedagogia).

Interessante ressaltar a resposta de um respondente, que diz que problemas de política pública não facilitam a formação contínua dos docentes:

Problemas de política pública na formação através de decretos, impossibilitando 'saída' do professor para cursar o mestrado, daí desestimulação p/ estudar para o mestrado (professor da área de Ciências).

No momento da coleta de dados, deve-se destacar que o Decreto n.º 2.718, de 14 de novembro de 2014, que dispõe sobre medidas de contenção de despesas, estava vigente. O decreto prejudicou docentes que haviam requisitado licença para aprimoramento, uma vez que deveriam ser substituídos em sala de aula por outro profissional, gerando ônus para a Prefeitura de Goiânia. O artigo 2º é claro e suspende a prática de alguns benefícios:

VI – concessão de licença prêmio e para tratar de interesse particular, quando houver necessidade de substituição do requerente; VII – promoção ou progressão funcional, linear ou vertical; IX – a inclusão na folha de pagamento do mês de diferenças salariais relativas a meses anteriores; XIII – participação em cursos, congressos, seminários e similares.

O decreto vai à contra mão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n.º 9.394/96, em seus artigos 62 e 67 sobre a formação do magistério. O artigo 67 exige que a valorização dos profissionais da educação deve ser promovida, assegurando-os direitos, inclusive: II. *Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim*. Essa desarticulação entre políticas de governo, ou seja, políticas que compõe uma gestão pública e políticas de Estado, dificulta uma política de longo alcance para o magistério, impossibilitando a tão almejada “elevação dos padrões de qualidade educacional” a partir de uma melhor formação dos/as docentes no Brasil.

Críticas com relação à concessão de licenças remuneradas para aperfeiçoamento também foram feitas pelos respondentes:

Para receber um salário que supra as minhas necessidades básicas, tenho que trabalhar os dois períodos. E pelas condições de trabalho se torna muito difícil devido ao estresse, se engajar neste projeto. E quando consegue, a rede traz muitas dificuldades p/ conceder licença de aprimoramento (professora da área de História, formada também em Gestão Turística e Pedagogia).

Não houve interesse da prefeitura em me liberar para o mestrado (professora de Educação Física que iniciou o curso de mestrado mas não pode concluir).

Registre-se que o número de respondentes que conseguiram licença para aprimoramento não chega a 50%. Dos 07 mestres, 03 foram beneficiados pelo município.

Foi feito um levantamento no período de 2009 a 2013 das licenças concedidas para aprimoramento em toda a Secretaria.

Quadro 25 - Número de licenças para aprimoramento concedidas pela SME de 2009 a 2013

Ano	Quantidade
2009	09
2010	11
2011	23
2012	20
2013	29
Total	92

Fonte: Elaborado para este estudo, baseado em dados fornecidos pela Divisão de Assistência ao Servidor do Departamento de Gestão de Pessoal (DGP).

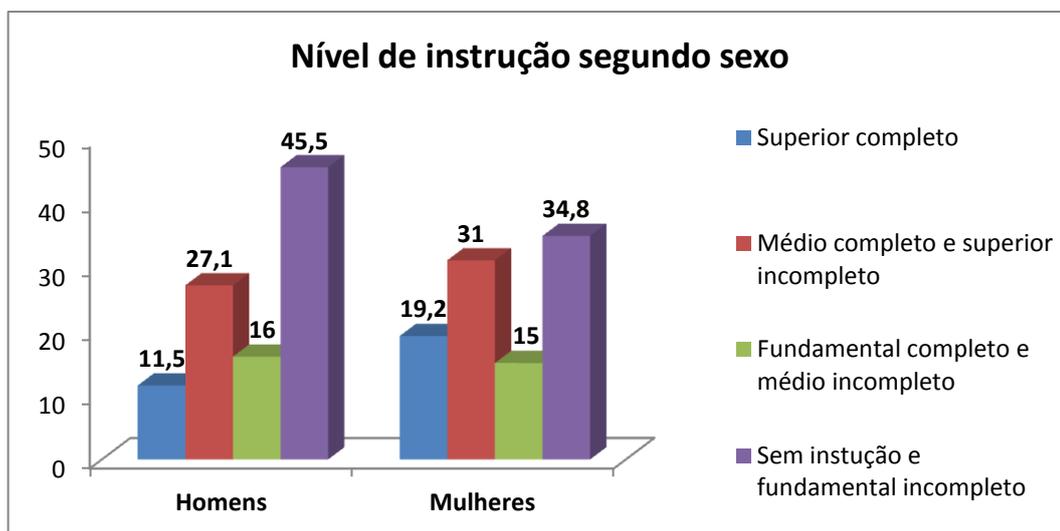
Para fins comparativos, solicitou-se também um levantamento com o número de licenças solicitadas no período estudado, mas só foi possível obter a informação de licenças concedidas.

No que diz respeito à análise dos respondentes que cursaram o nível de mestrado, é interessante mencionar que 06 são professoras e 01 professor, ou seja, 90% das respondentes mestres são mulheres. A pesquisa Estatística de Gênero do IBGE¹⁵³, que analisou os resultados demográficos de 2010, comprovou que o nível educacional das mulheres é maior que o dos homens em quase todos os níveis de escolaridade e em todas as regiões do Brasil. No ensino superior, por exemplo, a proporção supera em 14,1% a dos homens. Elas

¹⁵³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>. Acesso em 16/mar/2015.

representam 57,1% do total de estudantes que frequentam o ensino superior na faixa etária de 18 a 24 anos.

Gráfico 26 - Distribuição percentual da população acima de 25 anos de idade por nível de instrução segundo o sexo no Brasil em 2010



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado na pesquisa Estatísticas de Gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010 do IBGE¹⁵⁴ divulgada em 2014.

Em 2010, 12,5% das mulheres acima de 25 anos de idade haviam completado o ensino superior, ao passo que entre os homens o percentual foi de 9,9%. O Instituto justifica que a taxa de abandono dos homens é mais alta e que as mulheres, pela condição de desigualdade que enfrentam na sociedade, têm de se destacar, uma vez que o desempenho delas está associado à escolarização. A pesquisa mostra, também, que no Brasil, apesar das mulheres estudarem por mais tempo que os homens, têm salários mais baixos se comparados com colegas com a mesma formação. A explicação é que as áreas gerais de formação, nas quais as mulheres acima de 25 estão inseridas, como Educação (83,0%) e Humanidades e Artes (74,2%), são exatamente aquelas que registram os menores salários. Essa diferença de rendimentos também é mantida mesmo quando as mulheres ocupam áreas como a de Ciências Sociais, Negócios e Direito, com recebimento de apenas 66,3% do rendimento dos homens.

Como mencionado no presente trabalho, capacitação torna-se um elemento importante a ser explorado. Percebe-se um maior investimento em qualificação para a inserção no mundo do trabalho devido a mudanças econômicas globais, o que tem formado uma nova geração de trabalhadores/as. Como menciona Bruno (1996), esses/as trabalhadores/as não são agentes passivos que apenas respondem às determinações das instancias que os/as circundam, mas são

¹⁵⁴ Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>>. Acesso em 16 mar. 2015.

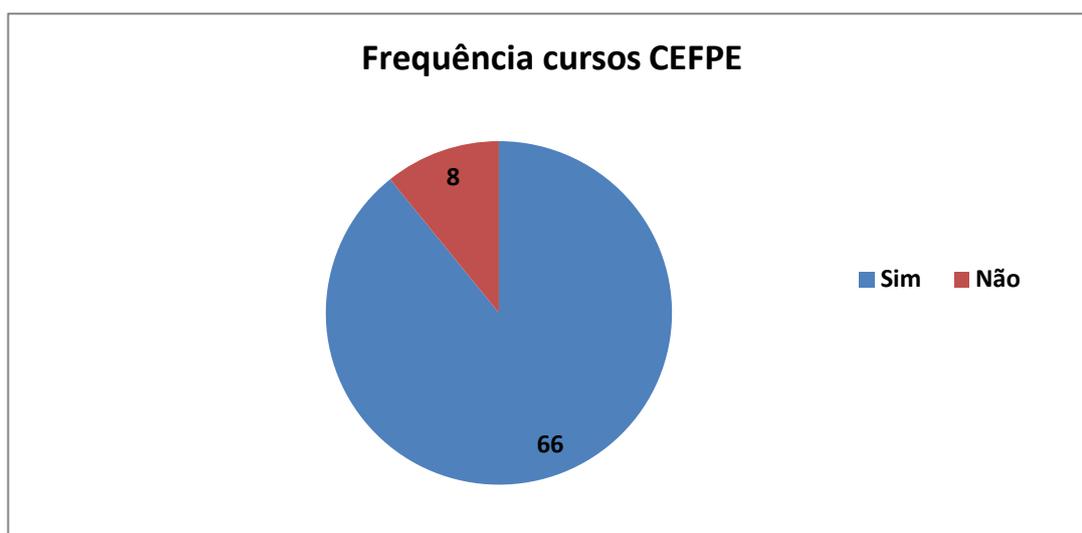
agentes inseridos nas relações sociais de conflito, estabelecidas entre capitalistas e trabalhadores/as. Inseridas nessas relações sociais, as mulheres têm se destacado cada vez mais na conquista de seu espaço fora da esfera doméstica, em que pese a permanência das constatações das desigualdades salariais conforme aponta pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Além do Adicional de Titularidade, o município dispõe de Progressão Horizontal, (Lei nº 7997, de 20 de junho de 2000) constante no Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, conforme supracitado. Para que haja progressão, o/a servidor/a deve participar de programas de atualização e aperfeiçoamento profissional que são oferecidos pela SME ou por instituições reconhecidas.

3.4.2.1 Formação por intermédio do CEFPE e cursos externos à RME

Muitos/as docentes, antecedendo a época da progressão, que é de dois em dois anos, procuram o CEFPE para fins de atualização com direito à certificação. Quando questionados sobre os cursos de formação continuada oferecidos pelo CEFPE, a grande maioria já se beneficiou.

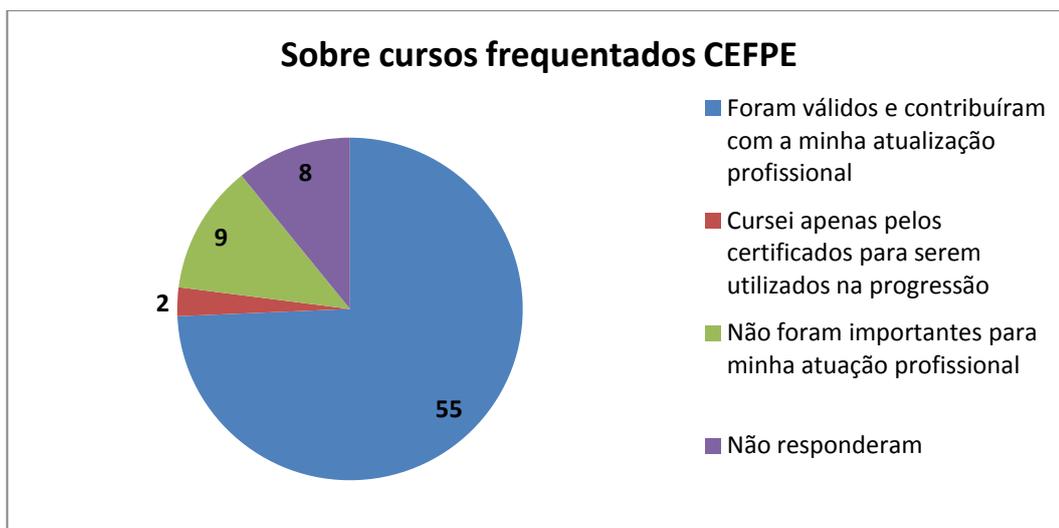
Gráfico 27 - Frequência de cursos por intermédio do CEFPE



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Sobre os cursos frequentados obteve-se o seguinte resultado:

Gráfico 28 - Sobre os cursos frequentados por intermédio do CEFPE



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

A questão que trata dos cursos é composta de questão aberta, porém, 70% dos respondentes não justificaram suas respostas acerca dos cursos frequentados. Aponta-se aqui algumas falas dos/as professores/as respondentes.

[os cursos] foram válidos no início da carreira. (professora mestre em educação da área de Pedagogia. Trabalha na RME há mais de 10 anos)

Tenho uma boa formação na área [como intérprete], convivo com profissionais surdos e graduados, ficando assim os cursos defasados para mim. (professora especialista da área de Pedagogia. Trabalha na RME há menos de 5 anos)

Senti necessidade de haver maior fundamentação teórica, mais dinâmicas envolvendo nossa prática e menos “autoridade ou arrogância intelectual” por parte dos formadores. Muitas vezes não aceitam o que nós, professores ou coordenadores vivenciamos nas escolas como válido e emancipatório. (professora especialista da área de Pedagogia. Trabalha na RME há mais de 5 anos)

O novo para o palestrante, na maioria das vezes, é velho. (professora especialista da área de Pedagogia. Trabalha na RME há mais de 10 anos)

Não correspondiam à minha realidade. (professora especialista da área de Pedagogia. Trabalha na RME há menos de 5 anos)

As falas das respondentes sugerem que deve haver uma maior intervenção pedagógica propositiva nas ações formativas, melhorando o processo de ensino aprendizagem e o aprimoramento da práxis pedagógica dos/as profissionais da educação do município. Porém, em sua maioria, os/as respondentes mencionam que os cursos enriqueceram a prática docente, melhorando a atuação junto aos alunos e na compreensão do Ciclo de Formação, modalidade

adotada pelo município de Goiânia desde 1998 conforme mencionado no item 3.1 deste capítulo da pesquisa.

Para mim [o curso] foi de grande aprendizagem, muitas trocas de ideias, foi interessante. (professora especialista da área de Pedagogia)

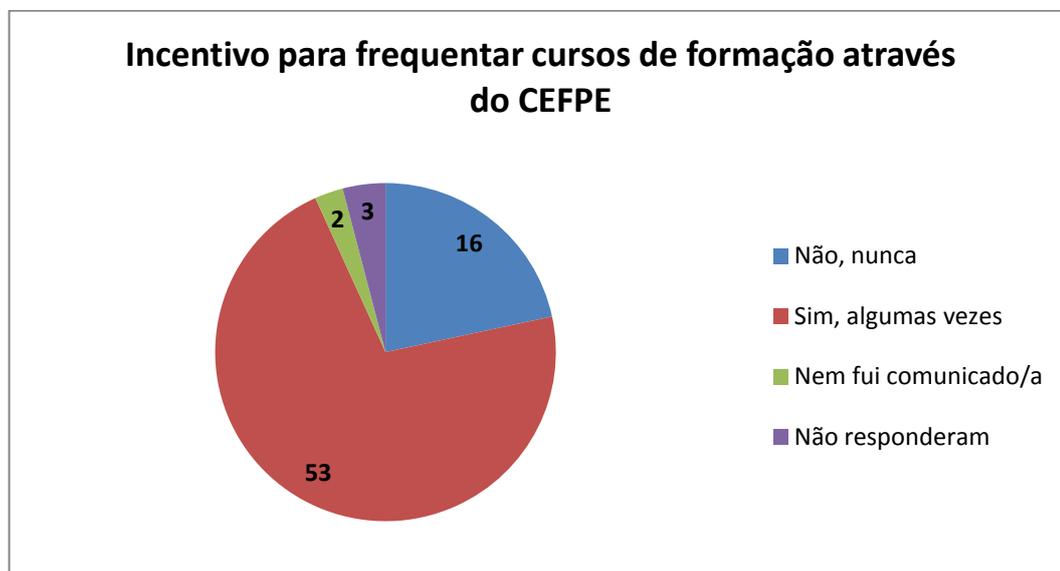
[O curso] aumentou a minha capacidade de entendimento da função. (professora especialista da área de Pedagogia)

Ambos os cursos foram válidos, pois através deles aperfeiçoei minha didática escolar. (professora especialista da área de Letras)

[O curso] me auxiliou a entender um pouco mais sobre o Ciclo de Aprendizagem. (professor especialista da área de Educação Física)

Quando questionados se houve algum tipo de estímulo por parte da coordenação pedagógica da instituição de ensino que atuam para frequentar algum curso de formação no Centro de Formação da SME, o resultado aponta:

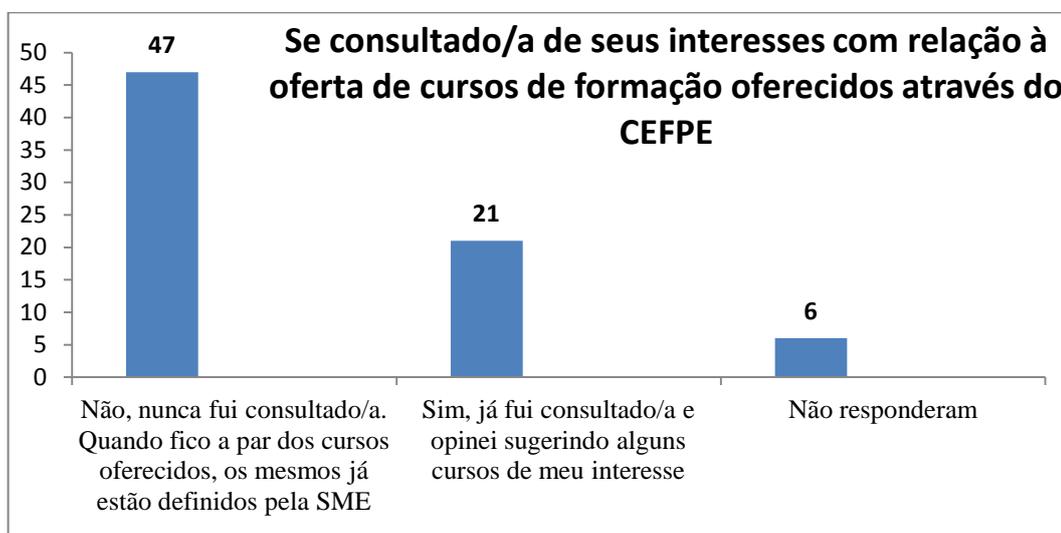
Gráfico 29 - Incentivo por parte da coordenação pedagógica para frequentar os cursos de formação através do CEFPE



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Outro questionamento apontado pela pesquisa foi se em algum momento o/a professor/a foi consultado/a para saber de seus interesses com relação à oferta dos cursos oferecidos pelo Centro de Formação.

Gráfico 30 - Docentes consultados/as de seus interesses com relação à oferta de cursos de formação oferecidos através do CEFPE



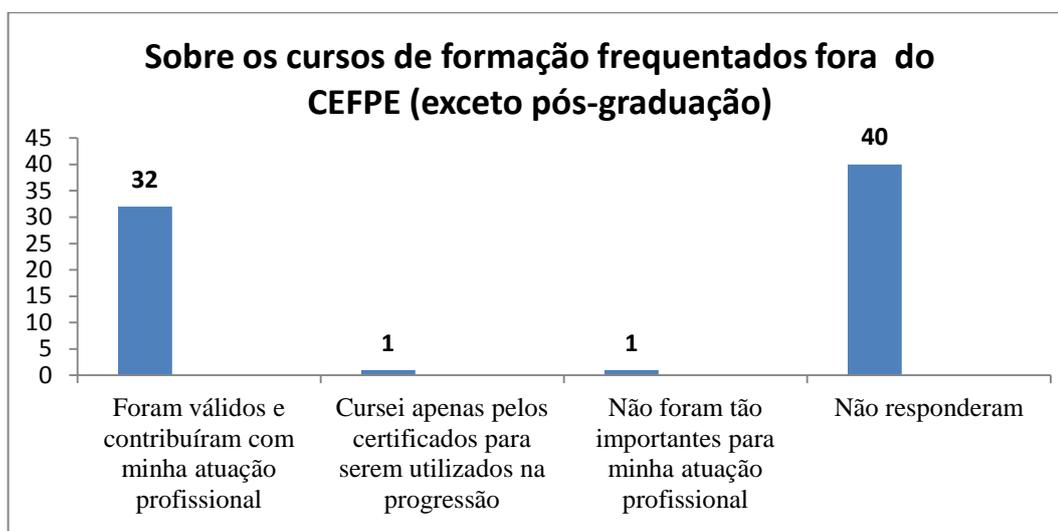
Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Ouvir os sujeitos envolvidos para reestruturar a formação docente é de suma importância para que as situações problemáticas da escola sejam atendidas, e isso parece não estar ocorrendo com muita frequência no município.

Comparando-se os resultados da presente pesquisa acerca da participação dos/das professores/as do município de Goiânia em cursos de formação e a Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem (Talis), os resultados demonstram equivalência. Talis pontuou que a grande maioria dos/as docentes entrevistados/as participou de algum programa de desenvolvimento profissional nos últimos anos antecedentes à pesquisa.

Já em relação aos cursos externos, em Goiânia, entre os docentes pesquisados, mais de 45% frequentaram cursos externos fora da RME (exceto pós-graduação). Para os que responderam negativamente, 07 não têm interesse pelos cursos fora da RME, 07 acham que não contribuirá na atuação pedagógica, 03 disseram que a coordenação não permitiu e os demais não justificaram suas respostas. Para os que responderam afirmativamente à pergunta, e justificaram a resposta,

Gráfico 31 - Sobre os cursos de formação frequentados fora do CEFPE (exceto pós-graduação)



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

A pergunta mencionada é composta por questão aberta. Sobre os cursos de formação frequentados fora do CEFPE algumas falas foram destacadas

Melhoraram meus conhecimentos e inovaram as metodologias. (professora especialista da área de Pedagogia)

Temas diversos que contribuíram com didáticas novas. (professora da área de Pedagogia)

Foram significativos por haver troca de experiências, fundamentação teórica com indicações bibliográficas e respeito às vivências do profissional. (professora especialista da área de Pedagogia)

Tive oportunidade de aprender temas que não são debatidos no cotidiano. (professora mestre da área de Pedagogia)

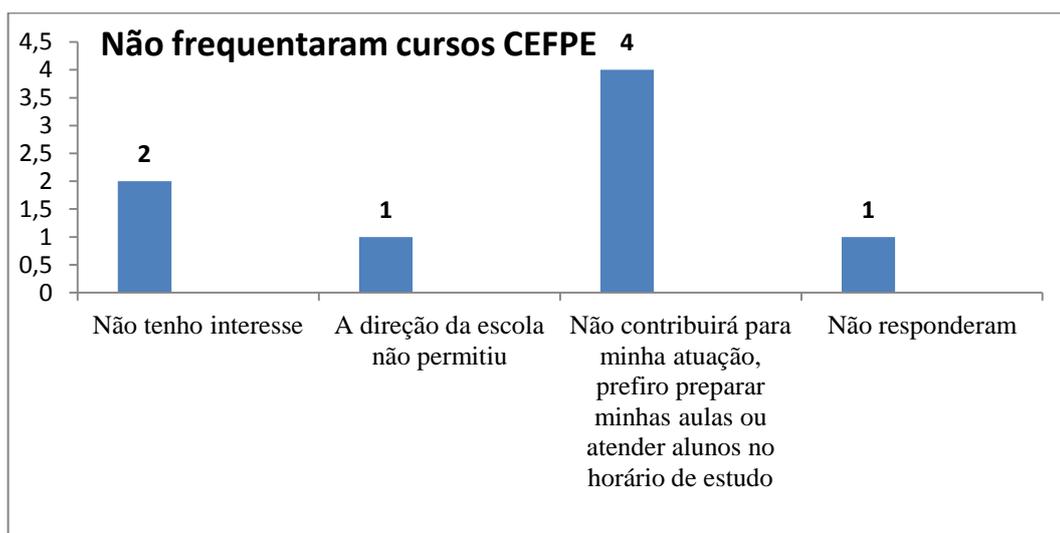
É interessante destacar a última fala que chama atenção devido ao fato da respondente afirmar que a temática do curso frequentado fora da SME não era inerente ao cotidiano pedagógico. Procurou-se então no questionário da respondente se havia sido mencionado algum curso desta natureza e foram apontados seminários, congressos e “conferências nas discussões de gênero”. Os dados sugerem que a temática “gênero” não é debatida no cotidiano escolar, o que causa surpresa. Como já mencionado na presente pesquisa, as atividades formativas não devem se limitar ao preparo do/a professor/a exclusivamente para dominar o conteúdo a ser ensinado. O ser humano é um ser social, historicamente determinado, e imbricado em relações sociais. São nessas relações sociais (onde a escola também se insere) que deve-se criar significados para seu próprio mundo a fim de transformá-lo objetivando a

emancipação. Como não se pretende aprofundar nas discussões das temáticas dos cursos de formação frequentados pelos/as docentes, não serão discutidos aqui. Esses dados serão úteis para pesquisas posteriores.

No Brasil, em média, de acordo com a pesquisa Talis, os/as professores/as passaram 21 dias treinando em organizações externas, ao passo que nos outros países essa média é de 07 dias. Com relação à frequência dos brasileiros em cursos e oficinas (66%), conferências e seminários (39%), visitas e observações a outras escolas (12%) e rede de trabalho de/as professores/as (26%), uma participação um pouco menor que a média para outras atividades de desenvolvimento profissional.

Os/as docentes que não frequentaram os cursos do Centro de Formação justificaram que:

Gráfico 32 - Justificativa dos/as docentes da não frequência dos cursos através do CEFPE



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Três participantes elaboraram as próprias respostas, acrescentando às opções sugeridas.

Não fui comunicada. (professora especialista da área de Educação Física)

Os temas devem ser mais interessantes (professora meste da área de Pedagogia)

Prefiro estudar como autodidata ou fazer cursos em outros locais. (professora especialista da área de Pedagogia)

Importante se mencionar também que os/as docentes encontram dificuldades em frequentar os cursos no horário de trabalho.

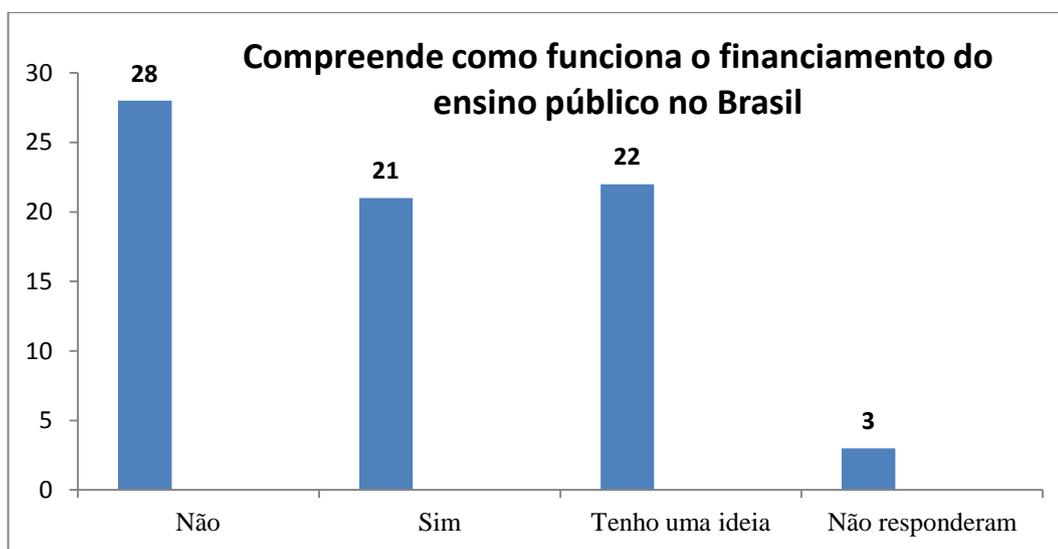
Geralmente a saída de um professor para cursos gera muitos transtornos na escola, acabo desanimando de frequentar. (professora especialista da área de Biologia)

Deve-se destacar a importância da intervenção da coordenação pedagógica para a viabilização da saída dos/as professores/as no horário de trabalho para os cursos de formação. A interação entre professores/as e coordenadores/as na construção da dialética teoria-prática é que dará alicerce ao trabalho docente.

3.4.3 Outros aspectos acerca do professorado

O último eixo foi intitulado “outros” e trataram de aspectos variados acerca do professorado. Foi de interesse procurar saber se os/as docentes têm participação política frente a categoria. Perguntado se tem conhecimento sobre o financiamento da educação,

Gráfico 33 - Conhecimento sobre o funcionamento do financiamento do ensino público no Brasil

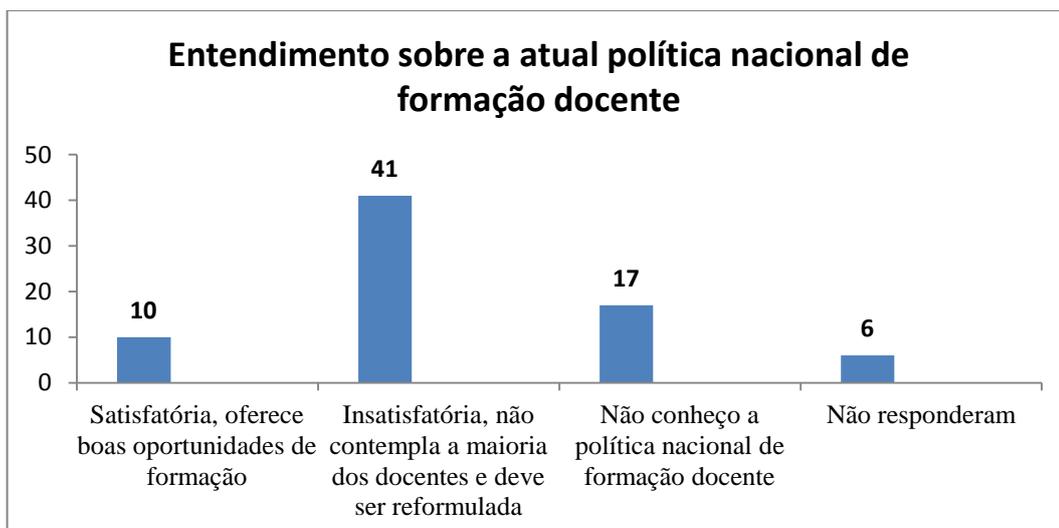


Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Porém, como a resposta é também aberta, quando citaram o que sabiam, percebe-se que sabem muito pouco, ou quase nada, sobre o assunto.

Quanto a atual política nacional à formação docente é considerada insatisfatória pela maioria

Gráfico 34 - Entendimento sobre a atual política nacional de formação docente



Fonte: Elaborado pela autora para este estudo, baseado nos dados dos questionários

Destaca-se que mais de 20% desconhece a política nacional de formação docente, o que sugere a falta de informação acerca das políticas da própria categoria, o que dificulta o debate com/frente ao Estado na exigência de uma maior valorização docente. Com relação à filiação a algum sindicato, 51 não são filiados (70%), 13 sim, 04 disseram que ainda não apesar do interesse, 01 se disse decepcionado com o Sintego¹⁵⁵, e 05 não responderam. O índice alto da não filiação ao sindicato demonstra que deve haver uma conscientização maior por parte dos/as docentes da importância sindical para a luta a favor dos interesses da categoria.

¹⁵⁵ Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo adotou por objetivo investigar e compreender o processo funcional do financiamento da educação pública nacional, identificando os investimentos disponibilizados para a formação continuada dos/as docentes no município de Goiânia, parametrizando por referência o período entre 2009 e 2013. Observou-se o quanto e de que forma as verbas foram aplicadas nesse processo da valorização e quem são os sujeitos envolvidos, examinando a interseção de gênero na docência, com o intuito de descortinar a interferência ou não desse aspecto na formação permanente dos/as docentes, para, então, analisar o quadro a que está submetida a categoria e, particularmente, a que estão submetidas às professoras, no que se refere à qualificação e à carreira.

A partir do exposto, alguns pontos importantes, a respeito das políticas públicas de financiamento da educação, podem ser tecidos na reconstituição de algumas ponderações.

O financiamento da educação pública no Brasil se estrutura, pela primeira vez, quando se obtém a vinculação mínima de recursos, na Constituição de 1934. Entretanto é na Constituição de 1988, em seus artigos 205 até 214, que tem a vinculação específica de recursos a serem aplicados por cada ente governamental em Manutenção e Desenvolvimento de Ensino (MDE).

O processo da vinculação dos recursos sofreu com interrupções durante os governos ditatoriais brasileiros, sendo, contudo, retomado nos governos democráticos, o que garantiu, constitucionalmente, os mecanismos de aplicação dos recursos à educação pública nacional. Outros marcos legais, também, foram importantes e dão continuidade à estruturação das políticas de financiamento no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), a política de fundos, o Fundef e, atualmente, o Fundeb, assim como os Planos Nacionais de Educação (PNEs).

A vinculação mencionada na Constituição de 1988, em seu artigo 212, é o resultado de impostos e transferências arrecadados pela União, estados, Distrito Federal (DF) e municípios, que devem ser aplicados diretamente na MDE, constituindo um piso na aplicação dos recursos para a educação pública brasileira.

Os artigos 70 e 71 da LDB/1996 são os definidores do que deve ser ou não considerado como despesa em manutenção do ensino para a educação no Brasil. Os estados e os seus municípios determinam em suas leis e constituições os percentuais a serem aplicados, de modo, porém, que os índices não fiquem aquém do mínimo estipulado pela Constituição. Parcela dos impostos arrecadados pela União é direcionada aos estados, DF e municípios,

bem como uma parte proveniente dos impostos arrecadados pelos estados é direcionada às suas unidades municipais.

As contribuições sociais, como o Programa de Integração Social (PIS), o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP), a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e o Salário- Educação, também, fazem parte das receitas de impostos. Em 2010, a Constituição vinculou os recursos aplicados em educação e o Produto Interno Bruto (PIB), corroborando com maiores investimentos para o atendimento escolar.

O rompimento com as políticas tradicionais a partir da elaboração da Constituição Federal de 1988, e sob a ingerência do modelo de organização neoliberal, que tem como lógica capitalista o lucro e a eficiência, trouxe influências para a transformação do modelo de Estado e da gestão, que interferem no papel social da educação e da escola para atender organismos internacionais.

A LDB/1996 é resultado desse panorama e buscou alcançar os padrões exigidos internacionalmente dando ênfase ao trinômio: produtividade, eficiência e qualidade total, resultando em políticas focalizadas, redirecionando os padrões de financiamento e não universalizando a educação em todos os níveis.

De provedor, o Estado passou a atuar mais como avaliador em diversos setores, como o da educação. As responsabilidades dos projetos e dos recursos são direcionadas para as instâncias executoras, em um modelo mais descentralizado, cuja vantagem é a proximidade das unidades descentralizadas às suas unidades de ensino, facilitando as ações com mais eficiência e rapidez.

Por outro lado, as unidades descentralizadas correm mais riscos de sofrerem as pressões eleitorais e por ter o intermédio do poder local. Se comparados os recursos garantidos pela LDB/1996 com os da legislação imposta pela ditadura militar houve muito avanço, mas não se pode colocar em um mesmo patamar ampliação e suficiência.

O Brasil é um país extenso e com desigualdades sociais e regionais graves, o que torna o desafio ainda maior na elevação do quantitativo dos recursos vinculados à educação. Aliás, discussão que teve destaque desde a criação do PNE e no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

De qualquer maneira, a Lei do Fundeb foi um marco ao garantir recursos para a educação com previsões em longo prazo. A Constituição de 1988 determina, igualmente, a organização do sistema de ensino em regime de colaboração, o que resulta em transformar União, estados, DF e municípios entes federados. A Emenda Constitucional nº. 14/1996 determina que a União deve financiar e exercer, em matéria educacional, função redistributiva

e supletiva aos estados, DF e municípios, a fim de garantir equalização de oportunidades educacionais e qualidade do ensino disponibilizando assistência técnica e financeira.

O artigo 206 da Constituição Federal avança pouco com relação ao princípio da garantia da qualidade no ensino público no Brasil. A Emenda Constitucional 14/1996 convencionou que a União, em colaboração com os estados e municípios, tem o dever de exercer função redistributiva de forma igualitária. É salutar frisar que em seu artigo 4º, inciso IX, da EC, são elencados padrões de qualidade no ensino, indicando insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O caminho é aberto para se estipular o Custo Aluno Qualidade (CAQ) com indicações de insumos mínimos para o funcionamento das escolas nas diferentes etapas e modalidades de ensino, e a viabilização dos gastos com educação para atingir essa meta seria investir no mínimo 7% do Produto Interno Bruto na educação.

O país, então, comandado por governos focados nos moldes neoliberais, veta a ampliação dos gastos públicos com a educação, causando mobilizações por parte da sociedade, que exigia investimentos substanciais em educação de qualidade. Como resultado destes movimentos, aprovou-se o Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), como custo mínimo que a escola deve ter como parâmetro, baseado na distribuição da riqueza nacional por habitante (PIB/capita), conforme Resolução 08/2010. O Plano Nacional de Educação, lei 10.172/2001, estipula quais são esses insumos e as condições mínimas para viabilização de uma educação de qualidade, gerando grandes avanços para o âmbito educacional brasileiro graças à pressão da sociedade.

A proposta é que o CAQi seja implantado no prazo de dois anos da vigência deste PNE e reajustado progressivamente até a implantação do CAQ. O CAQ será definitivo no prazo de três anos e seu ajuste também deverá ser contínuo com parâmetros formulados pelo MEC, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal. Os estados, Distrito Federal e municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi, e posteriormente o CAQ, terão a complementação de recursos financeiros da União. Porém, até o momento a Resolução 08/2010 não foi homologada, protelando ainda mais a implementação dos padrões mínimos de qualidade para a educação pública nacional.

Outro elemento a ser destacado a partir da LDB é a criação da Lei nº. 9.424/1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. A Lei ocasionou modificações ao texto da Constituição Federal, em destaque ao artigo 60, no que se refere à

universalização do ensino fundamental, desresponsabilizando a União e responsabilizando os demais entes federados (estados, Distrito Federal e municípios) a destinar o mínimo de 60% dos recursos vinculados (artigo 212, da CF) à MDE do ensino fundamental.

Esse mecanismo de subvinculação dos recursos, aprovado pela Emenda Constitucional nº. 14/1996, foi muito importante para o financiamento da educação brasileira pela inovação de um sistema de fundos contábeis com redistribuição automática dos recursos, vinculada ao número de matrículas do ensino fundamental de cada rede de ensino pública. Apesar de o fundo ter facilitado um nível mínimo de gasto por aluno, o cálculo por aluno era feito a partir dos recursos disponíveis, e não dos valores necessários, ou seja, a educação escolar deveria se adaptar à disponibilidade orçamentária.

Além dos investimentos limitados, outro resultado negativo do Fundef foi que, por se tratar da manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, as outras etapas ficavam com os investimentos limitados, motivando críticas. A universalização do ensino e a remuneração condigna do magistério foram os objetivos da criação do fundo. Do total de gastos por aluno, 60% eram destinados aos salários dos/as professores/as e os demais 40% eram encaminhados para outras despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino.

O magistério foi valorizado no que se refere à exigência de Plano de Cargos e Salários, pois era requisito para o repasse das verbas aos estados e municípios. Por outro lado, não se considerou contemplar a um fator importante na valorização docente, verba específica para a formação de professores/as. Os recursos limitados, principalmente nas etapas não consideradas, dificultou alcançar todos os objetivos almejados.

Em 2006, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O fundo, regulamentado pela Lei nº. 11.494/2007 e pelo Decreto nº. 6.253/2007, tem por mecanismo a distribuição similar ao do Fundef, com duração prevista para 2020 e, ainda, prevê todas as etapas e modalidades de ensino, o que foi um avanço se comparado com o extinto fundo.

A meta principal do Fundeb é ampliar os investimentos gradativamente, para que ao final da sua vigência todos os alunos matriculados nas redes pública e conveniada sejam considerados na distribuição, cujo percentual deve chegar aos 20% sob o valor arrecadado. Os métodos de cálculo do Fundeb são muito criticados, pois além de beneficiar o ente que contribui menos, a instabilidade econômica pode comprometer a arrecadação dos recursos. As políticas de isenções fiscais, lançadas pelo governo em momentos de crise e a diminuição de impostos, agravam ainda mais a arrecadação, prejudicando as redes estaduais e municipais. A distribuição mais justa, de acordo com a capacidade contributiva de cada ente federado, a

criação de mais impostos ao invés de taxas e a suspensão de isenções fiscais devem ser alguns dos desafios da União para com o Fundeb.

Determinadas medidas para aumentar os recursos destinados à educação pública nacional têm sido tomadas, para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, como a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), como medida de financiamento da educação, com o Plano Nacional de Educação, PNE (2014-2024), Projeto de Lei 8.035/2010, aprovado em 2014. Críticas foram contundentes relacionadas à meta 20, em seu artigo 5º, parágrafo 4º. Os embates focaram as brechas aos investimentos provenientes da arrecadação do PIB em instituições privadas de ensino, por meio de programas e financiamento estudantil, o que geraria perdas significativas para o financiamento do ensino público nacional.

A presidenta Dilma Roussef sancionou a destinação da participação no resultado ou na compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, garantindo 75% dos royalties do petróleo para a educação, investimentos previstos no PNE 2014-2024. Esse foi um grande passo para um financiamento mais adequado para as políticas públicas educacionais do país, só assim se tem a possibilidade de aumentar os patamares dos recursos e de se promover um melhor desenvolvimento social.

Houve uma grande expectativa na melhoria da educação após a implantação do Fundeb, principalmente devido à aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional dos Profissionais do Magistério Público da Educação Básica e do Plano de Carreira.

Além dos recursos do Fundeb, há, ainda, em se considerar como relevante outras fontes adicionais de recursos vinculados na definição dos salários, como o Salário-Educação, que é, como já mencionado, uma contribuição social, cujo cálculo de arrecadação é feito sobre a folha de salário dos empregados das empresas destinados à educação básica. O Fundeb tem sido importante na aplicação de percentuais mais altos e automáticos dos recursos para a educação, e sem dúvida melhorou a remuneração dos profissionais da educação. Contudo, faz-se necessário um aporte de mais e novos recursos ao setor, para que seja assegurada uma remuneração ao/à docente equivalente com as outras profissões com o mesmo nível de exigência e formação.

Os dados aqui apresentados já apontam indicadores que delineiam alguns aspectos relevantes acerca do fundo. Primeiro, a demanda por escolaridade tem só aumentado, principalmente para educação infantil, o que por si só exige mais recursos para a educação de forma científica para não prejudicar ou congelar o valor do piso salarial do magistério, que precisa ser, outrossim, ampliado. Enquanto a complementação da União para o Fundeb

mantiver o patamar mínimo de teto, que é de 10% da arrecadação, e permanecer essa complementação restrita aos estados, cujo custo médio por cada aluno não atingiu o valor mínimo, o fundo não será democrático e não atingirá um valor de qualidade à educação nacional. A União tem de se responsabilizar por essa matemática.

Segundo, o Fundeb tem prazo para ser encerrado (2020), pois foi inserido no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), e o grande desafio é consolidá-lo em instrumento permanente de financiamento para todos os níveis da educação básica como parte da Constituição Federal. O fim do Fundeb causaria grandes perdas para o financiamento educacional brasileiro.

A compreensão de como se efetiva o financiamento da educação deve ser preocupação da sociedade, para facilitar a aprovação de políticas que promovam maior qualidade no ensino público. É ponto crucial para a educação brasileira os embates e as incessantes discussões das políticas públicas educacionais pela sociedade em geral e, principalmente, pela referida classe de trabalhadores/as da educação, de forma a promover o fortalecimento da categoria a fim de, ininterruptamente, traçar sempre novos objetivos coletivamente, constituindo uma ativa participação democrática nas decisões das políticas de valorização do magistério.

Só a conscientização livra a sociedade civil dos entraves dos setores políticos e das articulações em benefício de poucos, e dá subsídios para um debate mais profícuo na aprovação de políticas do âmbito educacional.

Buscou-se, no presente trabalho, traçar relações entre essas políticas de financiamento da educação nacional mencionadas e o investimento em formação de professores/as, por intermédio da Rede Municipal de Goiânia. A expectativa era encontrar, no período estudado, a formação continua dos/as professores/as do município, sendo subsidiada com os recursos disponibilizados pelo Fundeb, conforme é previsto em lei; a capacitação vinculada aos recursos federais, por meio dos programas do FNDE, assim como, a formação oferecida com os próprios recursos do município.

As políticas de financiamento da educação, como foi exposto, têm como objetivo mister universalizar a educação pública e oferecer qualidade mínima para uma educação nacional e não há qualidade sem valorização profissional. Apesar do Fundeb ter se consolidado como a base do financiamento da educação básica e representar um avanço importante ao se tratar da valorização profissional, pela garantia de um piso salarial, no caso estudado, não tem evidenciado os impactos esperados ao aspecto formação.

Os dados coletados na Secretaria da Educação no município de Goiânia revelam que o Fundeb é aplicado exclusivamente em folha de pagamento de salário e não é destinado em

outras questões de valorização, como em formação dos/as profissionais como previsto em lei. As outras despesas de MDE ficam a cargo dos recursos do próprio do município.

Se a folha de pagamento foi a opção do município no manejo das verbas do Fundeb, buscou-se também nos recursos restantes, não relacionados à subvinculação, o investimento em formação do professorado do município estudado.

Algumas ações da União para fins de atendimento à demanda das redes públicas da educação básica por formação inicial e continuada foram significativas, como o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, através do Decreto nº. 6.755/2009, cuja finalidade é organizar a formação dos profissionais do magistério, em regime de colaboração entre os entes Federados. O destaque do plano é dar importância às políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à formação continuada, além da progressão na carreira e salário.

O município tem a sua própria política de formação, que estrutura projetos e ações formativas, oferecendo cursos, eventos, grupos de trabalhos e estudo oferecidos no próprio Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), em parcerias com o MEC e Instituições de Ensino Superior, cujo investimento é feito com recursos do município e da União, em forma de quotas/repasses via FNDE, ponto bem relevante a ser destacado.

Não foi possível levantar uma documentação comprobatória acerca do investimento despendido pelo município nos cursos mencionados, devido ao fato do CEFPE fazer parte do Departamento Pedagógico. Como consequência, os gastos com folha de pagamento dos formadores, material pedagógico, espaço físico e outras despesas integram o orçamento total da Secretaria.

Foi possível detalhar, porém, o montante investido nas demais ações como conferências, cursos, palestras, simpósios, seminários e congressos, porque são ações desenvolvidas além das envolvidas no Centro de Formação, a partir de proposta orçamentária baseada em metas e objetivos a serem atingidos ao longo do ano em questão.

Pode-se observar, ainda, que houve oferta considerável de cursos durante o período estudado mas em geral em cursos de curta duração, o que dificulta atingir a devida profundidade e intensidade na formação, que deve ter como base principal a pesquisa. O município realizou significativo investimento financeiro em capacitação. Verificou-se que foi a maior fonte se comparado com a União. Houve um investimento crescente na oferta, em relação aos dois últimos anos estudados.

Os dados concernentes à formação continuada dos/as professores da RME revelam algumas preocupações. Em que pese que quanto à pós-graduação, os/as respondentes possuem

o nível de especialista, o quantitativo de mestres é ínfimo e o de doutores nem aparece na pesquisa. Por se tratar de uma maioria que pretende se aposentar no ensino público, muitos alegam não ter interesse em cursar níveis mais elevados de educação, porque o Adicional de Titularidade concedido pelo município tem uma proporção maior em nível de especialização, o que revela um interesse apenas remuneratório na busca da qualificação.

Infere-se que os docentes que investiram em níveis mais elevados de formação provavelmente tenham deixado o município em busca de melhores oportunidades e por isso não apareçam na amostra pesquisada. Um dado excessivamente preocupante, pois se cria um déficit de professores na educação básica com níveis mais elevados de formação. Pode-se deduzir que quanto mais investimento do/a docente em formação continuada, mais a educação básica é deixada por estes profissionais. O investimento público na formação em busca de qualidade é sim importante, mas concomitantemente se deve investir em carreira e salário.

Mesmo com a ampla produção legal, com leis, decretos e pareceres que normatizam a profissão docente, a realidade da categoria que atua na educação básica ainda não percebeu mudanças tão significativas. Planos de carreira mais estruturados, atraentes e promissores para o exercício da profissão, podem ser a chave principal na representação e na valorização social da carreira docente.

A equiparação no rendimento médio dos professores aos demais profissionais com escolaridade equivalente tem que ser considerada. Salário baixo gera formação baixa, que gera valorização baixa. Essa tríade deve ser levada a sério. Políticas isoladas e que não constroem a valorização social da profissão nunca terão impactos relevantes.

A dupla jornada de trabalho impossibilita a participação docente nos cursos de pós-graduação. As possibilidades reveladas pelos dados analisados são: os compromissos com a família, principalmente das mulheres, dificultam a dedicação à formação; os baixos salários não permitem a diminuição na carga horária do trabalho, para um possível retorno à universidade; e outro fato revelador são os entraves pela Secretaria Municipal de Educação na concessão das licenças para aperfeiçoamento. Se as licenças para aperfeiçoamento, que são remuneradas, fossem concedidas em maior quantitativo, possivelmente o nível de formação em pós-graduação seria mais elevado.

Por outro lado, a busca por cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo próprio município é bastante significativa. A maioria dos/as docentes se beneficiou, alegando ter tido estímulo por parte da coordenação pedagógica. Este contingente tratou como positivo os ganhos aferidos, essencialmente por terem contribuído para a atuação profissional mais

substantiva. Todavia, o grupo sente dificuldades em deixar a escola no horário de trabalho para frequentar os cursos.

O desafio da escola deve ser o de se tornar um facilitador da frequência do/a professor/a nos cursos de aperfeiçoamento, que deve se planejar e permitir horário de estudo regular para a pesquisa e para a preparação de aulas, objetivando a formação e de forma contínua. A formação docente deve ser construída coletivamente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, articulada por teoria e prática; deve ser um compartilhar de conhecimentos. O contato com realidades diferentes, no processo formativo, é que alicerça a profissão docente.

À guisa de conclusão, o município de Goiânia não tem sido influenciado com recursos do Fundeb para formação docente pois é utilizado 100% do fundo em folha de pagamento, o que sugere que os recursos do Fundeb não são suficientes para suprir todas as necessidades reais da educação municipal, especialmente tratando-se de formação continuada do professorado. O município tem se beneficiado pouco com recursos da União através dos programas do FNDE e a formação docente do município tem sido subsidiada basicamente com recurso do tesouro municipal. O Plano de Carreira não é um estímulo para os níveis mais elevados de pós-graduação em termos salariais e o quantitativo de licenças para aperfeiçoamento concedidas pelo município deve ser revisto para que mais mestres e doutores atuarem no ensino básico; e apesar das mulheres estarem mais presentes nos cursos de formação em serviço do município, a condição de mulher é um entrave para a qualificação das professoras devido à dupla jornada de trabalho, que ainda estão a cargo do cuidado de familiares, da reprodução e das responsabilidades domésticas. Tudo isso prejudica a igualdade no emprego e na renda.

Os desafios das políticas públicas de financiamento da educação devem estar alicerçados na criação de mecanismos para que haja mais investimentos, com salários realmente “condignos”, planos de carreira mais atraentes e melhores condições de trabalho, para que se propicie espaços adequados aos novos modos de pensar e fazer do trabalho docente; repensar os modelos de formação baseado na reflexão e na pesquisa, para uma prática docente realmente transformadora.

O discurso de que a educação não necessita de mais verbas deve ser superado. As políticas de formação devem ser consistentes e baseadas nas necessidades reais dos/as professores, contemplando as variadas atividades para o desempenho do trabalho, além de adotar condições concretas de transmissão, produção e socialização de conhecimento, com o intuito de libertar os sujeitos das amarras sociais e da dominação que lhes são impostas pela

condição de classe. As amarras sociais de gênero não podem ser ignoradas pelas políticas públicas educacionais, mas tratadas como significativas para os estudos da área. Só assim teremos o reconhecimento social da profissão professor/a e uma categoria valorizada.

O que se espera, a partir dos resultados dessa investigação, é ter revelado algumas especificidades do objeto de pesquisa, trazendo informações importantes que contribuirão para abrir novos caminhos para políticas públicas de financiamento da educação e valorização de professores/as, principalmente no que se refere à formação, conseguido, com isso, contribuir para o estudo incessante da complexa trama da área educacional e sinalizar que não são poucos os desafios.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 163-189, jun., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100010&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0101-73302001000100010. Acesso em: 01 jun. 2015.
- ALMEIDA, Milton Canuto de. Política de Financiamento da Educação: a realidade do Fundeb. **Caderno de Educação**, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), ano XVIII, n. 27, p. 175-190, jul./dez. 2014.
- ALVES, Alda Judith. Revisão de bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-44.
- AMARAL, Nelson Cardoso. O novo PNE e o financiamento da educação no Brasil: os recursos como um percentual do PIB. In: III Seminário Brasileiro de Educação. CEDES, 28 fev. a 2 mar., 2011, Unicamp, SP. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/NelsonAmaral.pdf>. Acesso em 26/set/2014.
- _____. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- ANPAE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/236-nota-publica-da-anpae-sobre-o-adiamento-da-ii-conae>. Acesso em 09/fev/2014.
- ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Representações sociais sobre identidade e trabalho docente**: a formação inicial em foco. Shimizu, Alessandra de Moraes et al. GT-08. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/gt08-4278-int.pdf>. Acesso em 12 de jul. de 2013.

APPLE, Michael W. Freire, Neoliberalismo e Educação. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antônio. **Paulo Freire: política e pedagogia**. Portugal: Porto Editora, 1998. p. 21-46.

_____. Repensando a ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, T. (Org.). **Currículo cultura e sociedade**. 2. ed. Trad. BAPTISTA, M. Aparecida. São Paulo: Cortez, 2002. p. 39-58.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2011.

_____. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago., 2010.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos: 203).

BRASIL. Câmara dos Deputados. **A união e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino**. jul., 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/311479.pdf>. Acesso em 26 set. 2014.

_____. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/460813-CAMARA-VOTA-NESTE-ANO-AS-METAS-DA-EDUCACAO-BRASILEIRA-PARA-A-PROXIMA-DECADA.html>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

_____. Câmara dos Deputados. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1002535&filename=PEC+191/2012. Acesso em: 05 mar. 2015.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 out. 2013.

_____. **Controladoria Geral da União - CGU**. Disponível em: <<http://www.cgu.gov.br/ocde/sobre/informacoes/index.asp>>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. **Decreto nº 5.224 de 1 de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm>. Acesso em: 14 out. 2014.

_____. **Decreto nº 6.003 de 28 de dezembro de 2006**. Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do Salário-Educação, a que se referem o art. 212, § 5º, da Constituição, e as Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D6003.htm>. Acesso em: 14 out. 2014.

_____. **Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 14 out. 2014.

_____. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em 14 out. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 02 out. 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta §3º do Artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 07 out. 2014.

_____. Jornal do Senado, edição de 19 de dezembro de 2013, Educação. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/2013/12/20/plano-de-educacao-foi-uma-das-maiores-conquistas>>. Acesso em: 06 jan. 2014.

_____. Jornal do Senado, edição de 19 de dezembro de 2013, Educação. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/2013/12/19/plano-nacional-de-educacao-garante-mais-vagas-ensino-especial-e-10-do-pib-para-o-setor>>. Acesso em: 04 jan. 2014.

_____. **Lei Federal n. 4.320 de 17 de março de 1964**. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4320.htm>. Acesso em 27 dez. 2014.

_____. **Lei Federal n. 7.990 de 28 de dezembro de 1989**. Institui, para os Estados, Distrito Federal e Municípios, compensação financeira pelo resultado da exploração de petróleo ou gás natural, de recursos hídricos para fins de geração de energia elétrica, de recursos minerais em seus respectivos territórios, plataformas continental, mar territorial ou zona econômica exclusiva, e dá outras providências. (Art. 21, XIX da CF). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L7990.htm>. Acesso em: 09 nov. 2014.

_____. **Lei Federal n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 27 set. 2013.

_____. **Lei Federal n. 9.424 de 14 de dezembro de 1996**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização Profissional da Educação - Fundeb, de que trata o Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 28 set. 2013.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 28 set. 2012.

_____. **Lei Federal n. 11.250 de 27 de dezembro de 2005**. Regulamenta o inciso III do § 4º do art. 153 da Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111250.htm. Acesso em: 24 ago. 2015.

_____. **Lei Federal 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, de que trata o Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 15/set/2013.

_____. **Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 15 out. 2014.

BRASIL. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. **Lei n. 12.014 de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acesso em: 27/dez/2014.

_____. **Lei Federal n. 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 27 dez. 2014.

_____. **Lei Federal n. 12.858 de 09 de setembro de 2013.** Dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 e no art. 196 da Constituição Federal; altera a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12858.htm>. Acesso em: 27 set. 2014.

_____. **Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 27 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Escolar e o Financiamento da Educação no Brasil.** Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: Inep/Mec, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Universidade Aberta no Brasil (UAB).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12265&Itemid=823>. Acesso em: 07 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Caderno de Estudos do Curso Competências Básicas/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** 4. ed. atualizada. Brasília: FNDE, 2012. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/formacao_pela_escola/modulo_competencias_basicas_conteudo.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Fundeb** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação: Manual de Orientação. Brasília: MEC/FUNDEB, 2013. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 02 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas**: sinopses estatísticas da educação básica 2013. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/web/guest/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. Ministério do Planejamento. **Manual Técnico de Orçamento (MTO) 2014**. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/sof/mto_2014/MTO_2014_em_29_07_2013.pdf. Acesso em: 09 nov. 2014.

_____. **Portaria Normativa n. 09 de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2014.

BRUNO, Lúcia. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre currículo na formação de professores: teoria e prática. **Estudos**, v. 22, n. 1/2, Goiânia, UCG, jan./jun. 1995, p. 47-58.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. Políticas de formação de profissionais para a educação básica: é possível uma revolução ou uma reforma radical? **Revista EducAtiva**, v. 3. Departamento de Educação/UCG, Goiânia, jan./dez., 2000. p. 187-198.

_____. et al. Para compreender as representações sociais no universo simbólico da mulher professora. **Educativa**, Goiânia: Editora UFG, 2006.

_____. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputa de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**. CEDES, Campinas, n. 96/Especial, set./dez., 2006. p. 819-842.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**. CEDES, Campinas, n.º 105, p. 1139-1666, set./dez., 2008.

_____. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: _____. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. As políticas de formação de professores e a identidade *unitas multiplex* do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: SILVA, Marcos Antônio da; BRZEZINSKI, Iria. (Orgs.). **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: PUC Goiás, 2011. p.15-50.

_____. (Org.). **LDB /1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Gestão e gestor da educação nas teses e dissertações no período 2003–2006**. Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Políticas e Administração da Educação Elvas (Portugal) e Cáceres (Espanha) – 29 de abril a 02 de maio de 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/49.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.

CFÊMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria. Disponível em: http://www.cfemea.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4225:ministerio-da-educacao-cancela-conferencia-nacional-e-relatoria-questiona-decisao&catid=2. Acesso em: 18 fev. 2014.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CNTE. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**. 20 de setembro de 2014. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/13963-salarios-melhores-para-professores-o-ensino-precisa-de-mais.html>. Acesso em: 15 out. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional da Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG, 2011.

_____. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas Públicas & Educação Básica.** São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisa qualitativa. **Educator**, n. 24, Curitiba, PR: Editora UFPR, 2004. p. 213-225.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Gilmar Soares. Uma conquista histórica, o Fundeb está em risco. **Cadernos de Educação – Fundeb / Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).** Ano XVIII, n. 27, jul./dez., 2014. Brasília Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>>. Acesso em: 02 out 2013.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado:** discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. In: Paidéia, 2004, p. 139-152.

FREITAG, Bárbara. **Educação, estado e sociedade.** 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980

FUNDEB. **Manual.** 2008. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod_menu=688&cod_modulo=11&acao=abrirTreeview. Acesso em: 10 dez. 2014.

GANDINI, Rachel Pereira Chainho. Industrialização e educação; educação hoje: mercadoria. **Educação & Sociedade.** CEDES, Campinas, n.º 07, p. 133-139, set., 1980.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006, p. 128-138.

GOIÂNIA. Decreto n. 360

_____. **Decreto n. 1.202/2002**. Aprova o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.goiania.go.gov.br/Download/legislacao/diariooficial/2002/do_20020621_000002948.pdf. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. **Lei Complementar n. 091, de 26 de junho de 2000**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Disponível em: http://www.goiania.go.gov.br/download/smarh/estatuto_magisterio.pdf. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. **Lei n. 7997/2000**. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério. Disponível em: http://www.goiania.go.gov.br/download/smarh/estatuto_magisterio.pdf. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. **Lei Complementar n. 171, de 29 de maio de 2007**. Dispõe sobre o Plano Diretor e o processo de planejamento urbano do Município de Goiânia e dá outras providências. Disponível em: http://www.goiania.go.gov.br/download/legislacao/PLANO_DIRETOR_DO_MUNICIPIO_DE_GOIANIA_2007.pdf. Acesso em: 11 mar. 2015.

GOIÂNIA. Lei Complementar nº171/ 2007 - **DOM. n. 4.147**, de 26 de junho de 2007. Goiânia, GO, dez., 2008. Disponível em: www.camara.go.gov.br. Acesso em: 29 nov. 2014.

_____. Lei Orgânica do Município de Goiânia/1990. Revisado e atualizado até à Emenda da Lei Orgânica nº051, de 12 de julho de 2012 (DOM nº 5.395, de 24/07/2012). 5. ed. consolidada e atualizada. Goiânia, jul., 2012. Disponível em: http://www.goiania.go.gov.br/download/legislacao/lei_organica_municipio_goiania.pdf. Acesso em: 30 maio 2015.

_____. Plano Diretor de Goiânia. **Lei Complementar n.171, de 29 de maio de 2007**. DOM n. 4.147, de 26 de junho de 2007. Goiânia, dez. 2008.

_____. **Política de Formação em Rede**: proposta político-pedagógica para formação continuada na secretaria municipal de educação de Goiânia. Goiânia, dez. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino 2001/2004**. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Diretrizes de Organização do Ano Letivo Triênio 2012-2014**. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

GOIÁS. **Tribunal de Contas dos Municípios do Estado de Goiás**. Disponível em: <<http://www.tcm.go.gov.br/portal/>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

HELENE, Otaviano. **Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 62-69, 126-142.

IDEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: 15 set. 2013.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-05-15/investimentos-em-educacao-e-saude-continuam-distante-dos-padroes-internacionais-diz-ipea>> Acesso em: 23 jun. 2013.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do Gênero. In: **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 14-36.

_____. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denise B. et al. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003, p. 73-84.

MACHADO, Lia Zanotta. **Estado, escola e ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

MARTINS, Paulo de Sena. Fundeb: passado, presente e futuro do mecanismo central de financiamento da educação básica brasileira. In: **Cadernos de Educação**, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), ano XVIII, n. 27, jul./dez., 2014.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MATUI, Jiron. **Cidadão e professor em Florestan Fernandes**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 90-111. (Coleção Questões da Nossa época, v. 90).

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.

MENEZES, Luís Carlos de (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. (Coleção de Professores).

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Para entender o Fundeb**. Ceilândia: Ideia, 2007.

_____. Quem garante o CAQ da educação básica pública? **Caderno de Educação**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), ano XVIII, n. 27, p. 175-190, jul./dez., 2014.

NASCIMENTO, João Batista do. Autonomia na gestão de recursos da educação: realidade ou utopia? Goiânia, S/D.

_____. **O Financiamento da Educação Básica e a Política de Fundos em Goiás (1998-2011): municipalização, redistribuição dos recursos e (des)valorização do magistério**. Goiânia, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_-_Jo%C3%A3o_Batista_do_Nascimento.pdf?1334232020>. Acesso em: 15 out. 2014.

NEVES, Sandra Garcia. **A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Outubro de 2009 – PUCPR.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização**. Campinas: Autores Associados, 2004.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 17-33.

_____. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 14-49.

OECD. **Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em 12/jul/2013.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ALLAIN, Luciana Resende. Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere esta proposta de formação? **Olhar de professor**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Editora UEPG, v. 9, n. 2, 1998. p. 269-282.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Custo-Aluno Qualidade (CAQi). **Dicionário sobre Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Grupo de Estudos sobre a Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da UFMG. S/d. Artigo disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=apresentacao>. Acesso em 30/set/2014.

PUPO, Cristiane Cusin. **Financiamento da educação e formação continuada de professores: o Fundef no município de Campinas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

RINCÓN. Lúcia Helena Rincón. **Relações sociais de gênero um saber necessário à educação**. Texto com base na tese (doutorado) – intitulada: Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira – A força da educação informal e a formação de professores/as. UNESP, UCG Goiás, Goiânia 1999/2001, UCG Goiás, 2005, p. 193-203.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Quem tem medo dos esquemas patriarcais de pensamento? **Crítica Marxista n° 11**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Revista de **Ciências da Educação** – UNISAL – Americana/SP, ano XI, n. 20, 1º Semestre/2009 Entrevista, p. 17-27.

SOUZA, Alberto de Mello e. Financiamento da educação na América Latina: lições da experiência. In: **Equidade e Financiamento da Educação na América Latina**. Brasília: Unesco, IPE-Buenos Aires, 2002, p. 23-49.

STALIN, J. Materialismo dialético e materialismo histórico (Stalin). Apresentação de Antônio Roberto Bertelli. Trad. Olinto Beckerman. 5. ed. São Paulo: Global, 1987. (Coleção Bases 10).

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura.** Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Acesso em: 15 out. 2014.

WIKIPÉDIA. Lei Kandir. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_Kandir>. Acesso em: 29 nov. 2014.

APÊNDICES

Apêndice 1

Questionário

Identificação

1. Idade:

- a. de 20 a 30 anos
- b. acima de 30 até 40 anos
- c. acima de 40

2. Sexo:

- a. feminino
- b. masculino

3. Naturalidade: _____

4. Você se considera:

- a. branco/a
- b. afrodescendente
- c. amarelo/a
- d. índio/a

Família

5. Estado Civil:

- a. casado/a
- b. solteiro/a
- c. divorciado/a
- d. viúvo/a
- e. mora junto
- f. separado/a

6. Tem filhos/as:

- a. sim
- b. não

7. Quantos filhos você tem? (responda esta questão em caso afirmativo na questão 6)

- a. um/a filho/a
- b. dois/duas filhos/as
- c. três filhos/as
- d. mais de três filhos/as

8. Idade dos/as filhos/as: (responda esta questão em caso afirmativo na questão 6)

9. Nível de escolaridade familiar:

- a. pai: fundamental médio superior pós-graduação
b. mãe: fundamental médio superior pós-graduação

10. Renda individual mensal:

- a. até três salários mínimos
b. até seis salários mínimos
c. mais de seis salários mínimos

11. Renda familiar:

- a. até seis salários mínimos
b. até nove salários mínimos
c. mais de nove salários mínimos

12. Você é o/a principal responsável pela renda familiar?

- a. sim
b. não

13. Você exerce outra/s atividade/s remunerada/s fora a docência?

- a. sim
b. não

14. Esta atividade é a mais significativa no montante de sua renda familiar? (responda esta questão em caso afirmativo na questão 13)

- a. sim
b. não

Formação

15. Fundamental:

- a. instituição Pública
b. particular
c. ambas

16. Média:

- a. instituição Pública
b. particular
c. ambas

17. Graduação:

- a. instituição Pública
- b. particular
- c. ambas

18. Sua formação superior:

- a. curso: _____
- b. instituição: _____
- c. ano de conclusão: _____

19. Cursou especialização:

- a. sim
- b. não
- c. ainda em andamento
- d. iniciei mas não pude concluir

20. Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, relacione abaixo a/s instituição/ções e o ano de cada uma:

- a. Nome: _____
- b. Ano de Conclusão: _____

21. Por que não cursou especialização? (responda caso a resposta da questão 19 seja negativa)

- a. falta de condição financeira
- b. falta de tempo
- c. falta de interesse
- d. outros

Justifique sua resposta:

22. Cursou mestrado?

- a. sim
- b. não
- c. ainda em andamento
- d. iniciei mas não pude concluir

23. Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior indique:

- a. curso: _____
- b. instituição: _____
- c. ano de conclusão _____

24. Caso a resposta da questão 22 seja negativa indique o porquê:

- a. falta de condição financeira
- b. falta de tempo
- c. falta de interesse
- d. outros

Justifique sua resposta:

25. Cursou doutorado:

- a. sim
- b. não
- c. ainda em andamento
- d. iniciei mas não pude concluir

26. Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior indique:

- a. curso: _____
- b. instituição: _____
- c. ano de conclusão _____

27. Caso a resposta da questão 25 seja negativa, indique o porquê:

- a. falta de condição financeira
- b. falta de tempo
- c. falta de interesse
- d. outros

Justifique sua resposta:

28. Foi contemplado/a com algum tipo de bolsa para estudos?

- a. sim
- b. não

29. Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior indique qual/quais e para qual nível de escolaridade:

30. Há quanto tempo você concluiu o mais alto nível de escolaridade acima assinalado?

31. Concluída a pós-graduação (se for o caso):

- a. a situação funcional modificou-se: sim não
- b. obteve aumento salarial correspondente à titularidade: sim não

32. Você participa de algum grupo de pesquisa?

- a. sim
- b. não, mas gostaria de participar
- c. não, não tenho interesse

33. Considera o Plano de Carreira um estímulo para cursar uma pós-graduação:

- a. sim
- b. não

34. Frequentou a universidade trabalhando?

- a. sim
- b. não

35. Possui outro curso superior?

- a. sim
- b. não

Em caso afirmativo identifique quais cursos e data de conclusão:

36. Já frequentou algum curso no Centro de Formação oferecido pela SME?

- a. sim
- b. não

Em caso afirmativo identifique quais cursos e data de conclusão:

37. Sobre os cursos frequentados diria que:

- a. foram válidos e contribuíram com a minha atuação profissional
- b. cursei apenas pelos certificados para serem utilizados na progressão
- c. não foram tão importantes para minha atuação profissional

Justifique sua resposta:

38. Se não frequentou outros cursos no Centro de Formação, indique:

- a. porque não tenho interesse
- b. porque a direção da escola não me permitiu
- c. porque não acho que contribuirá para minha atuação, prefiro preparar minhas aulas ou atender alunos no horário de estudo

39. Cursou outros cursos de Formação fora da RME (exceto pós-graduação):

- a. sim
- b. não

Em caso afirmativo, relacione-os e indique onde e quando cursou:

40. Se a resposta anterior for afirmativa responda sobre os cursos frequentados:

- a. foram válidos e contribuíram com a minha atuação profissional
- b. cursei apenas pelos certificados para serem utilizados na progressão
- c. não foram tão importantes para minha atuação profissional

Justifique sua resposta:

41. Se a resposta da questão 39 for negativa, responda:

- a. porque não tenho interesse
- b. porque a direção da escola não me permitiu
- c. porque não acho que contribuirá para minha atuação, prefiro preparar minhas aulas ou atender alunos no horário de estudo

42. Já teve algum tipo de estímulo por parte da coordenação pedagógica para frequentar algum curso no Centro de Formação:

- a. não, nunca
- b. sim, algumas vezes
- c. nem fui comunicado/a dos cursos oferecidos pela RME

43. Em algum momento foi consultado/a para saber de seus interesses com relação à oferta dos cursos oferecidos pelo Centro de Formação?

- a. sim, já fui consultado/a e opinei sugerindo alguns cursos de meu interesse
- b. não, nunca fui consultado/a. Quando fico a par dos cursos oferecidos, os mesmos já estão definidos pela SME.

Vida Profissional

44. Qual o seu vínculo de trabalho com o município?

- a. concursado/a
- b. contrato temporário

45. Há quanto tempo trabalha na RME?

- a. menos de 5 anos
- b. mais de 5 anos
- c. mais de 10 anos

46. Em quantas unidades educacionais você trabalha?

- a. apenas nesta
- b. em 2 unidades educacionais
- c. em 3 unidades educacionais

47. Em quantos turnos você trabalha?

- a. um
- b. dois
- c. três

48. No município você trabalha no/os ensino/s (pode marcar mais de uma opção):

- a. Creche
- b. Educação Infantil
- c. Educação Fundamental da Infância e Adolescência
- d. Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos

Salário/profissão/valorização profissional

49. Você gosta da sua profissão?

- a. sim
- b. não
- c. em alguns aspectos

Justifique sua resposta

50. Você escolheria outra profissão se pudesse começar tudo de novo?

- a. sim
- b. não
- c. talvez

Justifique o porquê de sua resposta:

51. Gostaria que seus/suas filhos/as fossem professores/as?

- a. sim
- b. não

Justifique o porquê de sua resposta

52. Qual o motivo de querer ser professor/a

- a. mais fácil pela flexibilidade de horários
- b. porque sempre quis ser professor/a
- c. a vida de alguma forma me levou a esta profissão

53. Você tem horário de estudo regular para pesquisa e preparação das aulas?

- sim não

54. Como considera o *status* de sua profissão:

- muito baixo baixo regular alto

Justifique:

55. Coloque em ordem de prioridade (de 1 a 4) o que você acha mais importante como valorização docente:

- a. salário
- b. plano de carreira
- c. formação
- d. condições de trabalho

56. Quais são as suas expectativas com relação à sua carreira e remuneração?

- a. positivas
- b. negativas
- c. ainda não sei

Justifique sua resposta:

57. Quais são os pontos mais positivos como profissional do ensino público (pode escolher mais de uma alternativa):

- a. a sala de aula (ensinar, contato com alunos/as, as atividades pedagógicas)
- b. o salário
- c. o plano de carreira
- d. a formação
- e. o convívio com as/os colegas
- f. a estabilidade

58. Quais os pontos negativos (pode escolher mais de uma alternativa):

- a. a sala de aula (ensinar, contato com alunos/as, as atividades pedagógicas)
- b. o salário
- c. o plano de carreira
- d. a formação
- e. o convívio com as/os colegas

59. Quando iniciou suas atividades na educação, como se sentiu com relação à profissão:

- a. bem preparado/a
- b. despreparado/a
- c. pouco preparado/a

60. No atual momento, como se sente com relação à profissão:

- a. bem preparado/a
- b. despreparado/a
- c. pouco preparado/a

61. Pretende ficar no ensino público até se aposentar?

- a. sim
- b. não
- c. não sei

Justifique sua resposta

62. Qual a sua motivação para o exercício da profissão?

63. Marque os aspectos que você considera que seriam mais importantes para a melhoria da qualidade do seu trabalho (pode marcar no máximo dois):

- a. condições de trabalho (material didático, redução do número de alunos por sala, espaço físico)
- b. ter mais oportunidades de qualificação para as atividades que exerce
- c. melhor remuneração
- d. a sala de aula (ensinar, contato com alunos/as, as atividades pedagógicas)
- e. o plano de carreira

Outros

64. Sabe como funciona o financiamento do ensino público no Brasil?

- a. sim
- b. não
- c. tenho uma ideia

Se a resposta for “sim” ou “tenho uma ideia”, comente o que sabe a respeito.

65. Já recebeu algum tipo de estímulo (bolsa de estudos, cursos gratuitos, licença para formação) por parte do município para buscar formação fora da RME?

- a. sim
- b. não

Se a resposta for afirmativa cite o estímulo recebido:

66. Você compreende a atual política nacional de formação docente como:

- a. satisfatória, oferece boas oportunidades de formação
- b. insatisfatória, não contempla a maioria dos docentes e deve ser reformulada
- c. não conheço a política nacional de formação

67. Você é filiado/a a algum sindicato?

- a. sim
- b. não, não tenho interesse
- c. ainda não, mas tenho interesse

Apêndice 2

Cursos oferecidos pelo CEFPE à formação continuada dos/as professores/as de 2009 a 2013

Diversidade

Declarações: aluno integrado; Educação Inclusiva: direito à diversidade; Educar na diversidade; Educação Étnico-Racial: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na RME; GTE: relações étnico-raciais; A Cor da Cultura; Educação, Diversidade e Cidadania; Metodologia da Educação Histórica no Estudo da Cultura Afro-Brasileira

Inclusão

GTE sobre Inclusão; Libras nível I; Libras nível intermediário; Noções Básicas de Interpretação em Libras; Seminário sobre Educação e Surdez; Formação Continuada dos Profissionais dos CMAIS: reabilitação Cognitiva; Libras nível II; Noções Básicas de Interpretação em Libras – 2ª ed.; O Atendimento Educacional Especializado no Processo de Construção do Conhecimento; GTE de Inclusão; Libras Intérpretes; AEE – Atendimento Educacional Especializado; Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento; GTE: o professor intérprete no contexto educacional; GTE: educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Debate da RME

Arte

Ensino de Arte; Dança Contemporânea para Educadores – Quasar; Educação Musical I; Educação Musical I; Programa de Extensão em Arte; Formação em Arte (extensão UFG).

Tecnologia

Formação Inicial para Auxiliar de Ambiente Informatizado; I Seminário de Educação Científica e Tecnológica da SME/UNESCO; Informática Aplicada ao Funcionamento e Organização das Salas de Leitura; Vídeo Escolar; Formação Inicial em Informática Educacional; Introdução à Informática Aplicada à Administração Educacional; Tecnologias da Educação: ensinando e aprendendo com as tecnologias da informação e comunicação; Aplicação do Laboratório Didático Móvel no Ensino das Ciências Experimentais; Formação Inicial para Auxiliar de Ambiente Informatizado – 3ª ed.; Noções Básicas em BrOffice; O Audiovisual como Estratégia Pedagógica na Construção do Conhecimento; Tecnologias na Escola: ensinando e aprendendo com as TICs; TICs na Educação; Introdução à Educação

Digital; Introdução à Informática Aplicada à Administração Educacional; GTE: mediação pedagógica e tecnologias da informação e comunicação; Mapas Animados; Formação de Professores na Escola – projeto UCA.

Planejamento/Coordenação

GTE dos Professores Coordenadores; Sequência Didática; GTE Apoio Pedagógico no Contexto Formativo: concepções, ações, desafios e perspectivas.

Gestão

Escola em Tempo Integral; Procedimentos Administrativos e Pedagógicos para o Funcionamento das Salas de Leitura da RME; Procedimentos Administrativos e Pedagógicos para o Funcionamento das Salas de Leitura da RME – 2ª ed; Secretaria Escolar: comunicação e redação oficial; Sala de Leitura na RME: concepções e organização pedagógica; Construção e Ressignificação da Prática Avaliativa Institucional da RME; Procedimentos Administrativos e Pedagógicos para o Funcionamento das Salas de Leitura da RME – ed. Reformulada; Gestão Educacional: transparência e democracia; Articulação do Uso da Sala de Leitura; Biblioteca Circulante; Documentação Pedagógica; Elaboração de Projetos; Gestão Escolar no Programa Escola Aberta; GTE da Reescrita da Proposta Político-Pedagógica; Formação Pela Escola.

Ética e Cidadania

Direito, Ética e Cidadania; Conflitos nas Relações Humanas; Direitos Sociais e Relações Humanas; GTE Educação da Paz;

Meio Ambiente

Educação Ambiental na RME; Ambiente Saudável; Capacitação do Programa Saúde na Escola;

Esporte

Esporte Educacional

Eaja

A Proposta da EAJA no Papel do Coordenador Pedagógico; GTE: o trabalho pedagógico na EAJA; GTE: ressignificando o currículo da EAJA; PIC EAJA: iniciante e continuidade; Alfabetização e Letramento na EAJA; Dinamizando a Prática na EAJA; GTE: organização do

trabalho na EAJA; Interação: desafios e perspectivas na EAJA; O Trabalho Pedagógico na Organização Alternativa da EAJA; RME de Goiânia: princípios e ação educativa – EAJA; GTE Coordenadores EAJA; Interação EAJA; Leitura e Escrita – desafios e perspectivas na educação de jovens e adultos.

Ciclos

GTE: coordenadores de Ciclos; GTE: organização do trabalho pedagógico nas escolas organizadas em ciclos; RME de Goiânia: princípios e ação educativa – Ciclos; Palavra Cantada – Ciclos; RME: princípios e ação educativa – concepção e organização do trabalho nos Ciclos; Formação Continuada para Professores nas Séries Finais: uma proposta de articulação curricular.

Educação Infantil

Artes Visuais na Educação Infantil; Educação Infantil: concepções e fazeres; GTE: educação infantil; GTE: coordenadores da Educação Infantil; PIC Alfabetização/ leitura e escrita: iniciante e continuidade; GTE: professores e coordenadores da Educação Infantil; Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil; Planejamento de Ensino na Alfabetização; Educação Infantil: concepções e fazeres; RME de Goiânia: princípios e ação educativa – Ed. Infantil; GTE da Educação Infantil: proposta pedagógica e currículo; Palavra Cantada – Educação Infantil; GTE Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de educação infantil para o município; Projetos de Trabalho: crianças e profissionais como protagonistas da aprendizagem.

Língua Portuguesa

PIC Língua Portuguesa: iniciante e continuidade; Pró-letramento; Redação Oficial: linguagem e comunicação; Jovens Leitores;

Matemática

PIC Matemática: iniciante e continuidade; Pró-letramento; Olimpíadas de Matemática.

Temáticas Diversas

Seminário Integrado Múltiplos Olhares – SME/UFG