

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA ALVES DA SILVA

**A (DES) VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A
APLICAÇÃO DOS RECURSOS EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GOIÁS**

**GOIÂNIA – GO
2019**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA ALVES DA SILVA

**A (DES) VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A
APLICAÇÃO DOS RECURSOS EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GOIÁS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita.

**GOIÂNIA – GO
2019**

S586d Silva, Patrícia Alves da
A (des)valorização dos professores e a relação com
a aplicação dos recursos em educação : um estudo do
financiamento da educação básica em Goiás / Patrícia
Alves da Silva.-- 2019.
134 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2019
Inclui referências: f. 121-132

1. Educação e Estado - Goiás (Estado). 2. Educação
- Financiamento - Goiás (Estado). 3. Professores de
ensino fundamental. I. Mesquita, Maria Cristina das
Graças Dutra. II. Pontifícia Universidade Católica
de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação -
2019. III. Título.

CDU: 37.014.543(043)

**A (DES) VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A
APLICAÇÃO DOS RECURSOS EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GOIÁS**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 10 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira / PUC Goiás



Prof. Dr. Cristiano Alexandre dos Santos / UEG

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito / IFG (Suplente)

DEDICATÓRIA

Aos meus amores, João Manoel, Manuela e Wellington, por darem sentido à minha vida a cada novo dia que se inicia...

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me conceder o dom da vida, e renovar minhas forças constantemente!
A Santo Antônio, orientador e protetor, meu e de minha família por gerações!

Aos meus filhos por me darem razões para querer ser uma pessoa melhor a cada dia.

Ao meu esposo, companheiro de todas as horas, o retrato fiel dos votos nupciais: *“na alegria e na tristeza, na riqueza e na pobreza, na saúde e na doença”* por sempre me amparar, me incentivar a crescer, acreditar em mim, por celebrar comigo cada conquista.

À minha família, pelo carinho, pelo respeito, por compreender a minha ausência, por acreditar nos meus sonhos e possibilitar que eles se realizem, sou grata a todos os meus familiares por serem um pouco pais e mães dos meus filhos em minha ausência.

Aos professores Dra Iria Brzezinski, Dr. Antonio Da Silva Menezes Junior, Dra. Beatriz Aparecida Zanatta, Dr. José Carlos Libâneo, Dr. Made Junior Miranda, Dra. Raquel Aparecida Marra Da Madeira Freitas, Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso, Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, Dr. José Maria Baldino, que contribuíram pra minha formação com seus conhecimentos imensuráveis.

Aos professores Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira e Dr. Cristiano Alexandre dos Santos, membros da banca examinadora, pelas contribuições valiosas, por dedicarem seu tempo precioso para contribuir com meu trabalho.

Ao Município de Professor Jamil e ao Estado de Goiás por possibilitar meu afastamento do trabalho para me dedicar aos meus estudos.

Aos amigos, e companheiros de trabalho, que torceram para que eu conseguisse alcançar meus objetivos.

Aos colegas do mestrado e doutorado em Educação da PUC-GO, pelos ricos momentos que compartilhamos.

À professora Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, meu agradecimento especial, pela convivência agradável e produtiva, por me incentivar a dar continuidade à vida acadêmica, por ser orientadora no sentido fiel da palavra me conduzindo passo a passo em minha pesquisa, por dividir comigo seu conhecimento me possibilitando superar barreiras...

...Tal qual uma professora alfabetizadora que apresenta à criança o universo das letras, me apresentou o universo acadêmico, o fez com tamanha maestria que não me senti apequenada por minha ignorância, me senti como a criança descobrindo o fantástico mundo da leitura.

“Todos estamos matriculados na escola da vida
Onde o mestre é o tempo...
...Eu sou a mulher a quem o tempo muito ensinou
Ensinou a amar a vida
Não desistir da luta
Recomeçar na derrota”.

(Cora Coralina)

RESUMO

A presente Dissertação integra os estudos desenvolvidos na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O objetivo foi analisar a relação entre o que se investe em educação no Estado de Goiás e a relação deste investimento na valorização do professor da rede estadual de Goiás. Considerando que a valorização do profissional docente exige aplicação de recursos, seja em salários dignos, seja na política de formação continuada, ou ainda, em melhores condições de trabalho. Nesse contexto, o nosso problema foi construído no sentido de desvelar a relação entre a valorização e remuneração dos professores da rede estadual, e o investimento e ou aplicação dos recursos na educação Básica no estado de Goiás. A investigação científica teve como fundamento o materialismo histórico, abordagem metodológica que possibilita apreender o movimento global do conhecimento partindo da realidade aparente, da observação imediata do objeto de estudo tal como ele se apresenta, na busca pela compreensão da totalidade de determinações e relações que envolvem a política pública de financiamento da educação e a valorização docente sob a perspectiva da remuneração. Trata-se de uma análise qualiquantitativa, cujos procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa documental e empírica. Para a análise dos dados, selecionamos documentos oficiais do estado de Goiás, com informações referentes ao financiamento da educação em relação ao exercício de 2016. A folha de pagamento do estado de Goiás no ano de 2016 disponível no Portal de Transparência do Estado de Goiás e também o Relatório de Gestão emitido pelo Tribunal de Contas do Estado de Goiás delineando o investimento em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Trabalhamos a Sinopse da Educação Básica do INEP referente a 2016 a Legislação que regulariza o financiamento da educação e a profissão docente. O aporte teórico que sustenta esta Dissertação está ancorado nos estudos de Frigotto (2005), Durkheim (1978), Marx (2008), Marx e Engels (2008) Costa, (1995) Outhwaite e Bottomore, (1986) Weber (1971), Chauí (1980) Saviani (2002, 2004, 2009), Azevedo (1963), Piletti (1990), Aranha (2001), Engels (1985), Rocha (2012) Afonso; Mesquita; Carneiro (2018), Mesquita (2010) Arroyo (2018), Monlevade (2000) Libâneo, Freitas E Silva (2018), Pinto, (2009), Brzezinski (2014), Dourado, (2011) dentre outros. Evidenciou-se que a folha de pagamento da SEDUCE equivale a 33,60% do total da folha de pagamento estadual, já a categoria professor representa 28,57% dos gastos com servidores da esfera estadual. A folha de pagamento compromete 50,22% da receita do estado. Constatamos que a folha de pagamento da educação, com funcionários ativos, consomem 54,22%, e que os encargos com inativos e pensionistas na área da educação básica consomem 30,43% da receita destinada a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Constatamos que 44% das despesas características de MDE são custeadas com recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (FUNDEB).

Palavras-chave: valorização docente; políticas públicas; financiamento da educação.

ABSTRACT

This dissertation integrates the studies developed in the State research line, policies and educational institutions of the Graduate program in Education of the Pontifical Catholic University of Goiás. The objective was to analyze the relationship between what is invested in education in the state of Goiás and the relationship of this investment in valuing the professor of the state network of Goiás. Considering that the valorization of the teaching professional requires the application of resources, either in decent wages, either in the continuing education policy or in better working conditions. In this context, our problem was constructed in order to unveil the relationship between the appreciation and remuneration of teachers of the state network and the investment and or application of resources in basic education in the state of Goiás. Scientific research was based on historical materialism, a methodological approach that enables the apprehension of the global movement of knowledge from the apparent reality, the immediate observation of the object of study as it presents itself, In the search for understanding the totality of determinations and relations that involve the public policy of financing education and the appreciation of teachers from the perspective of remuneration. This is a qualiquantitative analysis, whose methodological procedures adopted were documental and empirical research. For data analysis, we selected official documents from the state of Goiás, with information regarding the financing of education in relation to the exercise of 2016. The payroll of the state of Goiás in the year 2016 available in the transparency Portal of the state of Goiás and also the management report issued by the Court of Auditors of the state of Goiás outlining the investment in maintenance and development of teaching. We work in the synopsis of basic education of INEP referring to 2016 the legislation that regularizes the financing of education and the teaching profession. The theoretical contribution that sustains this dissertation is anchored in the studies of Frigotto (2005), Durkheim (1978), Marx (2008), Marx and Engels (2008) Costa, (1995) Outhwaite and Bottomore, (1986) Weber (1971), Chauí (1980) Saviani (2002, 2004, 2009), Azevedo (1963), Piletti (1990), Spider (2001), Engels (1985), Rocha (2012) Afonso; Mosque Carneiro (2018), Mesquita (2010) Arroyo (2018), Monlevade (2000) libtaneous, Freitas E Silva (2018), Pinto, (2009), Brzezinski (2014), Dourado, (2011) among others. It was evidenced that the payroll of SEDUCE equals 33.60% of the total of the state payroll, already the teacher category represents 28.57% of the expenditures with servers of the state sphere. Payroll compromises 50.22% of the state's revenue. We found that the education payroll, with active employees, consume 54.22%, and that the expenses with inactive and pensioners in the area of basic education consume 30.43% of the revenue destined to maintenance and development of teaching. We found that 44% of the MDE's characteristic expenditures are funded with resources from the Education Maintenance and Development Fund (FUNDEB).

Keywords: teacher appreciation; public policies; education financing.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Professores da Educação Básica no Brasil por sexo -2016.....	40
Gráfico 2: Percentual de Professores da Educação Básica no Brasil por sexo – 2016	41
Gráfico 3: Professores da Educação Básica no Estado de Goiás por sexo – 2016	41
Gráfico 4: Percentual de Professores da Educação Básica no Brasil por sexo – 2016	42
Gráfico 5: Matrículas em cursos de Graduação no Brasil, Presencial e a Distância por tipo de curso e sexo – 2016	45
Gráfico 6: Percentual de Matrículas em cursos de Graduação no Brasil, Presencial e a Distância por tipo de curso e sexo - 2016	46
Gráfico 7: Matrículas em cursos de Graduação no Estado de Goiás, Presencial e a Distância por tipo de curso e sexo – 2016.....	47
Gráfico 8: Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação no Estado de Goiás, Presencial e a Distância por tipo de curso e sexo - 2016	47
Gráfico 09 : Habilitação dos docentes da Rede Estadual de Goiás Turma/disciplina	92
Gráfico 10 – Valor da folha de pagamento Estado/SECUCE/Professores	99
Gráfico 11: Arrecadação estadual oriunda de impostos /2016	102
Gráfico 12 comparativo entre os três índices apurados para aplicação em educação	106

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1-** Brasil- Distribuição de homens e mulheres por faixa salarial (em salários mínimos)- 2016.....43
- Figura 2 -** Brasil- Média de rendimento segundo nível de escolaridade, por sexo- 2016.....44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo professores /regime de contratação professores rede estadual de Goiás	87
Tabela 02 : piso nacional/ vencimento professores efetivos estaduais em Goiás /2011 a 2018	90
Tabela 03 : Relação de turmas/ disciplinas / docentes / formação no ano de 2016 da Rede Estadual de Goiás	91
Tabela 04: Despesas com pessoal dos poderes e órgãos do Estado de Goiás	97
Tabela 05: Folha de Pagamento Estado/SECUCE/Professores	98
Tabela 06: Gastos do Governo de Goiás na função educação em 2016	100
Tabela 07: Composição do recurso do FUNDEB do Estado de Goiás para 2016.....	101
Tabela 08: Composição do recurso do FUNDEB do Estado de Goiás para 2016	103
Tabela 09: Deduções consideradas para fins do limite constitucional de aplicação mínima em MDE	103
Tabela 10: Despesas contabilizadas como Ações Típicas De MDE informadas pelo governo em 2016	104
Tabela 11 : Comparação dos gastos com inativos e o percentual de dedução em 2016	109
Tabela 12: Quantitativo de professores da rede estadual no ano de 2016	110
Tabela 13: Gastos com folha de pagamento com professores no ano de 2016	112
Tabela 14: Investimento em folha de pagamento dos professores atendendo os princípios da legalidade	113
Tabela 15: Demonstrativo do valor do FUNDEB destinado à remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública por modalidade	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Alíquotas da vinculação de recursos para a Educação no Brasil	77
Quadro 02: Receitas que compõem o FUNDEB	78
Quadro 03: O financiamento da educação na Constituição Estadual de Goiás	81
Quadro 04: Percentual de Gastos com a Educação Básica – Goiás 2009-2016 (%)	83
Quadro 05: Apuração de valores e percentuais investidos em MDE em 2016	105

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CACS-FUNDEB	O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB
CF	Constituição Federal do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRECE	Coordenação Regional de Educação
DOU	Diário Oficial da União
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE,	Fundo de Participação dos Estados
FPM,	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF
GOIASPREV	Goiás Previdência
GT	Grupo de trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional De Seguro Social
IPI-exp,	Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações
IPVA	Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA
ITCD	Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCD.
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MDF	Manual de Demonstrativos Fiscais (MDF),
MEC	Ministério da Educação
OS	Organizações Sociais .
PNE	Plano Estadual de Educação
RCL	Receita Corrente Líquida
RPPM	Regime Próprio de Previdência dos Militares
RPPS	Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos

SEDUCE-GO	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás
SIOFINET	Sistema de Programação e Execução Orçamentária e Financeira –
COMPASNET	Sistema Eletrônico de Administração de Compras –
RHNET	Sistema de Folha de Pagamento do Estado – RHNET;
SCO	Sistema de Contratos
SIPLAM	Sistema de Planejamento e Monitoramento do Plano Plurianual
SCP	Sistema de Contabilidade Pública
SEONET	Sistema de Elaboração Orçamentária
SARE	Sistema de Arrecadação de Receitas Estaduais
STN	Secretaria do Tesouro Nacional
TCE GO	Tribunal de Contas do Estado de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I: A PROFISSÃO DOCENTE	24
1.1- Conceituando Profissão	24
1.2- Breve Percurso Histórico da Institucionalização da Formação de Professores.....	28
1.3-A Feminização Da Profissão Docente.....	34
1.4 - Valorização de Desvalorização docente: primeiras reflexões.....	48
CAPÍTULO 2: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: REVISITANDO A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	52
2.1 -Valorização do Professor: o que se entende por valorização docente?.....	52
2.2 - O Salário como parâmetro de valorização.....	56
2.3 - A questão salarial e de Carreira docente nas Constituições.....	58
2.4-As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Um Olhar na valorização docente.....	65
2.5- A Valorização do Professor: há garantia de recursos?.....	75
CAPÍTULO III: A (DES) VALORIZAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS: Um Estudo das Contas de Gestão do Estado De Goiás – 2016	85
3.1- O Plano De Carreira Do Magistério Público Estadual De Goiás, Avanços e Retrocessos na Valorização Docente	85
3.2- Relação Formação Dos Professores Frente à Área de Atuação	90
3.3 - Aplicação de Receita na Educação: De onde vem e para onde vai o dinheiro?	95
3.3.1 o Impacto da folha de pagamento frente a arrecadação	96
3.4 – Aplicação dos recursos em educação e a relação com o investimento na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino	100
3.5 Aplicação Em Educação e a Relação Com Inativos	107
3.6 - Impacto da Folha de Pagamento dos Professores Frente a Aplicação Dos Recursos na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino	110
3.6.1 Aplicação de Recursos pelo FUNDEB no ano de 2016 na Rede Estadual de Goiás.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXOS	133

INTRODUÇÃO

A criação de leis com finalidade de reger a educação e que incidem sobre a questão salarial e valorização profissional não é recente no Brasil. A primeira lei geral da educação, Lei de 15 de outubro de 1827, apresenta os primeiros ensaios de vinculação de recursos a pagamento de professores. Nesta lei o imperador D. Pedro I “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, e em seu Art. 3º. Estabelece que sejam taxados interinamente os ordenados dos Professores, com variação de valor de acordo com as “circunstâncias da população e carestia dos lugares”, determinando um valor mínimo e máximo para este ordenado (BRASIL, 1827).

Nos séculos posteriores por diversas vezes foram abordadas

a questão da valorização docente na legislação brasileira, ora com avanços, ora com retrocessos. Na Constituição Federal de 1988 o piso salarial para os professores foi legalmente estabelecido, porém, sua implantação não foi efetivada de forma satisfatória não alcançando abrangência nacional. Além de determinar o piso salarial determinava a implantação de planos de carreira apresentando a seguinte redação:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

A discussão sobre o tema se arrastou por quase vinte anos até que a instituição da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 (Lei do Piso), normatizasse a implantação do piso nacional do magistério. A lei desencadeou perspectivas de suprir os apelos e reivindicações defendidos pela categoria dos profissionais do magistério. Para além da melhoria salarial, estabelecida por um parâmetro salarial nacional para o magistério da educação básica, buscava-se também outras formas de valorização como formação adequada e continuada, inserção na carreira por concurso público e melhoria nas condições de trabalho.

Mais de uma década se passou e o piso salarial ainda não é uma conquista garantida em todo território nacional. Além de ser um sinal de melhores salários deveria contribuir para tornar a carreira do magistério mais atrativa e cooperar para o ingresso de alunos nos cursos de licenciatura formando professores para suprir as necessidades da educação básica, porém, o

cenário que se apresenta não é de validação dessa legislação e expectativas sobre ela em várias regiões do país, incluindo o Estado de Goiás.

Estudos no campo das políticas públicas para a educação permitem desvelar de forma mais clara os impasses em torno da carreira e remuneração dos professores com destaque para o financiamento da educação, visto que os maiores impasses ocorridos giravam em torno do capital, o qual se materializa como remuneração e implantação das políticas educacionais que garantem melhores condições de trabalho.

Compreendendo a importância de todas as áreas que juntas formam o conglomerado de atividades da educação é sustentável a tese de que o financiamento viabiliza que todas as outras áreas. Com base nesta afirmativa foi que enveredamos pelos caminhos dos estudos do financiamento, centralizando nossa pesquisa na valorização dos professores da rede estadual de Goiás e também pela percepção que tanto o financiamento da educação, quanto a valorização dos professores, em especial na perspectiva remuneração tem sofrido retrocessos ao longo dos últimos anos.

Levantamos a hipótese que a valorização do profissional docente exige aplicação de recursos em educação, seja em salários dignos, seja na política de formação continuada, ou ainda, em melhores condições de trabalho. Buscaremos encontrar nos documentos oficiais em níveis estadual e nacional a presença de elementos que estabeleçam a valorização profissional docente. Para além de verificar se a garantia de valorização está contida na legislação é importante compreender se o que está previsto em lei está sendo efetivamente cumprido ou se há discordância entre o que está posto em lei e o que de fato ocorre. Antes de verificar se a valorização acontece, é preciso compreender a concepção de valorização do professor, o que traz a literatura e estudos acadêmicos a respeito do assunto.

Com base nessas reflexões buscamos, por meio desta pesquisa, respostas para o seguinte problema: **Qual a relação entre a valorização/remuneração dos professores da rede estadual e o investimento/aplicação dos recursos na educação Básica no estado de Goiás?**

A valorização docente no aspecto salarial e ou remuneração dos professores da Rede Estadual de Goiás tem sido tema de embate entre governo e a categoria há décadas. Nesse movimento de contendas ora se tem, avanços ora retrocessos, apesar de a remuneração ser o foco principal desse estudo, voltaremos nosso olhar para outros aspectos como formação e regime de contratação, do professor da rede estadual de Goiás. Há que se

considerar quantos são os professores efetivos que o estado possui atualmente e em que área está atuando, quantos são os professores em regime de contratação temporária, atentando para a diferenciação da remuneração dos professores efetivos e temporários. Várias questões serão tratadas como quais recursos estão sendo utilizados para que se paguem esses professores, que percentuais da arrecadação estadual estão sendo aplicados na educação, a utilização de recursos vinculados como FUNDEB, dentre outros. Com a elucidação das questões citadas busca-se visualizar o quadro real do financiamento da educação no Estado de Goiás procurando vislumbrar a possibilidade de uma maior valorização do professor no aspecto da remuneração.

Na busca do esclarecimento das questões aqui postas traçamos como objetivo geral **investigarmos e analisarmos a relação entre o que se investe em educação no Estado de Goiás e a relação deste investimento na valorização do professor da rede estadual de Goiás**. Dentre os objetivos específicos destacamos: realizar levantamento dos processos históricos que levaram a constituição do magistério como categoria de trabalho. Compreender as políticas educacionais de financiamento da educação e sua construção histórica. Estudar as leis que norteiam a educação no Brasil e no estado de Goiás, no tocante ao financiamento educacional, tendo como foco a valorização do professor. Conhecer a aplicação dos recursos financeiros do Governo do Estado de Goiás na perspectiva da remuneração dos professores apresentando como recorte temporal o ano de 2016.

Arelado ao quesito remuneração do professor encontra-se a obrigatoriedade de estudar as políticas públicas que permeiam esse tema, bem como o conjunto de leis e regras que normatizam o sistema brasileiro de educação, assim como o sistema de ensino da rede estadual de Goiás, visto que essa pesquisa terá como campo a rede estadual de ensino.

Desde o surgimento da educação formal no Brasil que a escola pública ocupa destacada importância na sociedade. Fato que se manifesta por diversos indicadores, uma vez que todas as populações valem-se, direta ou indiretamente, de seus serviços. Como ponto elementar, observa-se, a função igualitária primordial da escola que é o preparo das gerações sempre reconstruídas para acesso ao saber sistematizado acumulado pela humanidade.

As escolas têm sido também fonte de mão de obra para o mercado de trabalho que nelas buscam mão de obra certificada e qualificada para composição de suas equipes.

O próprio grupo de profissionais da educação, na qual figuram os professores, é um exemplo de campo de trabalho.

A pesquisa aqui proposta está voltada para esse profissional que dentre os mais variados cargos e funções ocupados em seu ambiente de trabalho, permanece com a essência e característica de educador. Mesmo tendo função de fundamental importância na organização e manutenção da sociedade atual esse agente ainda necessita constituir foco de estudos científicos que apontem principalmente como e em que condições de trabalho têm atuado. No âmbito das reformas educacionais no atual cenário político, econômico, social, nos processos de globalização neoliberal a necessidade de investimento na carreira docente também precisa aparecer com destaque.

A presente pesquisa intenta trazer algumas discussões sobre as políticas educacionais de financiamento da educação nacional e goiana a partir da legislação vigente. Outra justificativa para a realização dessa pesquisa é a importância de se fazer um inventário da história da legislação vinculada ao financiamento da educação no Brasil e em Goiás, com intuito de viabilizar a compreensão dos investimentos na área educacional especificamente a relacionada ao pagamento dos professores. Demanda que se realizem investigações que possam colaborar para a compreensão da distribuição de recursos, seja para servir de suporte para a discussão do tema, seja para expandir os horizontes acerca conhecimento científico sobre o planejamento financeiro da educação estadual em Goiás.

Para se compreender as contradições que permeiam a história da luta pela valorização docente, buscamos no acervo bibliográfico, diferentes autores como: Frigotto (2005), Durkheim (1978), Marx (2008), Marx e Engels (2008) Costa, (1995) Outhwaite e Bottomore, (1986) Weber (1971), Chauí (1980) Saviani (2002, 2004, 2009), Azevedo (1963), Piletti (1990), Aranha (2001), Engels (1985), Rocha (2012) Afonso; Mesquita; Carneiro (2018), Mesquita (2010) Arroyo (2018), Monlevade (2000) Libâneo, Freitas E Silva (2018), Pinto, (2009), Brzezinski (2014), Dourado, (2011) dentre outros. A adoção de um referencial teórico e imprescindível para contextualizar e esclarecer os movimentos históricos que incidem na (des) valorização desvalorização dos professores. Este referencial fornece embasamento teórico para fundamentar a discussão proposta.

Além dos clássicos e dos estudos acadêmicos mais recentes, as leis que normatizam a educação são fontes importantes para os nossos estudos cito; 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 nº 13.005/2014. Em âmbito estadual, O Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Estadual da Educação Básica e da Educação Profissional, implantado pela Lei Nº 13.009/2001 a lei estadual nº 18.969, de 22 de julho de 2015, a qual estabelece o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015 a 2025, da Lei Nº 17.508 de 22 de dezembro de 2011 que altera o plano de carreira dos professores da rede estadual de Goiás. Para desenvolver uma pesquisa fundamentada no materialismo histórico dialético há uma prática padrão que norteia o conhecimento do objeto que Trivinos (1987) esquematiza seguindo três critérios: no primeiro que ele chama de “A contemplação viva do fenômeno”, está contida a percepção inicial do objeto, é a primeira fase do estudo. O que na prática real da pesquisa é a coleta de materiais, de elementos, no caso de nossa pesquisa essa fase se concretiza na análise inicial das leis e da fundamentação teórica literária.

fundamentalmente através de observações e análises de documentos (dispositivos legais, diretrizes, dados estatísticos etc.)- Identificam-se as principais características do objeto. Delimita-se o fenômeno. A "coisa" apresenta-se como ela é, como o que representa, com seu significado para a existência da sociedade. O objeto é assim captado em sua qualidade geral. Neste primeiro instante do estudo, é muito importante verificar as informações recolhidas do mesmo modo que as observações realizadas. Esta fase é valiosa também porque nela se levantam as hipóteses que guiarão o estudo (TRIVINOS, 1987 p.73-74).

Na primeira fase proposta por Trivinos (1987) são levantadas as pressuposições a serem desveladas pelo estudo, na fase seguinte faz-se a apreciação do “fenômeno, isto é, a penetração na dimensão abstrata do mesmo”. Analisa-se os dados obtidos, as relações sócio históricas dos elementos que formam o “fenômeno”.

Elaboram-se juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto. Aprecia-se sua situação no tempo e no espaço. Determina-se, estatisticamente, a amostragem que possa ser representativa das circunstâncias nas quais se apresenta a realidade do fenômeno. Fixam-se os tratamentos estatísticos no tratamento dos dados. Elaboram-se e aplicam-se diferentes tipos de instrumentos para reunir informações (questionários, entrevistas, observações etc.). Determinam-se os traços quantitativos do fenômeno (TRIVINOS, 1987 p.74).

Nesta etapa do trabalho científico realiza-se o trabalho de extração e compilação de dados que especificamente para o nosso estudo será construído a partir de levantamento bibliográfico e exploratório. A título de recurso metodológico se fez uso dos aspectos da pesquisa qualitativa e também da quantitativa para entender considerações a respeito da

remuneração dos docentes da rede estadual de Goiás, comparando com o piso nacional. As principais fontes da pesquisa foram os documentos oficiais e Leis que abordam o assunto em âmbito estadual e federal, e nos relatórios disponibilizados pelos órgãos que acompanham a movimentação de dados da educação, como o Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira – Inep, e sites que apresentam dados da educação. Utilizou-se de revisão da literatura e de pesquisa documental com fontes diversificadas ainda sem tratamento analítico.

Na definição teórica de Gil (2007) entre as metodologias consideradas apropriadas para estruturar uma pesquisa está o levantamento bibliográfico - refere-se à parte teórica subsidiada por documentos publicados como livros, leis, decretos, teses, dissertações, periódicos e demais publicações que pelo teor de seus escritos se façam pertinente à nossa pesquisa. A metodologia supracitada fará parte da pesquisa por meio das técnicas de coleta de informações como planilhas e relatórios com intuito de tabular e discutir os elementos coletados.

Na terceira e última fase da pesquisa é extraída a “realidade concreta do fenômeno”. Essa etapa corresponde a busca de informações exterioridades essenciais do “fenômeno” o conhecimento do real concreto, seu “fundamento, sua realidade e possibilidades”. Para atingir essa etapa percorre-se um caminho de apreciação dos elementos subtraídos para que se apresente nas palavras de Trivinos (1987, p. 74):

seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente etc. Para atingir a realidade concreta do fenômeno, realiza-se um estudo das informações, observações, experimentos etc. A descrição, a classificação, a análise, a síntese, 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.

Assim, acreditando que o materialismo histórico dialético possibilita desvelar o real buscando no movimento histórico a constituição do conhecimento do objeto e seus desdobramentos encontrando sua interior foi que o escolhemos para nortear nossa pesquisa hipotecando nossa crença também nas palavras de Saviani:

De acordo com Marx, o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta, à observação imediata. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, ou seja, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, por meio da análise, aos conceitos, às abstrações,

às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento), chegando pela via da síntese de novo ao objeto agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229). Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico (SAVIANI, 2005, p.38).

Dessa forma buscou-se a realização de uma reflexão sobre as leis que norteiam a educação no estado de Goiás, bem como as nacionais promovendo a compreensão da organização da rede estadual no quesito valorização do professor, através do desvelamento da aplicação dos recursos financeiros do Governo do Estado de Goiás na perspectiva da remuneração dos professores. A relevância desta pesquisa está intrinsecamente atrelada em conhecer quais são os conflitos e os limites que permeiam o financiamento, na rede pública estadual de Goiás ao se estabelecer a remuneração docente.

Durante a pesquisa encontramos inconsistências e divergência nos dados da pesquisa empírica como a grande diferença no quantitativo de professores que aparecem nos dados do censo escolar com os dados da folha de pagamento disponibilizado no Portal da Transparência do Governo do Estado de Goiás. Deparamos com dados de extrema relevância como o não cumprimento dos percentuais obrigatórios de aplicação de recursos em educação; o crescente número de contratos temporários e a diminuição do número de professores efetivos na rede. Esses dados estão apresentados e discutidos no decorrido no corpo do texto dessa dissertação.

A Dissertação está estruturada em três capítulos:

No Capítulo I “**A Profissão Docente**” apresentamos o embasamento teórico para discussão do que é a Profissão docente, fazemos um breve percurso histórico da institucionalização da formação de professores, discutimos os caminhos que levaram a feminização da profissão docente, e trazemos algumas reflexões sobre a valorização e a desvalorização docente.

No Capítulo II “**Caminhos e descaminhos na valorização do professor: revisitando a legislação brasileira**” exploramos o arcabouço legal que fundamenta e respalda a profissão docente, discutimos a valorização do professor, arguindo sobre o que se entende por valorização docente, trazendo o salário como parâmetro de valorização. Apontamos a questão salarial e de Carreira docente nas Constituições Federais e na Constituição Estadual de Goiás. Trazemos como enfoque também as Leis de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional e Estadual em um olhar para a valorização docente. Buscamos entender a política de financiamento da educação com intuito de reconhecer nas legislações a garantia de remuneração condigna dos professores através da vinculação de recursos.

No Capítulo III **“A (des) valorização docente em Goiás: um estudo das contas de gestão do Estado de Goiás – 2016”** iniciamos com uma análise do plano de carreira do magistério público estadual de Goiás, os avanços e retrocessos por ele representado na valorização docente, exploramos a relação formação dos professores frente à área de atuação na educação básica, a questão do contrato temporário de professores na rede estadual de Goiás, uma solução provisória assumindo caráter permanente. Estabelecemos uma discussão a respeito da remuneração dos professores da rede estadual, fazemos esse debate através da análise de demonstrativo do percentual destinado ao estipêndio dos profissionais do magistério da educação básica pública, da arrecadação estadual e também através da análise das contas do governo executadas pelo Tribunal de Contas Estadual, tendo como recorte temporal o exercício de 2016.

A seleção do ano de 2016 como delimitação temporal justifica-se pelo fato de trabalharmos com dados do censo escolar e do relatório de análise das contas do Governo do Tribunal de Contas do Estado (TCE) para consolidação da pesquisa. Iniciamos o trabalho de investigação em 2017 e ao darmos início aos nossos estudos o ano de 2016 era o exercício que oferecia dados mais recentes, visto que os dados do ano subsequente ainda não se encontravam consolidados e disponíveis para apreciação.

Nas considerações finais apresentaremos a síntese dos resultados encontrados durante a realização desta pesquisa com intuito de elucidar o problema proposto pela pesquisa.

CAPÍTULO I: A PROFISSÃO DOCENTE

Tomando como base os propósitos deste trabalho, infere-se que seja imprescindível a compreensão dos pormenores sobre a profissão docente no Brasil hodierno. Acreditamos que conhecer a profissão dar-se-ia através de uma reconstituição histórica do percurso percorrido pela profissão docente no país.

Neste capítulo buscamos desvendar como emergiu progressivamente a categoria profissional denominada professor, expressando os avanços, impasses e contradições encontrados.

A valorização docente é o tema de nossa pesquisa e a perspectiva da remuneração será o ponto central para aprofundamento de nossa investigação. No intuito de desvelar esse tema iniciaremos nossas escritas conceituando profissão, em seguida traremos teorias de como ela se institucionalizou. Teorizamos a respeito da feminização do magistério e encerramos o capítulo com algumas primeiras reflexões sobre a valorização docente.

1.1 Conceituando Profissão

As profissões são invenções dos processos históricos, no sentido de emergirem das contradições e das necessidades que cada época coloca para si mesma; elas são também criadoras de relações sociais e identidades. Do mesmo modo que derivam da dinâmica social, também participam, influenciam e constroem a sociedade. Por meio das profissões, os indivíduos interagem, vinculam-se entre si, relacionam-se, participam das relações de produção e tornam-se socialmente produtivos. Os estudos a respeito da história e sociologia das profissões evidenciam que os ofícios são eminentemente sociais.

Durkheim (1978), na obra *Da Divisão do Trabalho Social*, foi um dos precursores a demonstrar a estreita relação entre o surgimento das profissões liberais a partir do século XVIII e a expansão do trabalho assalariado no sistema capitalista. Para Durkheim (1978) a indústria moderna ampliou a divisão do trabalho, tornando a mão de obra cada vez mais dividida em funções e especialidades. Segundo o autor, o processo de divisão e diferenciação do trabalho fora responsável direto pela reestruturação dos vínculos de socialização entre os indivíduos, resultando daí o enfraquecimento da solidariedade mecânica e o fortalecimento da solidariedade orgânica. A história das profissões constitui a história do processo de divisão social do trabalho.

Partindo de outra compreensão da sociedade, diferente da matriz positivista, na qual se insere Durkheim vamos encontrar em Marx, outra forma de compreender e interpretar a sociedade. Para Marx, a sociedade humana se constitui por meio da organização da divisão social do trabalho. Desta forma, as relações econômicas vão variar de acordo com as diferentes épocas e com a forma como o trabalho será organizado e realizado, ou seja, com quais meios de trabalho estas relações econômicas se darão. No processo de trabalho, “a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho” (MARX, 2008, p. 214). A produção oriunda do trabalho apresenta-se na teoria marxista de forma intrínseca na relação social. Nos dizeres de Marx e Engels:

[...] social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade. Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social – modo de cooperação que é, ele próprio, uma “força produtiva” (MARX E ENGELS 1997, p.34).

Com base na concepção de Marx e Engels (2008) compreende-se que para se estudar a "história da humanidade" não se pode fazê-lo desconsiderando a conexão com a história do modo de produção. O trabalho é uma categoria fundamental para o estudo das relações humanas, pois envolve vários aspectos, entre eles, a formação do homem, a elaboração de instrumentos e o desenvolvimento humano propriamente dito.

Nos escritos de Marx encontramos sua concepção de trabalho:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (2008, p.211).

O conceito de trabalho em Marx perpassa a concepção de trabalho como ocupação ou ofício. O trabalho é a questão central de análise da constituição material, social e histórica dos homens razão pela qual os levou a se organizarem em sociedade. Para Marx (2008) o alicerce das relações sociais são as relações sociais de trabalho e produção, e sua divisão. Com a divisão do trabalho as contradições aparecem em diversos aspectos, como atividade material e espiritual, fruição e trabalho, produção e consumo. A contradição é característica peculiar do materialismo histórico dialético fundado pelas ideias de Marx e Engels. Diferentes

trabalhos são realizados por indivíduos diferentes e a "possibilidade de que esses momentos não entrem em contradição reside somente em que a divisão do trabalho seja novamente supressumida" (MARX, ENGELS, 1997, p.36). Retomando as decorrências da divisão do trabalho, os autores afirmam:

a divisão do trabalho nos oferece de pronto o primeiro exemplo de que, enquanto os homens se encontram na sociedade natural e, portanto, enquanto há a separação entre interesse particular e interesse comum, enquanto a atividade, por consequência, está dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado (p.37).

Frigotto (2005) esclarece-nos que desde o século XVIII, em quase todas as sociedades, o trabalho vem sendo regulado pelas relações sociais capitalistas. Trata-se de um modo de produção social da existência humana que se foi estruturando em contraposição ao modo de produção feudal, e que se caracteriza pela acumulação de capital, mediante o surgimento da propriedade privada, dos meios e instrumentos de produção.

À medida que as sociedades foram se organizando em prol de funções elas progressivamente também foram cunhando novas especialidades profissionais. Antes de se estabelecer a Revolução Industrial¹ o número de profissões era baixo; restringia-se a agricultores e artesões, as quais foram as ocupações profissionais mais exercidas no Mundo Antigo, sobretudo, na Grécia Clássica e na Roma Antiga.

Durante a Idade Média, os ofícios de médico, advogado e sacerdote remontavam um destacado papel social, porque eram atividades remuneradas que não demandavam de esforço físico. Nesta mesma época surgem as primeiras corporações com o objetivo de preservar os interesses das categorias profissionais. Com a Revolução Industrial do século XVIII cresce o número das profissões definidas como liberais (SELLA, 2006). Nas profissões especializadas de natureza artística, científica, técnica ou manual, o ingresso e permanência passavam por critérios definidos pelas próprias corporações. As profissões liberais à época caracterizam-se pela existência de um atrelamento ao domínio de um conhecimento técnico e intelectual. A partir do século XVIII, a classe média começou a contestar as formas de controle estabelecidas pelos grupos profissionais então existentes e sinalizou que a educação definisse o acesso às profissões. Nos dizeres de Costa:

¹ Revolução Industrial foi a transição para novos processos de manufatura no período entre 1760 a algum momento entre 1820 e 1840. Esta transformação incluiu a transição de métodos de produção artesanais para a produção por máquinas, a fabricação de novos produtos químicos, novos processos de produção de ferro, maior eficiência da energia da água, o uso crescente da energia a vapor e o desenvolvimento das máquinas-ferramentas, além da substituição da madeira e de outros biocombustíveis pelo carvão. A revolução teve início na Inglaterra e em poucas décadas se espalhou para a Europa Ocidental e os Estados Unidos.

Emerge uma nova versão de aristocracia baseada na educação e nas profissões (e não na linhagem familiar) estabelecia-se a ideologia do liberalismo e do profissionalismo e a institucionalização de uma nova ordem social e de uma nova divisão de trabalho (COSTA, 1995, p.86).

Nos séculos subsequentes, as profissões liberais se fortaleceram e tornaram-se um modelo de excelência de profissões. Estruturaram-se em pequenas, médias e grandes associações profissionais, cujo propósito principal foi sempre o de estabelecer um “controle monopolístico das jurisdições profissionais.” (OUTHWAITE e BOTTOMORE, 1986, p. 613). Dessa maneira as profissões definir-se-iam como:

[...] formas históricas de coalizão de atores que defendem seus interesses tentando assegurar e manter um fechamento de seu mercado de trabalho, um monopólio para as suas atividades, uma clientela segura para seu serviço, um emprego estável e uma remuneração elevada, um reconhecimento de sua especialização (VALLE, 2003, p. 82-83).

No período entre as duas grandes guerras mundiais, de forma especial, cresceram expressivamente as ocupações alcunhadas de profissões burocráticas, modalidades de profissões que são essenciais para o funcionamento de grandes organizações estatais ou privadas. A mudança no perfil do capitalismo; passagem do capitalismo concorrencial² para o monopolista³; e o surgimento do Estado burocrático abriu espaço para profissões como de economista, engenheiro, arquiteto, mecânico, projetista, entre outras (COSTA, 1995).

O surgimento do Estado burocrático estabeleceu relações trabalhistas tipicamente autoritárias. Os subordinados acolhem as determinações de seus superiores por aceitarem a ideia de que tais ordens estão validadas por normas e códigos legais. Nesse modelo de relação a submissão deriva de um conjunto de regras instituídos como legítimos por um grupo. A teoria burocrática de Max Weber (1971) baseia-se na racionalidade, onde os elementos devem ser pautados e estabelecidos de maneira formal e impessoal, com objetivo de obterem os fins esperados. A teoria burocrática de Weber enfatiza a eficiência, que seria alcançada com a organização burocrática. Acredita-se que os primeiros vestígios de burocracia surgiram na antiguidade, com os códigos de conduta e de comportamento entre Estado e os povos que o habitavam. No entanto, deve-se a Weber (1971) uma reflexão aprofundada a esse respeito.

² O capitalismo concorrencial, época do domínio do liberalismo, alcança o seu auge durante os anos de 1860 a 1870. A sua superação foi marcada por revoluções e fortes crises econômicas, que marcaram o final do século XIX e o início do século XX (SANTOS, ARAÚJO, s/d, p.9). “O capitalismo concorrencial sucede o capitalismo dos monopólios, articulando o fenômeno global (...) conhecido como estágio imperialista” (NETTO, 2001, p.19, *apud* SILVA, 2007, p7).

³ O Capitalismo Monopolista surge na segunda metade do século XIX, “o que caracteriza esse processo dinâmico e contraditório do sistema capitalista é a concentração de capital, o que significa dizer que as pequenas e médias empresas cedem lugar às grandes indústrias, devido às necessidades cada vez mais de capitais (SILVA, 2007, p.8).

Segundo o autor o advento da burocracia moderna surge na virada do século XX, de forma mais ampla e organizada, do que fora esboçado no Ocidente séculos atrás. É característica desse modelo de organização assegurar a dominação do trabalhador sobre a justificativa de estabelecer o profissionalismo, a competência e a eficiência no ambiente de trabalho.

Tendo como alicerce uma profissão um determinado grupo de pessoas criam vínculos entre si, constituindo um código de postura profissional que tendem a definir um modelo para determinada atividade profissional. Instituem sociabilidades entre os componentes, definem os saberes e as características a partir dos quais aspiram ser reconhecidos pelos demais membros da sociedade. Dentre esses saberes, destaca-se o saber especializado, a aquisição de uma técnica ou arte, o grau de autonomia, a relação de confiança com o cliente, o grau de responsabilidade e a organização que atesta a competência e fixa as regras do exercício profissional (FLEXNER, 1970).

As profissões são formas de os homens viverem seus projetos interdependentes de vida e de trabalho, teias de relações sobre as quais, como num pano de fundo, os profissionais desenvolvessem suas trajetórias pessoais e suas identidades, suas forças de criatividade e originalidade, que afetam as vidas e as práticas de todos com quem se relacionam (MARQUES 2000).

Ainda que algumas profissões tenham sobrevivido ao longo do tempo, elas passam por ajustamentos de acordo com o período histórico. Com suas peculiaridades, as profissões emergem e constroem-se de acordo com as mudanças sociais, das descobertas e do progresso das ciências. Não há profissão que se mantenha intacta no decorrer do tempo e da história, as mudanças que ocorrem na sociedade as afetam diretamente, obrigando-as a adquirirem diferentes moldes e perfis. As transformações afetam de tal maneira as profissões que muitas delas não resistem ao tempo e entram em processo de extinção. Não poderia ser diferente com a “profissão professor”. A este respeito passaremos a discutir no próximo item.

1.2 Breve Percorso Histórico da Institucionalização da Formação de Professores

Chauí (1980) faz uma retrospectiva histórica de vários conceitos que definem o que é ser professor trazendo significações de diversos pensadores que se tornaram clássicos por suas ideias sobre filosofia, dentre outras áreas. A autora traz sua reflexão sobre as ideias de alguns pensadores, no processo histórico ao apresentar suas considerações que caracterizam o professor. A citação embora longa justifica-se para que o leitor perceba o percurso o qual a autora se utilizou para expressar o conceito do que é ser professor:

O que seria o professor? Platão diria: aquele capaz de fazer com que o outro se lembre da verdade, reconhecendo-a. Rousseau diria: aquele capaz de fazer da cultura uma astúcia que reproduza, por novos caminhos, a vida natural perdida. Kant diria: o que traz as luzes, ensinando a pensar em lugar de fornecer pensamentos. O jesuíta disse: aquele capaz de estabelecer uma distância absoluta entre o conhecimento e o real, ensinando, por exemplo, a crianças que falam o português, o latim por meio das regras da gramática latina. Hegel diria: aquele capaz de fazer lembrar e de trazer as luzes, respeitando as etapas de desenvolvimento da consciência. Victor Cousin disse: um funcionário posto pelo Estado a fim de transmitir moral e civismo formando espíritos aptos necessários ao próprio Estado. Um marxista perguntaria: quem educa o educador? Paulo Freire disse: aquele capaz de conscientizar, revelar a opressão e anular a colonização (CHAUÍ, 1980, p.38).

Para Chauí (1980) as múltiplas definições do que é ser professor apresentada só terá valor real se for considerado o contexto histórico que as determinam e a forma/matriz epistemológica que sustenta a lógica da racionalidade. Mas em qualquer época e situação social, política ou econômica há a necessidade de professores preparados para exercer seu ofício.

No século XVII, Comenius já preconizara sobre a necessidade da formação docente e a instituição de ensino precursora no propósito de formação de professores teria sido criada por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, denominada Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986, p. 65-66).

Dermeval Saviani (2009, p.143) destaca que a questão da formação de professores iniciou sua institucionalização no século XIX, “quando, após a Revolução Francesa⁴, foi colocado o problema da instrução popular.” A partir desse momento é que decorrem os procedimentos que levam à instauração das Escolas Normais incumbidas de preparar professores. O primeiro estabelecimento de ensino com denominação de Escola Normal foi instalado em Paris em 1795. Desde então se distinguiu Escola Normal Superior, para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também intitulada de Escola Normal Primária, para formar os professores do ensino primário. Esse modelo de escola para formação de professores fora instalado também na Itália, em 1802, sob o epíteto de Escola

⁴ A **Revolução Francesa**, que ocorreu no ano de 1789, é o evento que, segundo alguns autores, inaugura a chamada **Idade Contemporânea**. Os historiadores do século XIX, que fizeram a linha divisória da História, imputaram a este acontecimento o caráter de marco divisor entre a Idade Moderna e a Contemporânea, por conta da radicalização política que o caracterizou. Em 14 de julho de 1789, a massa de populares tomou a **Bastilha**, a prisão que era símbolo do Antigo Regime e, em 4 de agosto, a Assembleia Nacional instituiu uma série de decretos que, dentre outras coisas, cortava os privilégios da nobreza, como a isenção de impostos e o monopólio sobre terras cultiváveis. Foi um período de intensa agitação política e social na França, que teve um impacto duradouro na história do país e, mais amplamente, em todo o continente europeu. A monarquia absolutista que tinha governado a nação durante séculos entrou em colapso em apenas três anos. A sociedade francesa passou por uma transformação épica, quando privilégios feudais, aristocráticos e religiosos evaporaram-se sobre um ataque sustentado de grupos políticos radicais, das massas nas ruas e de camponeses na região rural do país.

Normal de Pisa e se edificou nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Apesar de essas escolas terem sua criação pautada na formação de professores, tanto seu modelo francês quanto o italiano, efetivamente tornaram-se instituições de altos estudos, colocando em segundo plano o compromisso com o aspecto didático-pedagógico. Posteriormente, países como Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos também constituíram suas Escolas Normais, no decorrer do século XIX.

Saviani (2009, p.143) descreve o percurso histórico da formação de professores no Brasil, tendo início de forma institucional após a independência de Portugal, “quando se cogita da organização da instrução popular”.

A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p.143-144)

A história da educação formal no Brasil inicia-se com a chegada dos padres jesuítas em 1549, que se mantêm como os principais responsáveis pela educação por aproximadamente dois séculos. Ela marca o princípio da história da educação brasileira, inaugura-se assim a primeira fase, a mais longa desta história (AZEVEDO, 1963, p. 501).

Os Jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: a pregação da fé católica e o trabalho educativo. A companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola, em 1534, dentro de um movimento de reação da Igreja Católica contra a Reforma Protestante. Seu principal objetivo era deter o avanço protestante através da educação das novas gerações; e por meio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos conquistados.

Quando o primeiro grupo de Jesuítas chegou ao Brasil, na companhia do primeiro Governador-Geral, Tomé de Souza, iniciaram suas atividades chefiadas pelo Padre Manoel da

Nóbrega. Buscavam disseminar seu escopo missionário, ao mesmo tempo, em que expandiam à política colonizadora de Portugal, transmitiam a doutrina católica e a cultura europeia aos filhos dos senhores dos engenhos e dos colonos. A catequização e iniciação à leitura e à escrita se dão de forma concomitante no modelo jesuítico. Os padres inferiram que não seria possível converter os índios à fé católica sem, ao mesmo tempo, ensinar-lhes a leitura e a escrita (PILETTI, 1990 p.34).

A educação Jesuítica tratava-se, de uma educação elitista. Baseado no plano de estudos, denominado *Ratio Studiorum* previa aulas elementares de ler e escrever, e os cursos de Letras, Filosofia e Ciências, considerados de nível secundário, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, destinado principalmente à formação de sacerdotes. Era uma educação literária, abstrata e dogmática, que menosprezava as ciências físicas e naturais, voltada para uma elite minoritária preparada para o trabalho intelectual segundo o modelo católico (PILETTI, 1990, p. 35).

Como se pode observar a educação à época não tinha como objetivo a formação de professores, mesmo porque sendo a educação uma tarefa da igreja não havia necessidade da formação de professores leigos.

Costa (1995, p. 76), destaca que até a metade do século XVIII a escola é dominada pela igreja e as tarefas do mestre compreendem, prioritariamente, obrigações religiosas e comunitárias, ficando em segundo plano as ocupações de caráter educativo.

Através do Alvará de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal suprimiu as escolas dos Jesuítas em todo território de domínio português. Em seu lugar fora criadas as aulas régias de Latim, Grego e Retórica, que, segundo Piletti (1990) nem de longe chegaram a substituir o sistema de ensino organizado pela Companhia de Jesus.

Dessa forma, no momento em que a Colônia mais precisava de um projeto de educação, em virtude de sua urbanização da diversidade das atividades econômicas, os jesuítas são retirados de cena e a Colônia depara-se com a amarga realidade de nada ver colocado em seu lugar [...] as poucas aulas régias que foram colocadas à disposição nada mais tinham do que a função preparatória à continuidade, de uma minoria, dos estudos na Europa (ZOTTI, 2004, p. 27).

Azevedo (1963), relata que no ano da expulsão dos Jesuítas ocorrida em 1759, a Companhia de Jesus possuía só na Colônia 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia.

Com a expulsão dos jesuítas, o Brasil sofreu mais que uma reforma de ensino, estabeleceu-se a destruição de todo o sistema colonial de ensino jesuítico.

Não foi um sistema ou método pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir sua extensão (AZEVEDO 1963, p. 539).

Da expulsão dos Jesuítas até as primeiras providências em relação à educação no Brasil transcorreu-se um período longo e crítico na educação brasileira. A estrutura educativa existente até ali foi destruída e com ela se perdeu praticamente tudo, desde as experiências até os documentos e os manuscritos.

A política educacional como outra qualquer de Pombal era lógica, prática e centrada nas relações econômicas. A reforma educacional pombalina culminou com a expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Inicia-se então, a implantação do ensino público oficial.

O Estado, pela primeira vez, adota a tarefa da educação. O ensino público estatal inicia-se rompendo com anos de exclusividade da Igreja Católica nesse ofício. O Alvará de 28 de junho de 1.759, além das medidas já citadas, cria o cargo de Diretor Geral dos Estudos e, institui novas formas de administrar o ensino e em ensaio do que viria a ser um concurso público para o cargo de professor:

[...] determinava a prestação de exames para todos os professores que passaram a gozar o direito de nobres, proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores (RIBEIRO, 2000 p. 33).

Surgem a partir desse ato os primeiros professores leigos. Para o pagamento dos professores instituiu-se um imposto, depois conhecido como subsídio literário gerando recursos que nem sempre foram aplicados na manutenção das aulas. Carvalho (1978) explica que o subsídio literário foi um imposto destinado à manutenção dos ensinos primário e secundário instituído em 1772:

Com os recursos deste imposto, chamado subsídio literário, além do pagamento dos ordenados aos professores, para o qual ele foi instituído, poder-se-iam ainda obter as seguintes aplicações: 1) compra de livros para a constituição da biblioteca pública, subordinada à Real Mesa Censória; 2) organização de um museu de variedades; 3) construção de um gabinete de física experimental; 4) ampliação dos estabelecimentos e incentivos aos professores, dentre outras aplicações (CARVALHO, 1978, p. 128).

A Coroa se encarrega de organizar a educação, nomeando professores e estabelecendo planos de estudo, um precursor do currículo, e de inspeção do trabalho escolar. O Curso de humanidades, típicos do ensino jesuítico, é modificado para o sistema de aulas

régias⁵, e disciplinas isoladas. Apesar da mudança no sistema de gestão, nenhuma mudança substancial ocorreu no ensino, os colégios continuam dispersos, nem uniformidade de ensino as quais eram mantidas pelos Jesuítas. (ARANHA, 2001).

Como ainda não havia cursos superiores de formação de professores, os recrutados para ministrar as chamadas aulas régias introduzidas pela Reforma Pombalina, eram oriundos dos colégios jesuítas, os chamados seminários. Parte desses professores também exerciam as funções de capelães de engenho e preceptores dos filhos da aristocracia rural (ROMANELLI 1985).

O caráter civilizatório da educação firmada nos moldes da catequese praticada pela igreja fortalece os vínculos entre ação pedagógica e missão religiosa. Tal tradição condescendeu à cultura do magistério, e, à medida que os quadros docentes foram se laicizando e feminizando, construiu-se a imagem do trabalho docente como uma ação de cunho social tendendo-se a vincular a docência com vocação, devotamento e renúncia, tal como à maternidade. (PILETTI e PILETTI, 1988).

Zotti (2004) analisando a prática docente da época, conclui que nesse período o Estado adotou uma gestão inspirada no método Lancaster. Este método inglês consistia em transformar os alunos mais adiantados da classe em monitores. A presença dos professores neste processo era quase que inexistente. Os poucos professores existentes eram submetidos a salários irrisórios e tinham que financiar a própria formação. Na sua maioria eram professores com qualificação deficiente e mal remunerados.

Durante o Império e, em muitas partes do Brasil, também durante a Primeira República (1889 a 1930) o ensino ocorria de forma precária geralmente com um único professor, que tinha alguma instrução sobre pedagogia trabalhando com os alunos em diferentes fases de aprendizagem. O ensino era feito de acordo com o método individual. Não existia aula coletiva ou simultânea. O professor ensinava os alunos individualmente. Geralmente, a aula era na casa do professor ou num galpão, improvisado. Não havia sala de aula com quadro-negro ou material didático. O professor atendia um aluno por vez e dava suas lições de ler, escrever e contar (MARCÍLIO, 2005).

⁵ As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral. Na prática o sistema das Aulas Régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção. Azevedo (1943, p. 315)

Mantinha-se intensa influência religiosa e missionária e sem oportunidade de acesso a cursos específicos de preparação de professores. As primeiras escolas normais voltadas à formação de professores são fundadas em Niterói, em 1835; na Bahia, em 1836; no Ceará, em 1845, e São Paulo, em 30 São cursos secundários, de cerca de dois anos, oferecidos a um número restrito de alunos, para um público particularmente masculino o que nos chama a atenção, uma vez que a profissão de professor passará a ser predominantemente feminina com o passar do tempo. “O ensino é formal, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação profissional do professor, além de funcionar de maneira precária” (ARANHA 2001, p. 155).

Nas primeiras décadas do século XIX a mulher não tinha acesso à educação elementar razão inclusive para o fato de a formação de professores no Brasil ter sido, em um primeiro momento, dedicada aos homens. Os poucos cursos de formação eram dirigidos aos homens. Apenas em 1827, passar a existir a primeira regulamentação referente à educação das mulheres. O ingresso das mulheres nas escolas normais foi crescendo ao longo do século XIX. Já no início do século XX o magistério era uma ocupação profissional exercida majoritariamente por mulheres. A feminização do magistério é, portanto, uma tendência de longa data. O que era trabalho exclusivo do sexo masculino começa a perder força e transformar-se em atividade quase que exclusiva das mulheres, isto porque, o curso normal não era visto somente como uma forma de preparação para a docência, mas sim, uma forma de preparação para a futura mãe de família. Percebe-se então, uma inversão clara de gênero na profissionalização docente (COSTA, 1999).

1.3- A Feminização Da Profissão Docente

O processo histórico aponta que desde a Antiguidade, a mulher via-se refreada e subjugada à moral dos homens. Sob o prisma dessa moral, ela era tida como posse de um homem, tornando-se tão somente um artefato no domínio masculino, conforme aponta Foucault: “Trata-se de uma moral dos homens [...]. Consequentemente, moral viril, onde as mulheres só aparecem a título de objetos ou no máximo como parceiras às quais convém formar, educar e vigiar, quando as têm sob seu poder [...]” (2001, p. 24).

Esse modelo de subjugação baseada em moral perpassa a Antiguidade e mantêm-se com grande influência na era Moderna, arraigada em sólida memória social. Quando a mulher inicia o seu ingresso no mercado de trabalho, essa noção de controle permanece subentendida nas atividades que por elas são exercidas. Como afirma Bruschini e Amado (1988, p. 6):

De uma forma velada, o controle da sexualidade feminina justificaria, daí por diante, que mulheres trabalhassem com crianças, num ambiente não exposto aos perigos do mundo e protegido do contato com estranhos — especialmente os do sexo oposto.

Ao falar a respeito da divisão sexual do trabalho Engels (1985) no livro *A Origem da Família, da Propriedade Privada e o Estado* trata a divisão sexual do trabalho como algo que acontece naturalmente, apresentando o homem como o provedor da alimentação através da caça, da pesca e de serviços fora da casa, enquanto a mulher tem os seus afazeres no âmbito doméstico. Os seus utensílios e ferramentas seriam diferenciados, adequando-se ao seu tipo de trabalho. O homem aparece como defensor do seu grupo social, sendo responsável pela segurança e amparo da família, visto que a mulher seria um ser frágil.

Rocha (2012) relata que essa é uma das críticas que dar-se-ia ao marxismo, pois teriam naturalizado a segregação sexual na divisão do trabalho. Fato que poderia ter dificultado a ascensão do trabalho feminino nas sociedades socialistas. Para a autora a divisão sexual do trabalho permaneceu presente e ganha papel fundamental na compreensão dos caminhos percorridos pela emancipação da mulher e a sua inserção no mercado de trabalho. Que nos seus dizeres aparecem da seguinte forma:

Assim, seria necessária uma articulação entre relações de trabalho e relações sociais, práticas de trabalho e práticas sociais. Muitas vezes, as tradições de masculinização e feminização de profissões e tarefas se constituem por extensão de práticas masculinas e femininas: homens fazem trabalhos que exigem força, mulheres fazem trabalho que reproduzem tarefas domésticas. Mais do que as transferências de tarefas, são as regras da dominação de gênero que se produzem e se reproduzem nas várias esferas da atividade social. O fato é que a força de trabalho masculina aparece como força livre, enquanto a força de trabalho feminina surge como sexuada. (ROCHA, 2012, p. 54)

Nesse sentido Rocha (2012) e Souza-Lobo (1984), afirmam que as condições de negociação da força de trabalho não são as mesmas, o que permite concluir pela sexualização da força de trabalho e, conseqüentemente, das relações e práticas de trabalho. As assimetrias entre qualificação masculina e feminina, promoção masculina e feminina, salários masculinos e femininos. Ainda nesse sentido Rocha faz a seguinte afirmação:

Tudo se relaciona com a divisão sexual do trabalho que se enraíza na atribuição prioritária do trabalho doméstico à mulher. Do surgimento do capitalismo ao período atual, as modalidades da divisão do trabalho entre os sexos, tanto no trabalho assalariado quanto no trabalho doméstico, evoluem em consonância com as relações de produção. No universo do mundo produtivo existe uma construção social sexuada que faz com que homens e mulheres que trabalham sejam, desde a família e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho (ROCHA, 2012, p. 58).

Ao inserir-se no mercado de trabalho a mulher não abandonou as atividades domésticas, passou a acumular as duas funções. Emancipou-se parcialmente, pois ainda sofre com a diferenciação salarial entre homens e mulheres na execução de tarefas similares, e, sobretudo, no desempenho de profissões tipicamente femininas que carregam historicamente remuneração mais baixa que outras que exigem o mesmo grau de escolaridade como é o caso do magistério.

Seguindo esta lógica pode-se dizer que foi por meio do magistério, considerado um trabalho essencialmente feminino, que a mulher brasileira inaugurou o seu ingresso ao exercício profissional.

Com a independência do Brasil implantou-se a educação popular, que nos termos da lei, tornar-se-ia gratuito e público, tanto para homens quanto para mulheres. A primeira lei do ensino, que deu direito à mulher de se instruir, datava de 15 de outubro de 1827, todavia os conteúdos a serem ministrados aos homens e às mulheres eram diferenciados. A partir desta lei admitiu-se o ingresso de meninas na escola primária, para tanto, os tutores deveriam ser do mesmo sexo que os seus alunos, então a formação de docentes do sexo feminino se fez indispensável (BRUSCHINI e AMADO, 1988).

Na cidade de Niterói no Rio de Janeiro, em 1835, passa a existir o primeiro curso de ensino normal das Américas e continha no seu estatuto determinados pré-requisitos para quem aspirasse cursá-lo cito especialmente: “boa morigeração [idoneidade moral] e ter idade superior a 18 anos.” (MARTINS, 1996, p. 70).

Freitas (2000) destaca que o currículo do estudo feminino era diferenciado do masculino: as moças dedicavam-se à costura, ao bordado e à cozinha, enquanto os homens estudavam geometria. As mulheres professoras eram isentas de ensinar geometria, mas essa matéria era critério para constituir níveis de salário, conseqüentemente, reforçava-se com isso a diferença salarial. Deste modo, as mulheres tinham direito à instrução, mas o acesso à educação também acentuava a discriminação de gênero.

Embora o estudo tenha se tornado um direito assegurado por lei, a maior parte das mulheres não tinha acesso à instrução, pois esta era direcionada àquelas que pertenciam às elites ou às classes ascendentes, dessa maneira a segregação feminina perpetuava-se na sociedade. Para que as mulheres pudessem se instruir determinavam-se condições distintas que atestassem a sua ética e os seus bons costumes sociais como: às casadas, certidão de casamento; às viúvas, certidão de óbito do cônjuge; já para as mulheres separadas devia-se apresentar a sentença de separação, para se avaliar a razão que gerou a separação para definir se a ela seria permitido frequentar as preleções. Exigia-se também que o vestuário fosse

apropriado. Adquirindo formação a mulher só poderia exercer o magistério público após completar 25 anos, exceto os casos em que se ensinasse na casa dos pais e estes possuísem reconhecida moralidade perante a sociedade. Tantos homens como mulheres estariam aptos à realizar o curso de formação a partir dos 18 anos, mas existia diferenciação de gênero na hora de entrar no mercado de trabalho. Catani (1997) arrazoa que a valorização da moral tinha como desígnio tornar o ensino das mulheres voltado não à formação profissional ou intelectual, mas como uma forma adicional de disciplinar o seu comportamento. Como evidencia a análise de Catani:

[...] a ênfase do ensino feminino [era] nas boas maneiras, nas técnicas, na aceitação da vigilância, na aparência, na formação moralista. Coisa adequada quando o ensino fundamental se destinava às classes populares, pois o que estava em jogo não era difundir as perigosas luzes do saber, mas disciplinar as condutas e refrear a curiosidade. (CATANI 1997, p. 28)

Em 1888 com assinatura da Lei Áurea abolindo a escravatura, aliada ao processo de industrialização, emergiu uma nova forma de mão de obra: os assalariados. A partir daí impulsionou-se a real profissionalização feminina. Os centros urbanos principiavam um processo de industrialização. A educação aliava-se ao desejo de modernização das classes dominantes, estimulados pela necessidade que a produção gerava de contar com trabalhadores especializados (CATANI, 1997). Deste modo, cresceram as pressões exigindo educação, e, com elas, expandiu-se primeiro o número de professores masculinos, simultaneamente acentuou-se a aprovação do ingresso de mulheres na Escola Normal, motivadas pelo que era o único lugar em que elas podiam prosseguir os estudos de uma forma aprovada pela sociedade. Existiu também um objetivo político na ampliação da participação feminina no magistério: as mulheres ganhavam menos e, para que se pudesse expandir o ensino para todos, fazia-se necessário que o governo gastasse menos com os professores. Os homens não aceitariam um salário menor, então era necessário que a mulher assumisse esse posto, mais por sua suposta aptidão natural para essa profissão do que pelo salário que lhes seriam pagos. Argumentava-se que Para que a escolarização se democratizasse seria imprescindível que o professor custasse pouco:

[...]o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia —procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres. (CATANI 1997, p. 28-29)

Com a instituição da República (em 1889), pressionou-se de forma mais aguda a ampliação das oportunidades educacionais. Os líderes republicanos avaliavam o magistério como uma profissão feminina por excelência, pois estavam influenciados pelas teorias positivistas e burguesas, que julgavam que a mulher estava espontaneamente dotada da aptidão para cuidar das crianças. Esse pensamento estava aliado à necessidade de formação de professores, tendo em vista que os homens tentavam buscar vantagens financeiras em outras áreas. Dessa forma, as mulheres, sobretudo a partir da segunda década do século XX, começaram a abraçar o magistério, principalmente as que provinham de uma situação financeira menos favorecida como as de classe média (ALMEIDA, 1996).

Dentre as justificativas da inserção da mulher no magistério cita-se a inauguração da seção feminina da Escola Normal em São Paulo, esta foi primeiramente destinada às jovens de poucos recursos, oriundas de famílias com poucos recursos financeiros e ou moças sem famílias como relata Almeida (1996, p. 74):

Quando inaugurou-se em São Paulo a seção feminina da Escola Normal, segundo alguns historiadores, esta foi primeiramente destinada às jovens de poucos recursos e às órfãs sem dote, às quais era interdito os sonhos de um bom casamento, dado que este apoiava-se necessariamente em bases econômicas. Sendo difícil casar-se, precisavam essas moças, para não ser um peso para a sociedade, conseguir um meio de subsistência proporcionado por uma profissão digna, de acordo com o ideal feminino e que não atentasse contra os costumes herdados dos portugueses de aprisionar a mulher no lar e só valorizá-la como esposa e mãe. Portanto, ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério.

A distinção na formação entre homens e mulheres permanecia no início do século XX. A mulher ainda era privada de uma educação para um desempenho profissional, preparavam-se exclusivamente para as atividades domésticas. Gradualmente foi ocorrendo a transição da educação doméstica para uma formação profissional, com o surgimento da necessidade de incorporar a mulher ao plano educacional da nação. O magistério era o caminho possível para a maioria das mulheres brasileiras, principalmente para aquelas das camadas médias da população, pois, até os anos de 1930, era o único trabalho considerado digno para elas, e que podia ser atrelado às tarefas domésticas. A sua instrução deveria ser de valia ao marido e aos filhos, conseqüentemente, teria que estar atrelada às atividades do lar, conforme assinala Almeida (1996, p. 73):

[...] de forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução.[...] Assim as mulheres poderiam e

deveriam ser educadas e instruídas, era importante que exercessem uma profissão — o magistério — e colaborassem na formação de diretrizes básicas da escolarização manter-se-iam sob a liderança masculina.

Mesmo tendo-se inserido de forma profissional na educação, a gestão da referida educação não era exercida pelas mulheres, elas apenas lecionavam. A estruturação da mesma, os cargos administrativos e de liderança, eram geridos pelos homens. Havia um constante controle sobre a atuação das professoras, inclusive sobre a sua sexualidade e conduta moral. A escola continuava delegando a mulher um nível secundário, perpetuando a submissão existente na sociedade patriarcal. Os homens que se dedicavam à educação, no decorrer do século XX, apresentavam facilidades de promoção na carreira do magistério e no sistema educacional em geral. Já as mulheres tinham uma ascensão profissional muito difícil, o que as fazia continuar na carreira de professora primária por longo tempo. Um dos fatores que levava a não serem promovidas é que cursavam apenas o Normal até a década de 1940 não tinham acesso aos cursos superiores. Sob essas regras as mulheres, que já eram maioria nessa área, não podiam aumentar o seu estudo e, assim, tinham que continuar no magistério primário. Após essa década abriu-se caminho para cursar alguns cursos de Filosofia, e, a partir de 1953, passou a se estender a ascensão aos demais cursos superiores. Estando consolidada a tendência de as mulheres se dedicarem à docência, houve um prolongamento dessa tradição ao magistério secundário. As mulheres acabavam a ser conduzidas a cursos de licenciatura não apenas menos rigorosos na sua admissão, mas também mais baratos, do que os outros cursos superiores (BRUSCHINI e AMADO, 1988).

As circunstâncias que determinaram o processo de feminização do magistério foram marcadas por atitudes preconceituosas como diferenças salariais, curriculares e o conceito de “vocação”, induzindo as mulheres à escolha de profissões menos valorizadas socialmente comparando-se às profissões majoritariamente masculinas. Esse processo que principiou durante a colonização, com a desvalorização e subjugação feminina, continuou do período pós- independência, acentuando a diferenciação da educação por gênero, e se perpetuou na República com a inserção das mulheres nas salas de aulas infantis sob o comando dos homens, permanecendo dessa forma durante o restante do século XX (DEMARTINI E ANTUNES, 1993).

O Decreto 7.941, proclamado em 1943 na Capital Federal; que na época era a cidade do Rio de Janeiro; criou uma nova organização para o Curso Normal, proibindo o ingresso de pessoas do sexo masculino no Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. (MARTINS, 1996). A desvalorização da profissão foi alargando, junto com a justificativa de

que a mulher deveria ter o “dom” e “vocação” para o magistério e, assim, seu salário (que já era pequeno) poderia ser menor, com argumento que esse dinheiro não seria para sustentar a família, pois caberia ao homem essa função.

Por mais que a educação tenha passado por mudanças significativas na prática escolar, a feminização do magistério continua se perpetuando, desvalorizando o papel da mulher docente continuamente através da história. E o homem continuou se distanciando das salas de aulas infantis e optando por trabalhar em outras áreas mais rentáveis, como as disciplinas específicas (Matemática, História, Geografia, Biologia, Física) ou os cargos de comando na educação (COSTA 1999).

Corroborando com a ideia da massificação da mulher no magistério e com as causas que geram essa diferenciação da quantidade de professores do sexo feminino e masculino no magistério Afonso; Mesquita; Carneiro, (2018) trazem os seguintes dizeres:

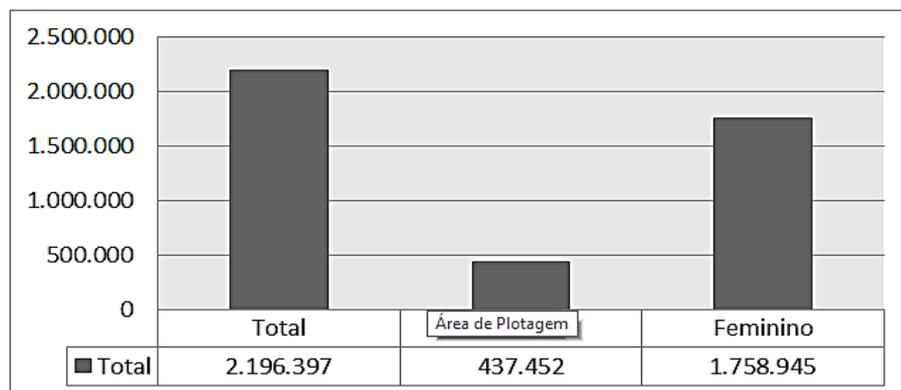
A crescente participação da mulher no mundo do trabalho se manifesta principalmente em profissões consideradas “femininas”, como o magistério, a enfermagem e a assistência social. Em relação ao magistério a presença da mulher encontra justificada ao longo da história, porque enquanto profissionalização permitida a extensão da imagem idealizada do papel da mulher foi diferenciada da educação destinada aos homens. A mulher era educada para servir, o homem era educado para assumir a posição de senhor detentor do poder.

[...]

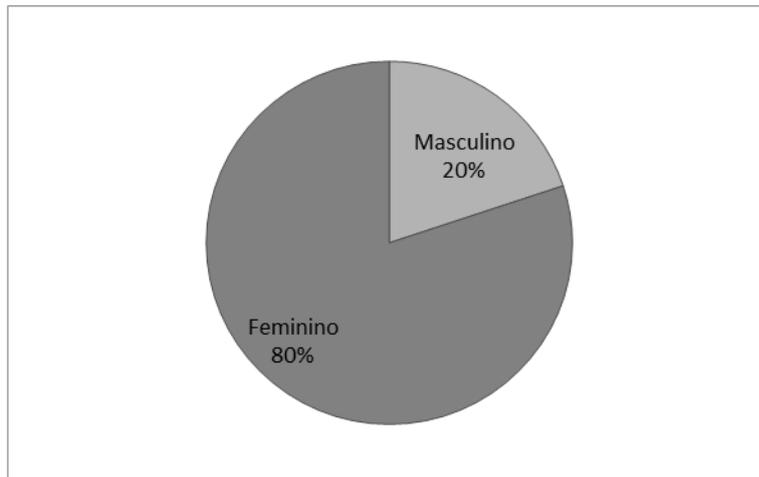
Assim o magistério foi historicamente a profissão vista como apropriada para as mulheres dada a valorização das qualidades e habilidades femininas, evidentemente construções ideológicas de naturalização, validando o magistério como uma profissão feminilizada (AFONSO;MESQUITA; CARNEIRO, 2018, p.27-28).

Exprimindo em dados quantitativos a disparidade da divisão sexual no magistério no Brasil, o Relatório Síntese do Censo da Educação Básica do ano de 2016, revela esta bifurcação através de números e percentuais evidenciados nos gráficos a seguir:

Gráfico 1: Professores da Educação Básica no Brasil por sexo -2016

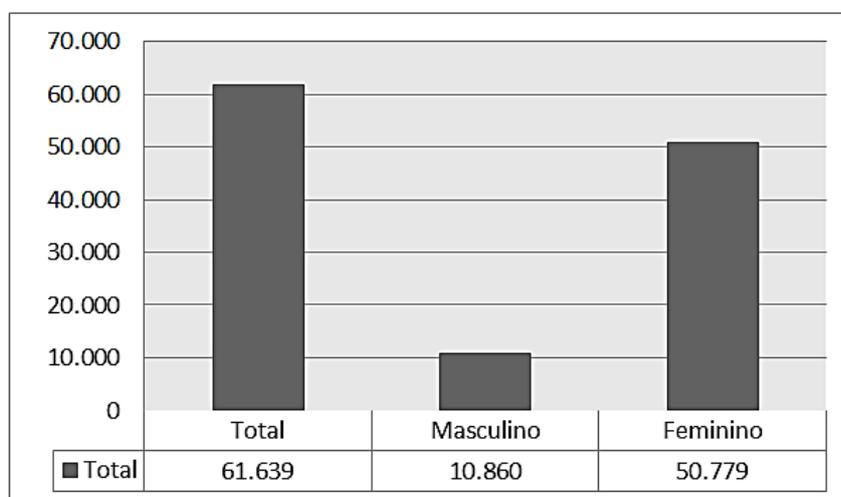


Fonte: MEC/Inep

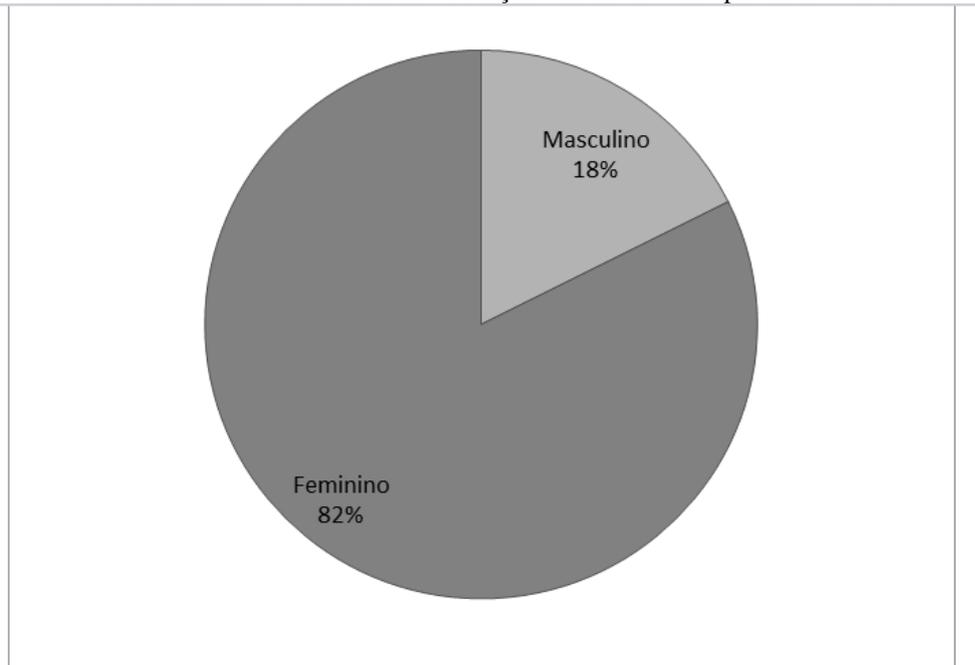
Gráfico 2: Percentual de Professores da Educação Básica no Brasil por sexo – 2016

Fonte: MEC/Inep

Os dados confirmam o que os estudos vêm afirmando, a superioridade da presença feminina frente à masculina no magistério da educação básica brasileira. Contemplando os dados referentes ao estado de Goiás, que incorpora nossa base de pesquisa, observa-se uma disparidade ainda mais elevada, como revelam os números e percentuais dos gráficos subsequentes:

Gráfico 3: Professores da Educação Básica no Estado de Goiás por sexo – 2016

Fonte: MEC/Inep

Gráfico 4: Percentual de Professores da Educação Básica no Brasil por sexo – 2016

Fonte: MEC/Inep

Afonso; Mesquita; Carneiro (2018) afirmam que a oportunidade das mulheres em dar continuidade aos estudos acontece de maneira dessemelhante entre homens e mulheres que trabalham. De acordo com as autoras apesar do acesso ao ensino acontecer de forma injusta reforçando a desvantagem das trabalhadoras do sexo feminino frente aos trabalhadores do sexo oposto, a procura pelo ingresso ao ensino superior proporciona às mulheres oportunidades de tomar parte do mercado de trabalho em “melhores condições da disputa no mercado de trabalho, além de aumentar a expectativa de realização pessoal e autonomia econômica”(p.37).

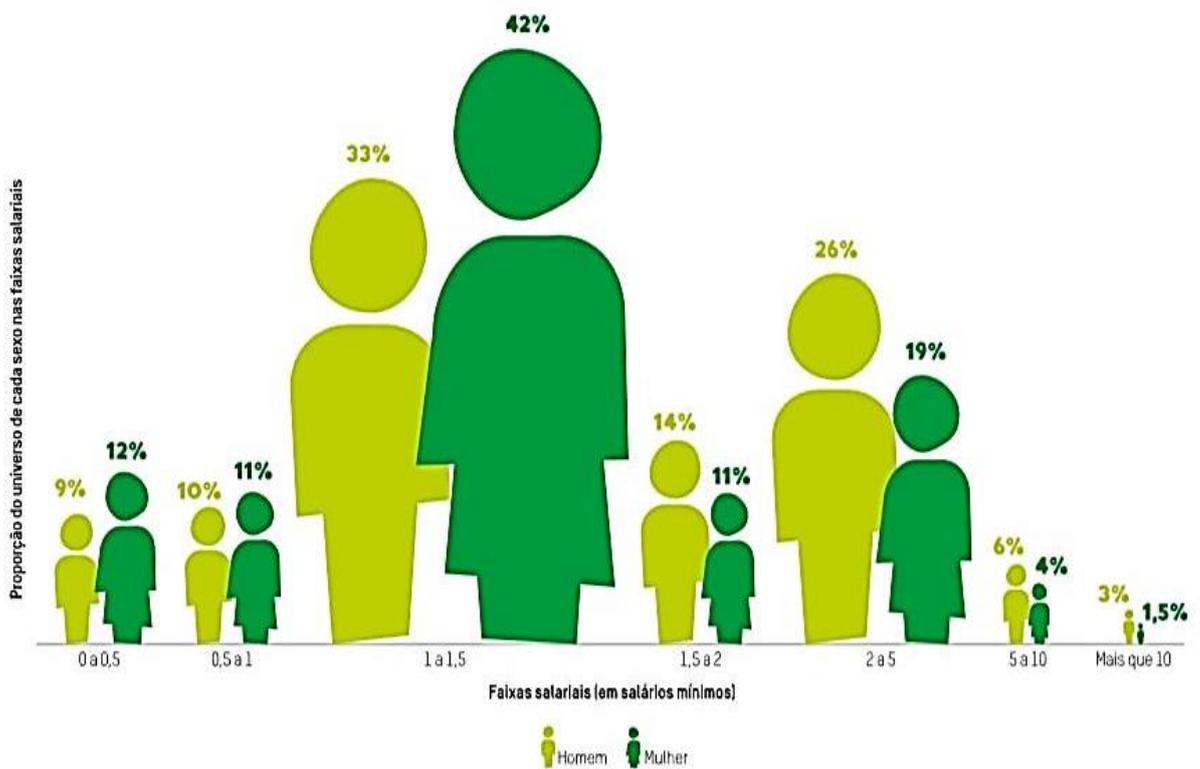
Há que ser observado que a presença das mulheres se dá em um percentual maior na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano).

Esta realidade há tempos vem sendo demonstrada como nos estudos de Mesquita (2010)

Esta tendência vem sendo reforçada historicamente, embora a participação da mulher no setor educacional seja mais expressiva na Educação Básica, preferencialmente nos níveis de Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental, os quais pagam os menores salários em média no Brasil tanto na rede privada como pública, haja vista o piso nacional de R\$1.024,67 (valor atualizado para 2010) para professores com formação em nível médio, por 40 horas de trabalho semanal, conforme a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 (p.90).

Estudos recentes do IBGE reforçam que a diferença salarial entre homens e mulheres ainda não foi superada. Com a mesma formação que o homem e exercendo muitas vezes a mesma profissão, a mulher não recebe o mesmo salário. É interessante observar que quando o valor recebido está abaixo do salário mínimo, entre 0 e 1, o número de mulheres é maior que os homens. À medida que o salário aumenta a presença masculina passa a frente, como na última faixa salarial, 3% dos homens recebem acima de 10 salários mínimos, enquanto apenas 1,5% das mulheres.

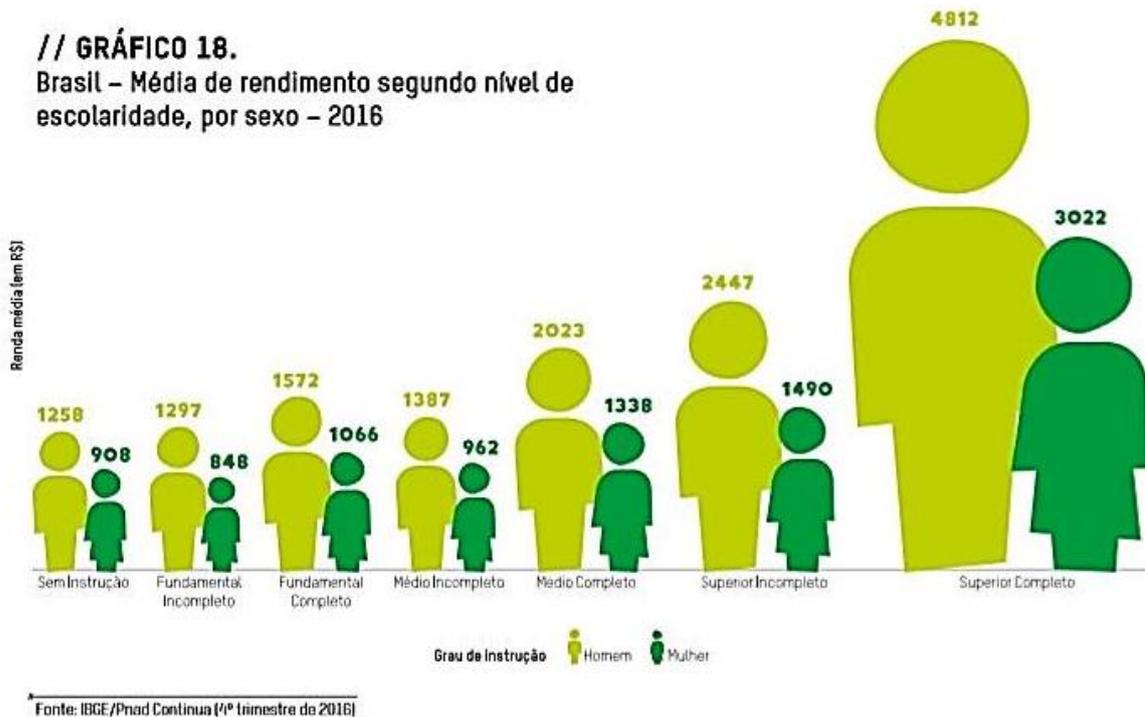
Figura 1: Brasil- Distribuição de homens e mulheres por faixa salarial (em salários mínimos)- 2016



Fonte: IBGE/Pnad Contínua 4º trimestre de 2016

Nota: valores arredondados.

Figura 2: Brasil- Média de rendimento segundo nível de escolaridade, por sexo- 2016



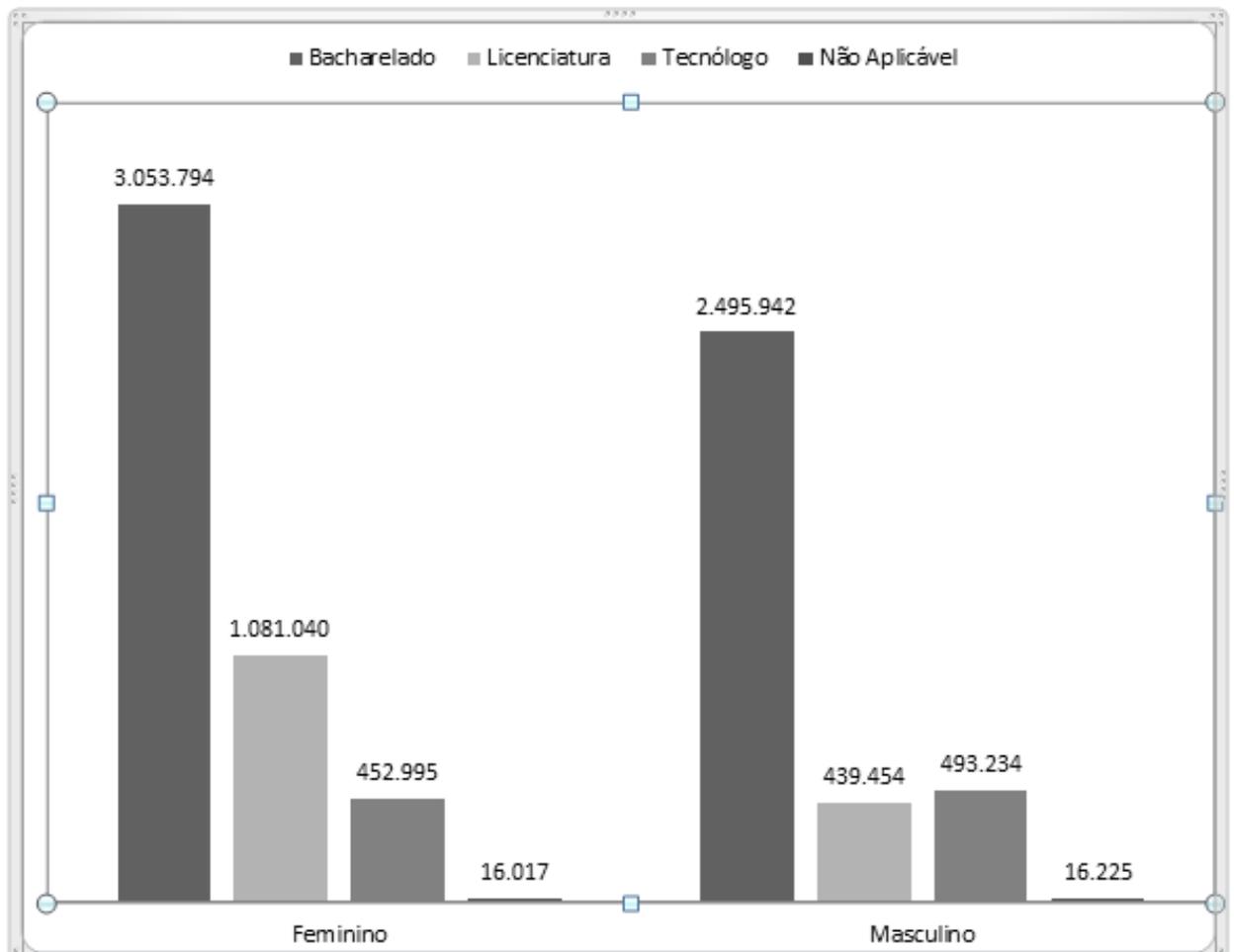
A figura acima mantém os achados nos estudos de Mesquita (2010) e de tantos outros que demonstram as desigualdades de gênero, neste caso, acerca das diferenças salariais. Observe que quando o trabalhador não tem instrução os rendimentos pagos ao homem superam os das mulheres. Ao pensarmos quais as ocupações de trabalho que não exigem formação/instrução podemos inferir que sejam trabalhos braçais que requerem uma estrutura física capaz de exercê-los, neste caso os homens, pela sua constituição física, se sobrepõem às mulheres, mas ainda assim os rendimentos pagos aos homens são maiores 27,8% que os das mulheres. Entretanto, à medida que o nível de formação/instrução aumenta, a diferença cresce, uma vez que o valor pago às mulheres no mercado de trabalho é bem menor que aos homens. No último indicador, que evidencia os rendimentos das pessoas com nível superior completo, a pesquisa do IBGE mostra que quando homens e mulheres têm a mesma formação, o homem ganha 37% a mais que as mulheres.

Esta diferença, ao que tudo indica, não tem afastado a mulher de lutar pelo acesso a patamares maiores de formação. O número de mulheres no Ensino Superior tem aumentado, como nos mostram o resultado do censo educacional (Gráfico 5). Os dados também confirmam que a presença das mulheres nos cursos de licenciatura é bem maior que a dos

homens, ratificando a tendência da feminização da profissão docente refletida por Enguita e citada por Mesquita (2010).

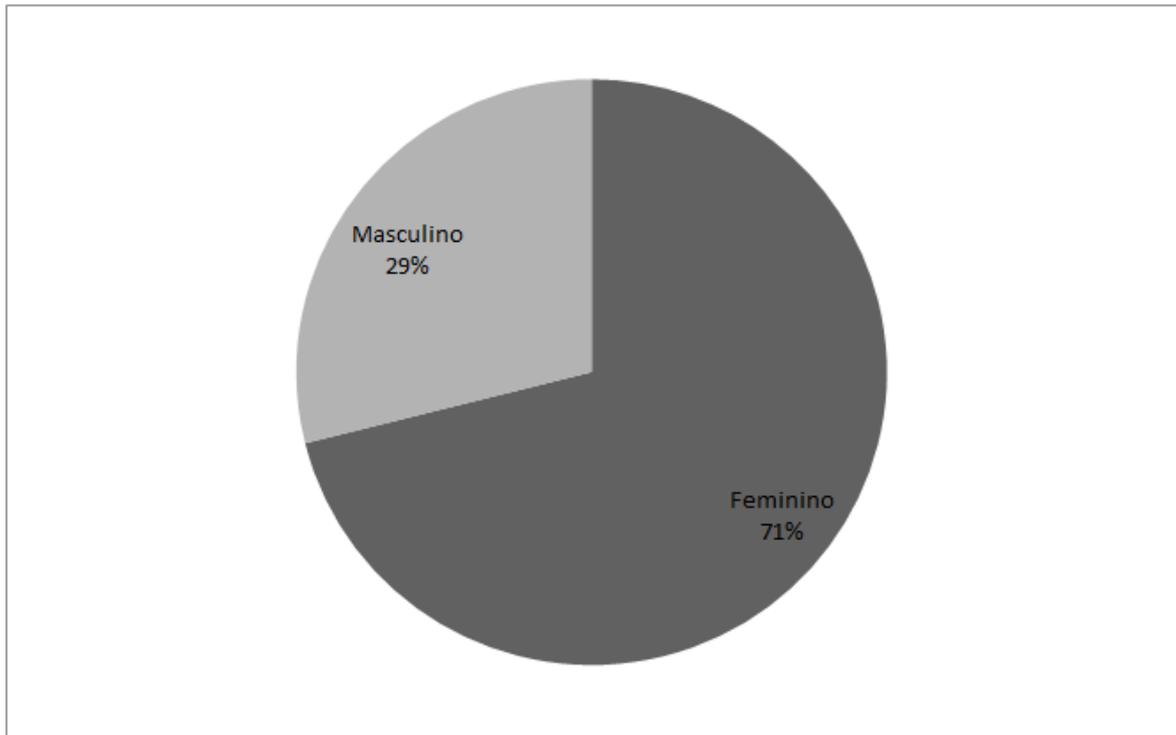
Para Enguita (1993) a naturalização das qualidades femininas como o zelo, paciência, delicadeza entre outras comuns às atividades domésticas, faz parte da construção ideológica destas profissões. Além deste fator, as profissões feminizadas são desvalorizadas, pois são tidas como complementares ao salário masculino o que tem pesado sobremaneira na justificativa dos baixos salários destinados aos/as profissionais da Educação. Tal situação acaba por afastar os homens dessa profissão, impulsionando-os para outros ramos da administração pública, o comércio e a indústria (p.90).

Gráfico 5: Matrículas em cursos de Graduação no Brasil, Presencial e a Distância por tipo de curso e sexo – 2016



Fonte: MEC/Inep

Gráfico 6: Percentual de Matrículas em cursos de Graduação no Brasil, Presencial e a Distância por tipo de curso e sexo - 2016



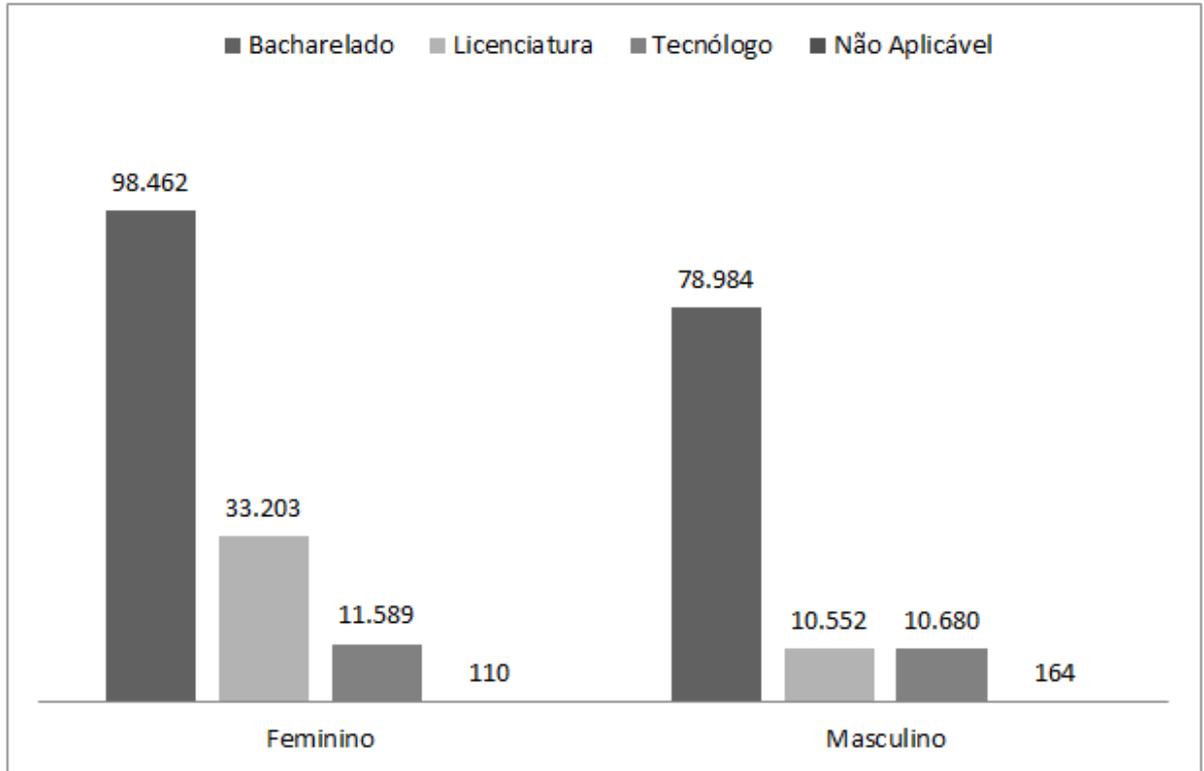
Fonte: MEC/Inep

Mesmo com um número maior de mulheres matriculadas no ensino superior o que demonstra que as mulheres têm se preparado melhor para o mercado de trabalho, ainda são díspares as oportunidades de trabalho entre os sexos. Compreende-se pela análise do gráfico que 23,5% das mulheres estão matriculadas nas licenciaturas, enquanto apenas 12,7% dos homens que estão frequentando os cursos de graduação estão matriculados nos referidos cursos. Neste sentido, a presença das mulheres nos cursos de licenciatura representa 59,4% a mais que a dos homens. Os dados demonstram que há uma tendência de continuidade da feminização do magistério no Brasil, infere-se essa afirmação pela presença maciça de mulheres nos cursos de licenciatura, ultrapassando 70% e essas estudantes por consequência serão as trabalhadoras docentes ulteriores.

Esse mesmo movimento é observado no Estado de Goiás, com a particularidade de a diferença entre homens e mulheres matriculados nos cursos de licenciatura apresentar índices ainda maiores que a média nacional.

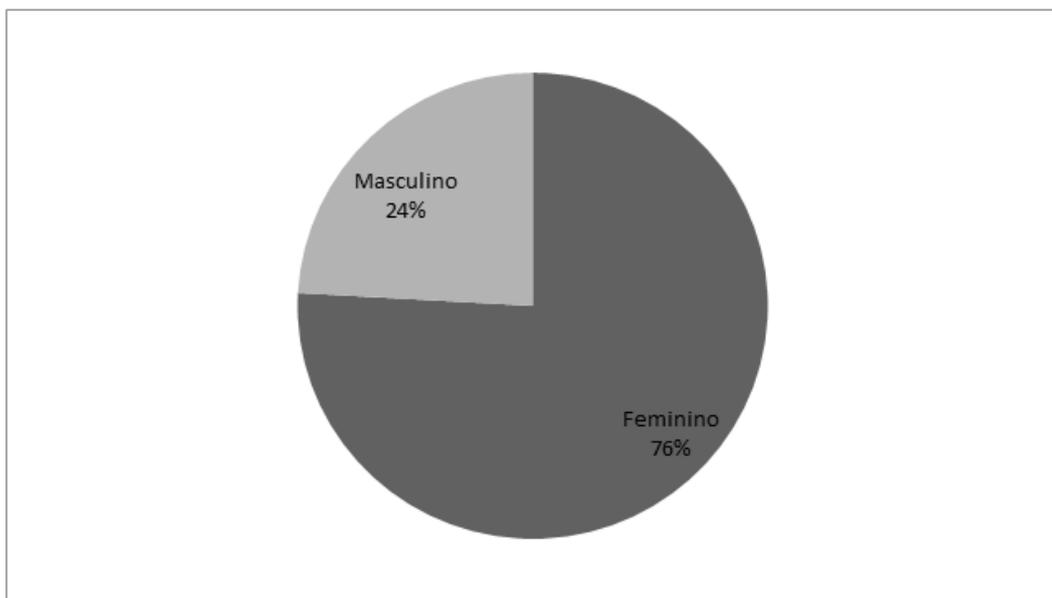
Observa-se essa manifestação nos gráficos que seguem:

Gráfico 7: Matrículas em cursos de Graduação no Estado de Goiás, Presencial e a Distância por tipo de curso e sexo - 2016



Fonte: MEC/Inep

Gráfico 8: Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação no Estado de Goiás, Presencial e a Distância por tipo de curso e sexo - 2016



Fonte:

MEC/Inep

Afonso; Mesquita; Carneiro, (2018) afirmam que a educação patriarcal, social e cultural contribui para a feminização do magistério. Os dados acima apresentados confirmam que também a educação formal sinaliza para a continuidade do magistério como uma carreira feminina, posto que a maioria dos estudantes de licenciatura são mulheres. Refletir sobre a formação dos quadros de professores como sendo quase exclusivos constituídos por mulheres requer também uma reflexão sobre a história social, cultural, política e educacional, atentando para toda a complexidade que circunda esta temática, como a precarização do trabalho feminino, a desvalorização financeira da categoria e o desprestígio social.

1.4 Valorização de Desvalorização docente: primeiras reflexões

A condição social docente desprestigiada é fruto de uma desvalorização histórica. A desvalorização social, política, cultural do magistério da educação básica é um componente da nossa formação histórica desde o Brasil Império e continuou na República. Levanta-se a hipótese se esse desprestígio social e a inferiorização da carreira é que gera a ausência do docente no currículo. O magistério primário nunca foi uma profissão da elite, sempre provêm de coletivos inferiorizados. A desvalorização da escola pública reflete a desvalorização dos trabalhadores e a precarização do trato dos coletivos populares do longo da nossa história (ARROYO, 2018).

Para Arroyo (2018) a escola popular mantém-se nos limites da subcidadania. A escola popular é vista como escola subcidadã e banca parte da história de silenciamento, segregação política e social dos coletivos populares, dos trabalhadores e dos saberes e valores do trabalho e da cidadania. Em contraponto à possibilidade de se educar partindo-se da propedêutica, das experiências humanas ou desumanas dos sujeitos, vê-se a imposição, através das reformas educacionais, a ampliação da função aulista do professor. Ocorre que a ideologia, que permeia as políticas públicas educacionais, classifica os saberes daqueles que frequentam a escola pública como desqualificados, sem valor; são saberes pobres, de pobres, desnecessários para uma escola que pretende educar os alunos para a empregabilidade, para determinado tipo de trabalho que mais desumaniza do que humaniza.

Sheibe (2007) relata a luta de resistência das associações educacionais na busca de garantir espaço para conhecimentos tanto científicos/teóricos quanto o saber tácito adquirido na prática. Sheibe (2007) relata a constante luta de associações como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) na busca de assegurar direitos como: formação adequada e a valorização em diversas áreas, dentre elas a salarial e a incorporação

de saberes docentes nos currículos dos cursos de licenciatura. Um exemplo de avanços conseguidos através da luta de docentes no intuito de assegurar o direito ao acúmulo de saberes sobre a condição docente mesmo que de forma tímida foi a promulgação da Resolução CNE/CP n. 01/2006, que definiu o curso de Pedagogia como uma licenciatura, destinada a formar unificadamente o professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental estabelecendo a formação de profissionais para a construção do conhecimento científico e tecnológico do campo da educação, constituiu-se numa solução negociada entre as associações de educação e o Conselho Nacional de Educação.

Tal formulação implica na transição para um novo modelo de curso, no qual as instituições de ensino deverão extinguir as habilitações específicas até agora vigentes e focalizar o mínimo de 3.200 horas de trabalho acadêmico, especialmente (mas não exclusivamente) na formação de professores. Pelo menos 2.800 horas devem ser destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; 300 horas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais; e 100 horas às atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos (BRASIL, 2006).

Nesse sentido Arroyo relata que nas últimas décadas os movimentos docentes da educação básica pública ou privada vêm colocando no campo político a sua valorização na reação contra a inferiorização do magistério, nas hierarquias do sistema e das políticas públicas de remuneração e carreira. No entanto, ainda faltam avanços nas dicotomias e hierarquias das suas experiências e saberes. Os conhecimentos ainda são descontextualizados das vivências sociais. A separação entre conhecimentos e experiências sociais leva a secundarizar, desprezar as experiências não apenas dos educandos e os seus coletivos sociais, raciais, mas dos próprios educadores, docentes.

Costa (1995) afirma que o dilema salarial vivido pela categoria faz com que os seus integrantes lutem para manterem ou se aproximarem dos padrões da classe média brasileira. Destaca que, por se tratar de ocupação que demanda formação específica de cunho intelectual, mesmo nos seus níveis mais elementares de execução, o trabalho docente distingue o grupo que pertencem a seus quadros, tendo se caracterizado, historicamente, como profissão de classe média. Para os docentes conservarem este nível social representa, sobretudo, manter-se com certo poder de compra e usufruir dos benefícios que estão ao alcance da sua classe. A condição financeira impõe retrações ao seu poder aquisitivo, contudo, no dia a dia seu comportamento social insiste em representar mais um elemento equidistante entre a classe alta e a classe baixa.

A organização coletiva dos professores, através dos sindicatos, das greves, das manifestações e dos protestos levou os docentes a se aproximarem das classes trabalhadoras, porém o mundo da cultura das classes trabalhadoras não é tão fácil de ser assumido pelo mundo e a cultura do magistério (ARROYO 2000, p. 190).

Os estudos sobre a longa história do trabalho docente constataam que não há lugar para os saberes no trabalho nos currículos da formação dos professores, bem como, de outros profissionais. As riquezas de experiências dos profissionais docentes não aparecem nos currículos de pedagogia de licenciatura e de formação continuada. A ausência dessa história, do trabalho, dessas relações sociais é mais um capítulo da desvalorização do trabalho até como campo de conhecimento nos nossos currículos. A relação docência-trabalho apresenta-se como mercadoria comum e não como saber (ARROYO 2018).

De acordo com Arroyo (2018) a retomada dos saberes do trabalho docente tem acontecido. Apesar de não constarem nos currículos ocorrem nos congressos, fóruns, conferências de educação, através de oficinas que trabalham textos, vivências sobre a condição docente, sobre identidades, mal-estares, tensões, avanços e recuos na valorização do trabalho. Para Arroyo as oficinas se constituem em uma forma urgente de enriquecer os currículos de formação dos próprios docentes trabalhadores em educação. Engaja mestres e alunos em uma luta comum a ambos, o trabalho, as lutas pela sua dignidade e contra as suas hierarquizações e inferiorizações. Além dos saberes sobre as lógicas da organização do trabalho e sobre as relações sociais e políticas, sobre o Estado, a política, as políticas e as estruturas de poder, a categoria docente avançou nas situações de luta e de resistência, a saber, sobre si mesmos.

Há vários fatores que necessitam de um olhar mais demorado. Barbosa (2011) traz um novo elemento para o esvaziamento da profissão:

Além dos baixos salários contribuírem para não atrair profissionais mais qualificados para a docência, há dificuldade para reter aqueles que optam por esse caminho. Muitos trabalhadores docentes não permanecem na carreira, abandonando a profissão por outras carreiras que sejam melhor remuneradas e valorizadas, ou ainda deixam a sala de aula para atuar em outros cargos do sistema de ensino, como a coordenação pedagógica, a direção e a supervisão escolar, também melhor remunerados que a docência e, normalmente, com maior reconhecimento e valorização social (p.149).

Todos estes aspectos influenciam na valorização da profissão professor, nas políticas públicas que têm por finalidade apresentar contrapontos para o equilíbrio social, uma vez que as diferenças de classe, a partir da divisão social do trabalho, legaram à profissão professor um status missionário, que impede a real valorização e reconhecimento social da profissão.

Nos Capítulos seguintes prosseguiremos e aprofundaremos nesta discussão, em um esforço para compreender a relação entre valorização do professor e o financiamento da educação.

CAPÍTULO II: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: revisitando a legislação brasileira

Neste Capítulo buscamos compreender um pouco mais nosso objeto de pesquisa: a valorização do professor. Para tanto, vamos fazer um caminho de volta na história da legislação brasileira tentando entender os avanços e retrocessos na valorização docente no Brasil. Sentimos a necessidade primeiramente de trazer à discussão o que compreendemos como valorização docente neste estudo. Revisitamos a legislação e a maneira como ela trata a profissão professor, em um exercício comparativo entre as Leis que trazem em seus princípios as Diretrizes para a Educação Nacional. Falar de valorização impõe-nos um esforço no sentido de desvendar a política de financiamento da educação, uma vez que não se pode falar de valorização profissional sem os recursos para financiá-la.

2.1 - VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: o que se entende por valorização docente?

Os primeiros trabalhadores em educação do Brasil foram os Jesuítas, a quem se confiou o trabalho de se catequizar indígenas e, sobretudo alfabetizar os filhos de portugueses e aplicar a eles um ensino que se assemelhasse aos estudos na Europa. O professor jesuíta é um tutor com liberdade de ensinar sua cátedra desde que dentro dos ensinamentos da igreja. Monlevade (2000) compara o trabalho desse professor ao de um artesão que produz seu produto do início ao fim, o “professor-jesuíta” executa todas as etapas da educação de seus alunos. A esse professor não era pago salário, no entanto, contava com meios materiais para sobreviver garantido pelas fazendas por onde habitava, nos moldes da sociedade feudal. Sua garantia de sobrevivência dava-se pela ordem a qual pertencia e não por remuneração do trabalho que desenvolvia como preceptor (MONLEVADE 2000).

Uma vez que não havia remuneração como recompensa pelo seu trabalho, a valorização do professor tinha cunho social, assim como os outros componentes da comunidade, as chamadas historicamente de guildas a qual pertencia. Sua valorização vinculava-se com a riqueza, importância social e influência, e o poder político da Ordem a qual pertencia. Sua valorização profissional revelava-se também através do sucesso da aprendizagem de seus alunos e do seu conhecimento acumulado. “Como o joalheiro e o armeiro medieval, o professor se torna dono e dominador de sua área de conhecimento” (MONLEVADE, 2000).

Com a implantação das Aulas Régias pelo Marquês de Pombal, em 1772 os professores, que não são mais os jesuítas que foram expulsos, passam a receber remuneração pelo seu trabalho que, de acordo com Monlevade (2000), se apresentava como uma quantia modesta. A transição do modelo de professor artesão ao professor operário inserido na “fábrica educacional”, provido de assalariamento como cita Monlevade, atravessa um grande período histórico, posto que, a princípio os professores não tinham sua renda derivada exclusivamente de seu trabalho. Compunham sua renda com outras atividades como comércio, ou agricultura. O ensino não se apresentava como uma ocupação de tempo integral, assim se manteve até meados do século XX.

À medida em que transitava para esta nova situação, que vai-se completar somente nos meados do século XX, o professor-operário se constituía como tal por um processo de lenta inserção numa nova forma de trabalho pessoal e coletivo que se construía paralelamente ao desenvolvimento da manufatura, na divisão de tarefas na fábrica. Destruído o colégio jesuítico, a escola brasileira demorou em se reorganizar como um órgão coletivo. No século XIX, em meio a uma miríade de escolas isoladas e unidocentes, urbanas e rurais, começaram a surgir nas maiores cidades os Liceus e Escolas Normais, onde os professores, assalariados pelos governos provinciais, não só se dividem por disciplinas, como se ajustam a modo de peças numa engrenagem educativa que se complexifica em crescentes e variadas tarefas, mediadas por horários e calendários. Um pouco mais tarde, e os estabelecimentos primários se aglutinam em Escolas Reunidas e Grupos Escolares, onde se multiplicam professores e funcionários, salas de aula, turnos e dependências como diretoria, secretaria, sanitários, cantinas, pátios de recreação, quadras de esporte. Estava modelada a “fábrica escolar”, e o aluno transformado em matéria prima que passa de mão em mão, de educador em educador, dentro de um sistema e dentro de um currículo, para atingir – ou não – o objetivo de conquistar um diploma, primário ou secundário. (MONLEVADE 2000)

O modelo de docência trabalhado pelos primeiros professores compara-se ao descrito por Ramos (2017), quando alega que o professor em seu trabalho inicial está em uma condição de superioridade intelectual ao educando, proporcionada pelo seu conhecimento, por sua experiência, ao seu “reconhecimento profissional”, predicados, inclusive, que o certificam a exercer tal função. O desígnio dessa relação é que o professor deve conduzir o educando “a sua mesma condição pela apropriação do conhecimento”. Essa comparação justifica-se pelo fato do trabalho dos jesuítas conduzirem, a princípio, indígenas e posteriormente africanos a partilharem de uma mesma crença, cultura e saberes através das aulas e da catequização. Nestes casos o professor vê-se refletido em seus alunos. Questiona-se atualmente o quanto do professor nota-se em suas aulas ou em seus alunos, em um modelo de educação que os professores tornam-se “aulistas” na concepção de Arroyo (2018) reproduzindo aulas prontas

impostas por sistemas educacionais que trabalham objetivando alcançar bons resultados nas avaliações que lhes são impostas. O professor não tem mais o poder e a função de planejar o que o aluno deve aprender. Os saberes a serem ensinados são fornecidos pelo sistema através de legislação e programas delineados pelos órgãos reguladores. Ao professor compete dar cumprimento à sua parte na cadeia de produção da “fábrica educacional”.

Par e passo com a revolução das fábricas através da modernização de seu maquinário que se automatiza cada vez com maior intensidade, o professor-operário, intensifica e amplia sua jornada de trabalho, quer seja pelo crescente número de matrículas, quer seja pela necessidade de sobrevivência com seus parcos salários. Assim como a automatização fabril ocorre a automatização docente que percorre o caminho de manipulador do ensino perpassa pela fase de dar aulas e explicar conteúdos até chegar ao ponto de automação sistêmica onde desempenha o papel de monitor de atividades previamente preparadas em outras instâncias sem sua participação (MONLEVADE, 2000, p.63).

O trabalho do professor se abstrai suas ideias e conhecimentos adquiridos por formação ou por saber tácito, tornam-se abstratos no sentido do concreto e abstrato de Marx (2008), considerando a afirmativa que o saber do docente não se concretiza em seu aluno, o que germina no aluno é o saber de um currículo genérico que passa pelo docente como um atravessador de conteúdo. Nesse sentido, o professor não pode ser mais valorizado como antes e o que resta é a valorização por seu erário, medido por seu modesto salário de professor da educação básica.

O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, se fez coisa, é a objetivação do trabalho. A realização efetiva do trabalho é a sua objetivação. No estado econômico-político esta realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação, como exteriorização. A objetivação é resultado, é o produto do trabalho, a forma como o ser humano se afirma como ser genérico, afirma sua humanidade. O estranhamento é o trabalho desfigurado, aviltado. No trabalho estranhado o trabalhador não domina os meios de produção. O trabalho estranhado é resultado de uma relação social que tem como base a propriedade privada, onde há exploração do trabalhador – produtor pelo possuidor – proprietário, que impedem a realização plena do homem como gênero humano, o desenvolvimento da onilateralidade do ser social (COSTA 1996).

Marx (1983) afirma que segundo as leis da economia política o estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa de maneira que, quanto mais o trabalhador produz menos tem para consumir, que quanto mais valores cria tanto mais se torna sem valor sem

dignidade, que quanto melhor formado o seu produto tanto mais deformado o trabalhador. Com base na ideia de estranhamento do trabalhador em Marx é possível analisar o trabalho do professor da educação básica pública, especialmente na Rede Estadual de Goiás, onde de acordo com Libâneo, Freitas e Silva (2018) o docente se encontra em situação de desvalio em relação ao mundo do trabalho. Nos dizeres dos autores se apresenta da seguinte forma:

O que importa é manter na escola pública a oferta de uma educação de baixa qualidade a baixo custo, subsumida na intensificação do trabalho do professor, da restrição da sua autonomia profissional, precarização das relações de trabalho, controle do alcance de metas quantitativas mediante bonificação e punições. Para esses objetivos, é suficiente uma estrutura mínima (às vezes até abaixo da mínima) das escolas, no que concerne às condições físicas e ambientais, ao material didático e laboratórios, professores com formação mínima para reproduzir apostilas e exercícios, que se adaptem às regras, aos cronogramas, aos processos de avaliação, aos mecanismos de gestão e de controle (LIBÂNEO, FREITAS E SILVA, 2018, p.127).

A desvalorização social política cultural do magistério da educação básica é um elemento da formação histórica no Brasil. A docência no ensino primário não teve direito a prestígio social, político ou cultural. Não participou do poder no processo histórico. “A desvalorização do magistério público como da escola pública reflete a desvalorização dos trabalhadores precarização do trato dos coletivos populares do longo de nossa história” (ARROYO, 2018 p.74). A profissão docente advinda dos coletivos populares é uma herança do Brasil Império que se perpetuou no Brasil República. “A docência primaria não foi uma profissão de disputa das elites.” E ainda hoje a origem social dos professores da educação básica pública provém de classes inferiorizadas, social e financeiramente (ARROYO, 2018).

Se já não pertence ao professor a valorização social, outros fatores de valorização deve-se observar, como condições de trabalho, remuneração condigna, para fins de aprofundamento. Neste sentido, vamos tratar da valorização do professor a partir da valorização salarial, remuneração e carreira do magistério público de ensino básico estadual em Goiás.

Observa-se já no início do século XVIII a ocorrência de baixas remunerações dos professores primários, justificando-se pela inviabilidade do erário do estado e sob alegações da demanda de outras despesas e pelo constante aumento no número de alunos e por consequência de professores. A desvalorização salarial ora maior, ora menor, manteve-se constante na história do magistério da educação básica. E hoje, o Estado de Goiás encontra-se em um momento de desvalorização exasperada do magistério público da educação básica.

2.2 O Salário como parâmetro de valorização

Partindo do pressuposto que a valorização social e profissional do professor dar-se-ia basicamente pela variante do valor do salário, propõe-se uma questão para reflexão: Como calcular a valorização salarial? Qual valor dar-se-ia ao professor no modo de produção capitalista?

Baseando-se nas primícias de que um professor é antes de tudo um trabalhador do sistema capitalista poder-se-ia metrificar sua valorização salarial pela concepção de mais-valia de Marx. Então seu salário basear-se-ia em quantos alunos poderia atender, em quantas horas trabalhadas seriam necessárias para elaborar seu produto final. Mas põe-se aí outra questão: O que afinal o professor produz? Ao analisar de forma filosófica poder-se-ia dizer que o professor possui conhecimento ou sabedoria. Ao ponderar sobre o assunto baseando-se em uma concepção pragmática podemos dizer que o professor produz mão-de-obra qualificada para diferentes tipos de trabalho. Sob um prisma mais sociológico asseveramos que o professor produz cidadãos conscientes de seu papel social. Em qualquer uma dessas concepções ainda seria difícil mensurar o trabalho do professor tendo como referência o sistema capitalista.

Tomando como base um professor da rede privada talvez fosse possível medir de forma mais fácil o seu salário. O capitalista, para esse caso seria o proprietário da escola privada, que calcularia o salário do professor de acordo com a rentabilidade que ele traria para a empresa, baseando-se no número de alunos que ele atenderia, no valor de mensalidades pagas, descontando-se os insumos e investimentos aplicados, considerando-se o lucro do capitalista que no caso seria a mais-valia que o trabalhador-professor produziria. O resultado dessa equação, considerando todos esses fatores, seria o valor do salário desse professor. No entanto, o professor a que se refere essa pesquisa é o professor da educação pública, então não se pode ter como base a fundamentação de mais-valia como base para cálculo de valor salarial, visto que, ao contrário do que prega o neoliberalismo vigente atualmente, o papel do poder público não pode ser produzir lucro fundamentado no capitalismo.

Ainda referenciando Marx (2008), após ser extraída a mais-valia do capitalista, infere-se que o valor de troca do trabalho do professor vem diminuído com relação ao valor de uso, posto que seu salário seja menor que de outros profissionais com a mesma escolaridade, apesar da importância do trabalho que desempenha. O importante aqui é a percepção de que a valorização salarial não se mede apenas pelo valor nominal do salário, mas pelo resultado de comparações no mercado e de lutas entre trabalho e capital.

Sua valorização social e profissional se fazem agora essencialmente pela variação do valor do salário, o que remete a uma nova questão: o que é e como se dá esta “valorização salarial”? À primeira vista, tratar-se-ia somente de uma grandeza numérica: o professor seria tanto mais valorizado salarialmente quanto fosse o valor nominal do salário, responsável, numa economia de mercado, por um maior poder de compra, de consumo. Valorizar o professor seria sempre aumentar-lhe o salário, ad infinitum, posicionando-o cada vez mais acima dos outros valores de troca - bens e serviços -inclusive acima do salário dos outros trabalhadores (MONLEVADE, 2000).

Compreende-se que o salário é o mais claro identificador de valorização de uma profissão. No entanto, ao se debater a valorização salarial em educação, o que se reivindica não é fundamentalmente uma importância muito acima dos salários praticados pelo mercado e sim uma equiparação ao que é praticado em outras profissões.

Considerando que é uma profissão que envolve um número muito grande de trabalhadores, desses, cerca de 90% vinculados ao setor público, (PINTO, 2009) o alcance da remuneração dos professores é demarcado necessariamente pelo volume da receita tributária angariada pelo Estado e pela contenda entre as diferentes partes que a disputam. Observa-se que no caso da educação, o limite salarial aplicado é nivelado pelo percentual mínimo admitido, efetiva-se em máximo, deliberado pela vinculação constitucional de impostos. Nesse sentido para elevar de forma significativa os salários dos professores demanda uma mudança na aplicação de recursos na educação “como as despesas de pessoal representam de 80% a 90% dos gastos com ensino, mudar de forma significativa o padrão de remuneração dos professores e demais trabalhadores da educação no Brasil significa ampliar os gastos com o ensino” (PINTO, 2009, p. 61).

Monlevade (2000) também ressalta que um maior ou menor salário para os professores da educação pública está correlacionado com o montante de tributos que sustentam os fundos públicos, bem como o quantitativo de matrículas em consonância com o salário dos professores. Sob esse ponto de vista sendo maior a arrecadação, há a possibilidade de um maior salário potencial. O autor defende a ideia que a remuneração é um elemento importante para valorização docente, contudo ela deriva de boa formação adequada e de melhores estruturas de carreira. A valorização do professor amparar-se-ia em remuneração justa que permita ao professor sua estabilidade num único emprego, atribuindo visibilidade social positiva à profissão docente, uma apropriada formação inicial e formação continuada concernente às necessidades de sua área de trabalho e uma carreira que implante no sistema de ensino uma jornada que abranja as aulas e o tempo necessário para as atividades de pesquisa e outras atividades extras do professor.

Gatti e Barretto (2009) também destacam questões que precisariam ser consideradas no tocante à valorização docente e estruturação da carreira. As autoras ressaltam que a remuneração é importante, no entanto, há que se observarem outros pontos de grande relevância, primeiramente as autoras destacam a formação na graduação, mantendo os cursos de licenciatura atualizados reformulando-os sempre que necessário for para formar professores bem preparados para exercer o magistério. O segundo ponto destacado, como valor, é a necessidade de concurso para ingresso na carreira, que no setor público é obrigatório estabelecido pela legislação brasileira, além disso, poderia ser um fator primeiro de análise da qualificação dos ingressantes à docência. Outro ponto de relevância para a valorização docente é a possibilidade de “subirem na carreira” de acordo com as autoras os planos de carreira em vigência, em sua maioria, não manifestam a possibilidade legítima de professores ascenderem na carreira sem deixar a sala de aula os levando a ocuparem outras funções na área educacional ou mesmo mudarem de ramo de trabalho (GATTI e BARRETTO, 2009, p.252-254).

Há um consenso entre os estudiosos no tocante a valorização docente. Falando-se em valorização salarial não se reivindicam valores muito acima, mas, valores que já são pagos por outras profissões. Garantia de uma jornada de trabalho digna sem a necessidade de que o professor tenha jornada de trabalho dupla ou tripla, motivados pelos baixos salários. Há consenso também que a formação inicial adequada e o incentivo a formação continuada caracterizam também uma forma de valorização. Para que a carreira docente seja efetivamente valorizada há que se abolem os salários indignos, a sobrecarga do trabalho quase que obrigatória e a desqualificação na formação dos profissionais da educação.

2.3 A questão salarial e de Carreira docente nas Constituições

Em nosso país, a criação de leis com intuito de conduzir a educação e que incidem sobre a questão salarial e valorização profissional não é recente. Retrocedendo-se na história da legislação das diretrizes e bases da educação nacional, é possível enxergar alguns dados que sinalizam para a implantação de políticas públicas nacionais, que tratam do tema salarial dos professores, assim como alguns ensaios sobre o financiamento e a temática da descentralização e desobrigação de um ente federado frente a outro no que diz respeito à educação básica.

A primeira lei geral da educação, Lei de 15 de outubro de 1827, retrata o que tornaria constante nos séculos vindouros. O imperador D. Pedro I “manda criar escolas de primeiras

letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL,1827), porém remete às autoridades regionais a responsabilidade pelo pagamento de uma faixa salarial aos professores:

Art. 3º. Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação. (BRASIL, 1827).

Posteriormente à publicação da Constituição de 1827, o Imperador publica o Ato Adicional de 1834, que descentraliza vários serviços públicos, entre eles a educação. Chamamos a atenção para a parte na legislação que aborda a questão educacional:

Art. 10. Compete às mesmas Assembléas legislar: [...] § 2º Sobre instrução publica e estabelecimentos proprios a promover a, não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem creados por lei geral (BRASIL, 1834).

Tanto a Constituição Imperialista, de 1827, quanto o Ato Adicional de 1834, vão delinear uma prática que se mantém até a atualidade que é a descentralização de alguns setores sem a devida condição para sua realização. Presenciamos a discussão sobre esta temática sendo que alguns defendem a municipalização da educação. Outros entendem que a federalização é a saída para superar as desigualdades evidenciadas em todo o Brasil. De qualquer forma não há como se discutir a centralização ou descentralização desarticulada das questões concretas que viabilizam o sistema educacional, entre eles o financiamento e a formação dos professores.

Nos escritos de Monlevade (*in* BRZEZINSKI, 2014) registra-se que no Brasil Imperial não havia uma prévia forma de captação de recursos para custear as despesas da escola primária gratuita. As aulas régias⁶ existentes no Reino funcionavam precariamente financiadas pelo subsídio literário, um tributo cobrado pelas Câmaras Municipais por ocasião do abate de bovinos e produção de vinho, vinagre e aguardente. Este tributo deveria a priori custear as despesas com a educação, inclusive o pagamento dos professores. Esta política não prosperou. Entre os fatores podemos assinalar a forma como esta arrecadação dava-se, na prática, seja na fase da captação do recurso, como na fiscalização de sua aplicação.

⁶As aulas régias foram criadas em Portugal e em suas colônias pelo alvará de 28 de junho de 1759, no contexto das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal, durante o reinado de d. José I (1750-1777). A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico.

Já no Brasil República, o artigo 72 da Constituição Federal de 1891 na seção II a qual trata da Declaração de Direitos traz em seu sexto parágrafo a única menção à área educacional: “§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”(BRASIL, 1891). Avançando para o século XX, em 1926, a Emenda Constitucional de 03 de setembro de 1926, que reescreve grande parte da Constituição de 1891, não faz alterações no parágrafo sexto que fora o único que fez alguma referência ao ensino. Fazendo uma interpretação do mesmo infere-se que não haverá uma formação específica para a profissão, nem que haverá um parâmetro para nortear a remuneração de quem exercer tal função. Também não é especificado algo sobre planos educacionais nem sistema de ensino (BRASIL, 1926).

No período compreendido em meio a Primeira e a Segunda República, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 recomendava que o Estado estabelecesse um plano geral de educação e propunha a disseminação de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (HISTEDBR, 2006). Por ocasião debateu-se também a descentralização da educação, percebida pelos pioneiros não puramente como oposição à centralização, mas como a oportunidade de implantar um plano único de educação que abrangesse todas as unidades da federação de forma uniforme e igualitária.

Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. À União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. (HISTEDBR, 2006)

Embora a constituição de 1934 prognosticasse a criação de um plano nacional de educação e apesar dos esforços coletivos despendidos nesse sentido, principalmente através do Manifesto dos Pioneiros, a lei que estabeleceria as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, só chegaria em 1961. Entretanto, a Constituição de 1934 traz em seu corpo, sinalização de implantação de uma educação mais democrática, colocando-a como direito de todos e estabelecendo a criação de conselhos em todos os entes federados para acompanhar os processos educacionais. Menciona também alguns ensaios sobre um financiamento para a educação. Apesar de não estabelecer um referencial salarial para os professores, a única menção que se faz é que para uma instituição particular ser reconhecida necessita oferecer “remuneração condigna” a seus professores (BRASIL, 1934).

Art 150 - Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
- [...]
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

O art. 158 merece nossa atenção, uma vez que ele trata da forma como os professores ingressavam no serviço público. Vejamos:

Art 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado. (BRASIL, 1934)

Já à época, o ingresso na profissão era por meio de concurso público provas e títulos, porém a contratação que hoje conhecemos como “contrato temporário” era permitida, como bem traz o § 1º. Trata-se, portanto, de uma prática datada do século anterior.

A CF de 1934 abriu brechas para contratação temporária, modo contratual que nos dias atuais tem sido recorrente nos sistemas de ensino, e de forma específica vem crescendo na Rede Estadual de Goiás. Também aparece a questão da descentralização, visto que determina a criação de sistemas de ensino peculiares à cada estado e município: “Art. 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União”. Chama atenção a alínea “c” do parágrafo único do artigo 150, que declara que haverá liberdade de ensino, ideia que quase cem anos depois tem sido tolhida da realidade cotidiana do professor, seja pelas constantes avaliações externas, seja pela repressão que vem se propagando por parte do governo nos tempos atuais. Outros pontos não menos importantes também aparecem, como o ensino integral e obrigatório, ensino para adultos nas séries iniciais para adulto, o que poderia diminuir o analfabetismo, no entanto, não é o objeto de estudo que se propõe para o momento.

A Constituição Brasileira de 1937, outorgada pelo presidente Getúlio Vargas em 10 de Novembro de 1937, insere o chamado Estado Novo. Sob a alegação de atender às aspirações da população brasileira “à paz política social”. Apresenta em seu caput a justificativa de se estabelecer uma nova constituição pelo perigo eminente de uma guerra civil.

A constituição de 1937 possui teor densamente centralizador concentrando o poder no ocupante da cadeira de chefe do Executivo, o qual tinha caráter ditatorial e autoridade para nomear as autoridades estaduais, como intervenientes que, por sua vez, nomearia as autoridades municipais. A centralização de poder nesse período incidiu na educação através de retrocessos de direitos que foram propostos na constituição anterior. Não há referência à formação de professores, a sistemas de ensino com obrigatoriedade de ensino gratuito a todos. O que se observou foi o desmonte da obrigatoriedade de conselhos educacionais com força popular e poder de decisão. A CF de 37 traz em sua redação que o ensino gratuito seria para aqueles que comprovassem não poder pagar por ele e mesmo na escola pública poderia ser cobrado um numerário daqueles que pudessem pagar.

Com crítica às ideologias de partidos e políticas, que antecederam o governo instaurado pelo Estado Novo, este período é marcado por ideias de uma educação pragmática e tecnicista que sugere às indústrias que criem escolas profissionalizantes para os filhos de seus operários, características claras da produção de força de trabalho como garantia da mão de obra da classe operária como manutenção da divisão de classes fundamentadas em Marx, ao mesmo tempo, em que retira dos trabalhadores o direito de greve, e permite ao governo expurgar funcionários que se opusessem ao regime governamental. Não houvesse referência no parágrafo anterior ao período histórico de 1937, assemelhar-se-ia aos acontecimentos que se procedem atualmente em nosso país, com eminente perda de direitos por parte dos trabalhadores, menosprezo aos desígnios dos planos decenais de educação, garantidos através de legislação própria, interferências políticas no Conselho Nacional de Educação, críticas às ideias e ideologias que se oponham aos conceitos governamentais.

Finalizando o período histórico do Estado Novo após a queda de Vargas em outubro de 1945, os membros da Assembleia Nacional Constituinte elaboraram uma nova constituição, que entrou em vigor a partir de setembro de 1946 substituindo a de 1937. Com caráter mais democrático que sua antecessora, a Constituição de 1946 já em seu modo de ser concebida, pois, foi promulgada e não outorgada, traz o ensino primário como obrigatório e gratuito para todos, mas o ensino sequencial dar-se-ia de forma obrigatória caso fosse provada a carência de recursos por parte da família. O ensino profissionalizante interligado às indústrias continuou presente. Em relação ao financiamento, estipulou em seu artigo 169 a aplicação mínima de dez por cento da renda resultante dos impostos da União, e vinte por cento por parte dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Inicia-se dessa maneira uma política de financiamento com vinculação garantida em lei destinada à educação. Neste momento histórico e ainda hoje os

investimentos por parte da união, apesar de ser o ente federado com maior concentração de recursos, ainda apresenta o menor índice de investimento em educação.

Há que se considerar que neste período, embora de forma incipiente, os poderes executivos (federal, estadual e municipal) contam com um orçamento para execução de uma política pública para a valorização dos professores, ou, no limite dela, o pagamento de seus salários.

O golpe de Estado de 31 de março de 1964 instaurou no Brasil a ditadura militar. A instauração de uma nova Constituição em 1967 procurou institucionalizar e legalizar o regime militar, ampliando a capacidade de decisão do Poder Executivo, alargando sua influência sobre o Legislativo e o Judiciário.

Manter-se-ia a estrutura organizacional da educação por parte da união, resguardando os sistemas de ensino dos Estados. Observam-se alguns retrocessos nesse período histórico; como o incentivo ao ensino particular, mediante previsão de possibilidade de se substituir o ensino público gratuito por bolsas de estudo para que os alunos frequentassem as escolas particulares; obrigação de ter desempenho elevado para garantia da gratuidade do ensino médio e ou superior além da comprovação de carência de recursos financeiros.

A Carta Constitucional De 1967 tratou de forma enfraquecida a questão da valorização docente e faz referência de forma inerte a carreira do professor citando apenas que se deverá prover o ingresso á carreira do magistério por meio de concurso público, não estipulando implantação de planos de carreira, ou estabelecendo parâmetro salarial para o cargo de professor. Apresenta-se da seguinte forma a redação do Artigo 168 parágrafo 3º inciso V que versa sobre o tema:

V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial (BRASIL, 1967).

Para além do artigo descrito acima que trata discretamente da carreira docente, os demais artigos versam de forma apática a demanda por melhores condições de trabalho e valorização docente. A questão educacional não é abordada como ponto prioritário, nem na valorização dos professores, nem em outras áreas de precedente importância.

A proposta de ensino ulterior ao ensino fundamental trazido por essa constituição apresenta-se de forma excludente, com a obrigatoriedade do acesso à educação gratuita restringindo-se apenas a faixa etária dos sete aos quatorze anos. Embora dispusesse sobre a

obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, não garantia a universalização do direito à educação.

Com o fim da ditadura militar e posteriormente com a implantação da Constituição Federal de 1988 a legislação brasileira evoluiu na direção da garantia do direito à educação. Obviamente este movimento de ampliar a educação, inicialmente garantida apenas para o ensino fundamental, a universalização do atendimento e gratuidade posteriormente expandida para toda educação básica. A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 determinou a universalização dos ensinos infantil e médio, garantindo acesso para todos os jovens dos quatro aos dezessete anos de idade. A provisão de um direito, no entanto, não garante sua imediata concretização e efetivação frente à sociedade. Estabelecendo-se a obrigatoriedade do ensino, estará sujeito ao poder público empreender ações e prover a infraestrutura e superestrutura os serviços necessários a esse fim. Universalizar a educação básica emana o aumento de vagas, aumentando assim o aumento de matrículas e pela ordem normal dos acontecimentos o crescimento no número de professores.

Em meios a processos de redemocratização em meados da década de 1980, a educação caracterizava-se como um instrumento de democratização da sociedade. O momento de maior representatividade dos anseios de populares teve influência sobre o processo de elaboração da constituinte.

No que concerne à carreira docente a Constituição Federal, traz alguns avanços cita-se como exemplo a exigência de planos de carreira para o magistério, o que poderia significar um item de valorização dos professores. O texto aprovado previa, no inciso V de seu artigo 206, valorização dos profissionais do ensino. Esse inciso sofreu alterações pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998 e, posteriormente, em 2006, recebeu outra redação, dada pela Emenda Constitucional nº 53, mas o teor permaneceu o mesmo garantindo a implantação de planos de carreira para o magistério, com piso salarial e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]

V. Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. [...]

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

Os incisos acima citados reforçam que a valorização do professor se constitui em um princípio da Carta Magna e o inciso VIII prevê lei federal para a definição de um piso nacional para os profissionais da educação, o que só irá ocorrer em 2008, por força da Lei nº.11.738 de 16 de julho.

2.4 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Um Olhar na Valorização Docente

Entre a elaboração e a sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61) sucederam um extenso debate teórico a respeito das modificações indispensáveis para que a educação brasileira se atualizasse (MARCHELLI, 2014).

O projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi apresentado por Clemente Mariani no ano de 1948. Este projeto foi discutido por extensos treze anos e culminou com a Lei 4024/61 de 20 de dezembro de 1961, promulgada ainda em 1961. À época o presidente da República era João Goulart. A Lei nº 4024/61, foi o primeiro documento sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Dez anos depois, é promulgada uma “reformulação” da Lei 4.024/61. De início, para entender-se o contexto da concepção e promulgação da Lei nº. 5.692/71 faz-se necessário lembrar que aconteceu no período da ditadura militar, principiada com o golpe de 1964⁷. Foi constituída sem a participação da sociedade civil, já que prevalecia à época um regime discricionário, marcado pelo sufocamento de ideias e pelo confronto entre o governo ditatorial e os movimentos sociais, principalmente o movimento estudantil.

A chegada da ditadura militar em 1964 também propôs reformas na Educação brasileira, fixadas sem discussões populares, mas debatidas e modificadas, à extenuação, por aproximadamente vinte anos subsequentes. Antes e depois da aprovação da LDB 5.672/71.

O modelo econômico nacional desenvolvimentista começa a ser substituído pelo modelo da internacionalização do capital nos últimos anos da década de 1960, proporcionado especialmente à ascendente industrialização do país. O governo militar, não mudou o modelo econômico, mas o panorama social sofreu grandes transformações. Sucederam encerramento de sindicatos, proibição de greves, imposição de censura a imprensa, mandatos políticos cassados, repressão à sociedade civil de maneira geral (SAVIANI, 2002).

⁷ O Golpe Civil-Militar de 1964 é o nome que se dá à articulação golpista que, entre 31 de março e 9 de abril de 1964, realizou a tomada de poder, subvertendo a ordem existente no país e dando início à Ditadura Militar, regime ditatorial que se estendeu no Brasil de 1964 até 1985 e foi caracterizado por censura, sequestros e execuções cometidas por agentes do governo brasileiro. Durante o golpe realizado em 1964, o presidente então empossado, João Goulart, foi destituído de seu cargo. (SILVA, 2019)

Neste período o governo militar, confiando em avanços do desenvolvimento industrial no país, tomou medidas políticas no sentido de transformar a educação. Priorizaram-se os cursos profissionalizantes em detrimento dos cursos de formação propedêuticos, que preparavam para o ingresso na universidade. A ideia seria extinguir o curso clássico e científico, tornar o antigo 2º grau completamente profissionalizante. A justificativa pra essa mudança seria o aumento da demanda pelos cursos superiores acarretados pelo desenvolvimento industrial da época, onde os cursos profissionalizantes supririam as necessidades do mercado de trabalho. Seria perpetrada a limitação ao ensino superior, proporcionando a profissionalização já em nível de segundo grau. Supostamente atenderiam as reivindicações dos estudantes que batalhavam por vagas no ensino superior esvaziando suas mobilizações e, sobretudo atender-se-ia a proposta do governo militar de constituir a mão de obra necessária para suprir a demanda que ocorreria com a crescente industrialização de forma aligeirada e com menores custos (CUNHA, 1985). A deliberação política de exaurir a procura pelo ensino superior foi denominada por Cunha de “política de contenção”(CUNHA, 1980, p. 247).

Diante do exposto, tem início as reformas educacionais operadas pelo governo militar. Em 30 de março de 1971 o Ministro Jarbas Passarinho enviou ao então Presidente da República, General Emílio Garrastazu Médici o documento que se tornou o anteprojeto da Lei 5.672/71. Em 25 de junho de 1971, o Presidente remeteu os documentos recebidos ao Congresso Nacional iniciando a tramitação para apreciação por parte do legislativo (SAVIANI, 2002).

O processo de tramitação do projeto iniciou-se em 29 de junho de 1971, tendo dado entrada no Congresso com a solicitação de ser apreciado em regime de urgência, em sessão conjunta do Senado e da Câmara dos Deputados. Regido por esse modelo de tramitação caso não houvesse manifestações por parte dos parlamentares o projeto estaria aprovado no decurso de 40 (quarenta) dias. A primeira reunião da Comissão Mista realizou-se em 30 de junho de 1971, na qual o deputado Aderbal Jurema foi encarregado de ser o relator do projeto. Os deputados expuseram um montante de 362 (trezentas e sessenta e duas) emendas sendo 5 (cinco) de autoria do relator e 357 (trezentas e cinquenta e sete) dos demais deputados (SAVIANI, 2002)

O projeto de lei foi aprovado na segunda reunião da Comissão Mista em 20 de julho de 1971, após o relator Aderbal Jurema, examinar as emendas propostas e acrescentar os substitutivos cabíveis. (SAVIANI, 2002).

É válido ressaltar que o relator do projeto era deputado federal pela Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido político que era apoiador do governo militar, fora membro do grupo de trabalho (GT) instituído pelo Decreto 66.600/70. Como político, ele garantiu a escopo do projeto oriundo do Poder Executivo (SAVIANI, 2002).

O Congresso Nacional aprova o texto final do projeto de lei, sem vetos, em 27 de julho de 1971 encaminhando o projeto à apreciação do Presidente que o sancionou em 11 de agosto de 1971, foi então promulgada como Lei nº5.692/71 tornando-se conhecida como Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, apelido fundamentado em seu teor (SAVIANI, 2002).

As reformas educacionais realizadas pelo governo militar, a partir de 1970 foram criticadas pelos educadores que deram início em diversos tipos de associações propondo “a busca de uma escola pública de qualidade”. Neste período que teve início no final dos anos 1970 atravessou a década de 1980 e estendeu-se até o início da década de 1990, desencadearam-se vários movimentos de greves na educação (SAVIANI, 2004, p.33).

Dentre diversas manifestações e movimentações no sentido de uma mudança na legislação da educação e na escola pública Saviani (2004) destaca a IV Conferência Brasileira de Educação, cujo tema foi “A Educação e a Constituinte” ocorrida em agosto de 1986 em Goiânia (GO). Durante a conferência, os educadores debateram e redigiram propostas para serem inseridas na Constituição, que estavam em construção no capítulo referente à educação. Foram unânimes em conservar na constituição o “artigo que definia como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional”. Ao final da Conferência, foi aprovada a Carta de Goiânia. (SAVIANI, 2004, p.35).

Além da Conferência de Goiânia outros encontros acontecerem em todo o país com intuito de debater a nova lei que regeria a educação, como aponta Saviani:

(...) as iniciativas de política educacional voltada para as crianças e jovens das camadas populares multiplicaram-se, tendo algumas delas ganhado destaque em âmbito nacional, como foi o caso de Boa Esperança (ES), Lages (SC) e Piracicaba (SP.). A experiência desses três municípios tornou-se referência para a busca de um modelo de administração democrática, como se evidenciou nos Encontros Nacionais de Municípios realizados em 1982 e 1986 (SAVIANI, 2004, p.34).

As intensas lutas e reivindicações dos movimentos sociais que perduraram por anos, aliadas à necessidade do mundo do trabalho, o novo modelo econômico que emergia pautado na ciência e na tecnologia, elaborados em padrões informatizados e automatizados exigem dos trabalhadores diferentes habilidades, mais elaboradas e adequadas ao processo produtivo, fatos que passavam a exigir a ampliação modernização e democratização da educação básica.

Na busca por aperfeiçoar esse novo tipo de trabalhador propõem-se mudanças na legislação educacional priorizando a educação básica, visando atender à demanda do novo tipo de produção capitalista. Não obstante, se pautassem as mudanças nos fatos já citados havia ainda os credores internacionais como o Banco Mundial, que instituíram agendas para os países da América Latina abrangendo o Brasil, exigindo que se priorizasse o ensino básico, especialmente o fundamental (KUENZER, 1999).

O nascimento da LDB nº. 9.394/96 principiou com o deputado Octávio Elísio apresentando à Câmara Federal o projeto de lei n.º 1.258-A/88, em 15 de dezembro de 1988, o projeto de lei que implantaria as diretrizes e bases da educação nacional. Foi uma iniciativa do Poder Legislativo e iniciou-se por intermédio da comunidade educacional que se mobilizou por mediação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Em meio à tramitação da atual LDB nº. 9.394/96, o Senado bloqueou o andamento do projeto que já havia sido aprovado na Câmara dos Deputados - recebendo o nº. 45/91 - e, ao se posicionar contra o projeto, chamado de Projeto Original, que surgiu da representação popular, finalizou as negociações e aspirações do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, recusando as propostas dos educadores progressistas – “aspiravam e lutavam por uma escola pública mais democrática” (SAVIANI, 2004, p.160).

A tramitação da LDB nº. 9.394/96 apresentou características peculiares. Havia dois projetos de LDB diferentes tramitando à época, concomitantemente: um deles provinha da Câmara dos Deputados, vinculado com as propostas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, cujo processo iniciou-se com o texto apresentado à Câmara em dezembro de 1988, pelo Deputado Octávio Elísio, que, sob a coordenação de Florestan Fernandes, transformou-se no Substitutivo Jorge Hage, que era o seu relator e depois de aprovado recebeu o número 45/91 e ao chegar ao Senado foi transformado no Substitutivo Cid Sabóia que fora o relator daquela Casa. Posteriormente ao dar entrada na Comissão de Educação do Senado, o P.L.C. n.º 45/91 recebeu o nº. 101/93. O outro texto, de autoria e relatoria do senador Darcy Ribeiro, tendo apresentado ele próprio ao Senado, foi aprovado e enviado à Câmara dos Deputados, nesta casa o substitutivo do senador Darcy Ribeiro, teve como relator o deputado José Jorge. O relatório do texto de Darcy Ribeiro foi acatado em 07 de dezembro de 1996 e conduzido à sanção presidencial. O então Presidente, Fernando Henrique Cardoso o sancionou sem vetos e a se tornou a Lei nº. 9.394/96 promulgada em 20 de dezembro de 1996.

A respeito da aprovação sem vetos Saviani opina da seguinte forma:

Esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, coautor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito

com o desfecho. Tanto que recomendou ao Presidente da República a sanção sem vetos. E assim foi feito (SAVIANI, 2004, p.162).

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciando pela a aprovada em 1961 até a atual, aprovada em 1996, abordam em seus dispositivos legais o tema, valorização do profissional da educação.

Para estudarmos a valorização docente nas LDBs decompos o tema em duas dimensões: Formação de professores, Carreiras e remuneração.

Na dimensão formação de professores, a LDB 4.024/61 determina que o ensino normal forme professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao trabalho no “ensino primário” que hoje é o ensino fundamental de primeira fase e na “educação da infância”, o que atualmente é a educação infantil.

O curso normal era um curso de “grau secundário ginasial” o que corresponde ao nível médio nos dias atuais, com o formato de no mínimo quatro séries anuais divididas entre as disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial e a preparação pedagógica. A lei previa também o curso com formato de três séries anuais, no mínimo, em “grau ginasial”.

As escolas normais, de grau ginasial expediam diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial expediam diploma de professor primário. Enquanto os professores poderiam exercer funções de supervisão e orientação escolar, ao regente de ensino era vetada atuação nas funções de gestão e administração escolar.

A obrigatoriedade para formação de professores em nível superior existia apenas para trabalhar com ensino médio e poderia ser feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras. Era permitida a formação de professores em ensino médio técnico com disciplinas específicas de cursos especiais, para trabalhar com a educação de cursos técnicos em nível médio.

Na dimensão formação de professores a LDB 5.692/71 manteve-se a exigência de formação em “nível de 2º grau”, correspondente ao nível médio, instituindo o magistério como formação mínima para o exercício da profissão no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries. Os professores com formação em magistério poderiam também lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua formação fosse realizada em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluiria, formação pedagógica.

A LDB 5.692/71 instituiu o curso de licenciatura curta⁸ que formava professores em tempo menor que a licenciatura plena e conferia habilitação para ensinar no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, como era chamado o ensino fundamental à época.

Os cursos superiores de graduação com licenciatura plena habilitavam para trabalhar em todo o ensino de 1º e 2º graus, mas não determina a obrigatoriedade de ter licenciatura plena para o ensino de 1º grau.

A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação passa a ser realizada por curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação e não mais em nível médio como determinava a LDB 4.024/61.

Na dimensão formação de professores é apresentada pela LDB 9.394/96 ampla redação sobre o assunto, trazendo de forma detalhada o que se espera da formação dos professores. Inicia definindo quais profissionais são considerados profissionais da educação escolar básica. Determinando que, serão reconhecidos como profissionais da educação aqueles que estão em efetivo exercício e tenham sido formados em cursos reconhecidos, cita: os professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas, trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica, ou afim, profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Considera também como profissional da educação, os profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, que poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública, ou privada, ou das corporações privadas em que tenham atuado. A redação acrescida pela lei nº 13.415, de 2017, determina que esse modelo de reconhecimento de formação dar-se-á exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 LDB 9.394/96 que trata do novo ensino médio que terá disciplinas profissionalizantes.

⁸ Os cursos de licenciatura curta existiram apenas durante o tempo que vigorou a LDB 5.692/7, no entanto ainda nos dias atuais existem professores efetivos na Rede Estadual de Goiás com essa formação (Grifo meu com base em pesquisa empírica).

Outro ponto importante para a formação dos profissionais da educação que a LDB 9.394/96 ocasiona, é a determinação que a formação básica propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho. Menciona também que será necessária a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. No entanto, a mesma lei permite o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades como prática de estágio. Uma prática que poderá comprometer a formação profissional do professor posto que, apesar de a experiência ser de grande valia, não conta com critérios de qualidade e orientação científica profissional.

A formação exigida para os docentes atuarem na educação básica é em nível superior, em curso de licenciatura plena, no entanto, admite-se, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. A formação inicial deverá ser preferencialmente com ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância. A formação continuada, que também é uma determinação desta lei, poderá utilizar-se de recursos e tecnologias de educação à distância.

A LDB 9.394/96 prevê que a formação inicial a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério deverão ser promovidas pela União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, facilitando o acesso aos cursos e também mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. Prevê também que acesso de professores das redes públicas que já trabalham na educação básica e não possuem licenciatura terão processo seletivo diferenciado para o ingresso a cursos superiores de pedagogia e licenciatura.

Levando a discussão para a dimensão Carreira e remuneração a LDB 4.024/61 não trazia nenhuma garantia nesse sentido. O projeto de lei trazia um artigo dizendo que o provimento do cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio deveria ser feito por meio de concurso de títulos e provas. Além de prever concurso apenas para o ensino médio esse artigo foi vetado.

Já a LDB 5.692/71 determinava a admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus através de concurso público de provas e títulos, com base na formação exigida pela mesma Lei.

Através desta lei o Governo Federal transferiu toda a responsabilidade de se estabelecer parâmetros para carreira e remuneração para os estados e municípios determinando que em cada sistema de ensino, haveria um estatuto que estruturasse a carreira de magistério de 1º e 2º graus.

Os sistemas de ensino deveriam também fixar a remuneração dos seus professores de forma individual. A lei previa a concessão de auxílio federal aos sistemas estaduais de ensino e ao sistema do Distrito Federal para auxiliar o custeio com alunos e a remuneração dos professores, no entanto, condicionava essa ajuda ao progresso quantitativo e qualitativo dos serviços de ensino verificado no biênio anterior.

Na dimensão Carreira e remuneração a LDB 9.394/96, assim como na LDB 5.692/7, prevê que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, no entanto, estabelece critérios específicos assegurando-lhes, que nos estatutos e planos de carreira do magistério público garantam os direitos dos professores; a começar pela obrigatoriedade de se estabelecer o plano de carreira, e que nele estejam contidos: o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, condições adequadas de trabalho.

Outro ganho trazido foi a garantia de aposentadoria especial para os professores não somente em exercício da docência, mas também na função de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades.

Feito essa análise histórica conclui-se que do ponto de vista da formação dos professores pode-se observar que o grande marco da LDB 9.394/96 é a obrigatoriedade da formação superior para os professores deliberando que só ficaram em rede os professores com ensino médio que já estiverem em exercício. Quanto à carreira e remuneração a obrigatoriedade de instituição de piso salarial e de planos de cargos e salários foi em grande ganho para a categoria, no entanto, a lei é falha com os professores de escolas particulares, pois a lei não se estende para a rede privada. A remuneração da rede privada é definida pelo mercado permitindo que a educação seja tratada como mercadoria, que, com base na teoria marxista pode-se afirmar que o professor vende a força de trabalho para o mercado e que provavelmente na escola que alcance o fetiche da mercadoria o professor será bem remunerado e nas escolas de menor renome pagar-se-á menos tendo como marco a menor

mensalidade cobrada pela escola. Acredita-se que derive dessa possibilidade a grande corrida pelo concurso público e a resistência da categoria contra as organizações sociais (OSs).

Para rematar a comparação entre as três LDBs pode-se ressaltar que a LDB 9.394/96 apresentou um número bem maior de dispositivos legais que tratam da valorização do professor, cuidando, entre outras questões, da compreensão de quem são os profissionais da educação, qual a formação mínima exigida, quais os instrumentos legais que deverão garantir a valorização dos profissionais da educação. Destacam-se ainda a forma para acesso ao serviço público para a docência, por meio de concurso público de provas e títulos; a necessidade de políticas públicas para a formação continuada; a responsabilidade de cada ente federado na elaboração de Planos de Cargos e Salários; a responsabilidade da União no assessoramento aos Estados e municípios em relação à educação e a parceria entre estes entes.

Os avanços alcançados durante 23 anos da LDB 9.394/96 são frutos de constante luta e tensão entre o governo e os movimentos sociais, associações e sindicatos que permanecem em constante vigília pela valorização dos profissionais da educação e, de forma ampla, por uma educação de qualidade. Entretanto, estas conquistas ainda estão longe de garantir uma valorização real destes profissionais, haja vista o descaso com a educação pública no país.

A Lei Complementar Nº 26, de 28 de dezembro de 1998 que Estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás também apresenta em seus artigos que tratam da valorização dos profissionais da educação, embora esse fato não tenha sido garantia de uma valorização real desses profissionais.

A Valorização do Professor na LDB do Estado de Goiás em muito replica a LDB federal no quesito formação de Professores e condições de trabalho orienta que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena trazendo o mesmo princípio da LDB 9.394/96, e acrescenta que a formação deve ser realizada preferencialmente, em universidades e centros universitários.

É exigido pelo Artigo 84 que a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil seja o curso de graduação em Pedagogia e ou Curso Normal Superior; no ensino fundamental e médio, curso de graduação em Licenciatura Plena; e na educação superior, curso de Pós-Graduação.

Admitisse-a como formação mínima para o magistério na educação infantil, e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, em caráter precário, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Apesar de esta afirmativa ter validade apenas enquanto

durasse a chama Década da Educação, que se encerrou no ano de 2006, a rede estadual ainda conta com muitos professores sem licenciatura plena em seu quadro de servidores.

A formação de docentes no nível superior, para os conhecimentos que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, far-se-á, preferencialmente, em cursos regulares de Licenciatura Plena e, excepcionalmente, na forma de programas especiais de formação pedagógica para portadores de diploma de graduação. No sentido de garantir o cumprimento desta deliberação o governo no início dos anos 2000 criou programas destinados a suprir a falta de professores habilitados nas escolas, em determinadas áreas de conhecimento e localidades, e para formar os professores que já eram efetivos, mas só contavam com formação em nível médio, esses cursos eram popularmente chamados de parcelada e eram ministrados nas férias e fins de semana a esses professores.

Aos professores matriculados nos programas que estivessem ministrando aulas da disciplina para a qual pretendam habilitar-se, poderiam incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço, desde que esta prática se integrasse dentro do plano curricular do programa, e sob a supervisão das universidades. Os programas tiveram duração até o ano de 2006, quando se encerrou a década da educação estabelecida pela Lei Complementar Nº 26, de 28 de dezembro de 1998. O referido programa formou grande parte dos servidores da educação à época.

O Artigo 91 traz outra conquista importante para os professores que é a garantia do período reservado para planejamento, estudos e avaliação que não pode ser inferior a 1/3 (um terço) do trabalho em sala de aula, abrange os docentes da educação básica, das redes pública e se estende a rede privada.

A categoria Carreira e Remuneração na Lei Complementar Goiana Nº 26, de 28 de dezembro de 1998 apresenta em sua composição a representação da conquista de lutas de décadas e talvez séculos, é o retrato de todos os anseios dos professores para sua carreira e remuneração, caso fosse cumprido na íntegra os desígnios de seus artigos a seguir:

Art. 92 - O piso salarial no início da carreira não pode ser inferior àquele nacionalmente unificado, estabelecido em lei federal por jornada de trinta horas-aula semanais, nele incluídas as horas atividades, com reajuste periódico que preserve seu valor aquisitivo.

Parágrafo único - A duração da hora-aula não pode exceder a cinquenta minutos.

Art. 93 - A remuneração dos profissionais da educação tem como parâmetro a qualificação, e não o nível da atuação.

Art. 94 - Aos demais trabalhadores em educação, asseguram-se: plano de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público, piso salarial, capacitação e qualificação profissional.

Art. 95 - O poder público garantirá aos profissionais da educação condições e incentivos à formação continuada do seu quadro em efetivo exercício, sem prejuízo do previsto no artigo 91 desta lei.

Art. 96 - Assegura-se a igualdade de vencimentos entre ativos e inativos (GOIÁS, 1998).

A realidade atual no que tange a valorização dos profissionais da educação quer seja na formação de professores, quer seja na carreira e remuneração se encontra distante do descrito no texto da LDB nacional e goiana. A garantia de direitos garantidos em Lei tem sido motivo de embates constantes entre a categoria e o Governo e apesar de haver conquistas o governo deixa de cumprir constantemente as determinações destas leis.

No item seguinte buscamos tratar das políticas que tratam da valorização do professor, garantindo recursos para o financiamento da educação, de forma específica o pagamento dos salários destes profissionais.

2.5 A Valorização do Professor: há garantia de recursos?

Atualmente a manutenção do financiamento da educação é feita através da vinculação de impostos para esse fim. No entanto, essa realidade não é algo tão antigo se observado a história da educação brasileira.

De acordo com Monlevade (2007) o início da vinculação de impostos para o financiamento da educação adveio com a Constituição de 1934. Tão-somente neste período 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 Nova, 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 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. Percentagens de impostos serão alteradas, respectivamente, para 12% e 20% com LDB, Lei 4.024/1961. (DOURADO, 2011).

A princípio, ainda no início da colonização brasileira a única forma de escolarização estabelecida era a instaurada pela igreja através dos Jesuítas. A história do financiamento da educação básica pública no país teve início com o afastamento dos Jesuítas no Brasil Colônia,

e até então não havia investimentos na educação. As aulas oferecidas pelo Estado, eram financiadas pelo subsídio literário do fim do século XVIII ao início do século XIX, cuja oferta atendia menos que 5% da população, considera-se essa passagem como o primeiro sistema de ensino público no país. O primeiro concurso para professor foi em 1760, sendo que qualquer pessoa, com o mínimo de conhecimento poderia ser professor, e os demais funcionários da escola, não recebiam salário algum, trabalhavam em regime de escravidão. (MONLEVADE 2007)

Para uma melhor compreensão da trajetória histórica das políticas de financiamento da educação, bem como das políticas públicas educacionais faz-se necessário a retomada de alguns marcos legais no que se refere aos investimentos em educação pública no Brasil.

Em 1964 na implantação do militarismo pós-golpe é centralizado 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 1964, cuja fonte é proveniente de empresas privadas (MONLEVADE, 2007).

Em 1967, a vinculação dos recursos foi descontinuada novamente, e 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 Calmon 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 impostos para investimentos em educação, aumentando o percentual da União para 18% e mantendo as demais em 25% (BRASIL/MEC, 2006).

Atualmente, no Brasil, as legislações 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.

Entretanto, a história do Brasil a partir das suas Constituições Federais, nos mostra que ora avançamos do ponto de vista do financiamento da educação, ora retrocedemos. Vejamos como este movimento se deu.

Quadro 01 Alíquotas da vinculação de recursos para a Educação no Brasil

Ano	Disposição legal	Esfera de vinculação		
		União	Estados/DF	Municípios
1934	CF 34	10% ^(a)	20%	10%
1937	CF 37	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
1942	DL 4.958	Nenhuma	15 a 20% ^(b)	10 a 15%
1946	CF 46	10%	20%	20%
1961	LDB 4.024	12%	20%	20%
1967	CF 67	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
1969	EC 1	Nenhuma	Nenhuma	20% ^(c)
1971	LDB 5.692	Nenhuma	Nenhuma	20%
1983	EC 14	13%	25%	25%
1988	CF 88 ^(d)	18%	25% ^(d)	25% ^(d)

Nota: (a) 20% desse montante deveria ser aplicado na educação rural. (b) Estes valores (15% para estados e 10% para os municípios) cresceriam 1% ao ano a partir de 1942 até atingir, respectivamente, 20% e 15%. (c) Na emenda de 1969 e na Lei 5.692, menciona-se receita tributária e não de impostos. (d) EC 14, de 1996, subvinculou 60% desses percentuais para o ensino fundamental. Já EC 53 de 2006, deu outro formato à subvinculação.

Fonte: OLIVEIRA (2007, p. 92)

Estes dados nos permitem dizer que nos momentos da história brasileira quando o governo era ditatorial, o financiamento para a educação perdia o caráter vinculatório, quer dizer, tínhamos menos recursos para a educação. Atingimos uma condição melhor em 1988, com a CF cidadã, entretanto a EC 95 ameaça esta vinculação.

Até o ano de 2006, vigorou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF que à época foi instituído e regulamentado pelos seguintes aspectos legais: Emenda Constitucional n° 14/96, Lei n° 9.424/96 e Decreto n° 2.264/97. Constituído por 15 % de recursos dos próprios estados e municípios. Origem dos recursos: FPM, FPE, ICMS, IPI-exp, LC n° 87/96, Complementação da União. O Fundef manteve uma programação na conta do Fundo com a seguinte periodicidade: os recursos originários do FPE, FPM E IPI-exp, sempre creditados decenalmente, ou seja, nos dias 10, 20 e 30 de cada mês; o ICMS, semanalmente; os recursos de desoneração de exportação no final de cada mês e a complementação da união, também mensalmente, no último dia útil.

O FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – foi criado em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. O referido fundo foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009.

Rossinholi (2010) aponta que a composição do FUNDEB se dá, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal (CF). Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

O FUNDEB tem como característica a distribuição de recursos de forma automática - sem necessidade de autorização orçamentária ou convênios para esse fim - e periódica, mediante crédito na conta específica de cada governo estadual, distrital e municipal. A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último censo escolar.

De acordo com a Lei nº 11.494/2007 a composição do FUNDEB a partir de 2010, em cada estado, é formada por 20% das seguintes receitas de impostos e transferências constitucionais e legais:

Quadro 02: Receitas que compõem o FUNDEB

20% das seguintes receitas destinadas ao 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– IPI Exportação.
Desoneração das Exportações (Lei Complementar nº 87/1996).
Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCD.
Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA.
Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural – ITR devida aos municípios.

Fonte: Lei nº 11.494/2007

Faz-se necessário atentar que para que se alcance o limite mínimo de aplicação de 25% da arrecadação municipal e ou estadual além dos 20% agregados ao FUNDEB os

municípios e/ou estados devem aplicar os demais 5% das receitas acima citadas também em educação.

De acordo com a regulamentação do FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação os recursos deverão ser aplicados na forma do art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sendo vedada sua utilização nas despesas citadas em seu art. 71. O FUNDEB possui, ainda, outras normas sobre a utilização dos recursos, entre elas a de que os recursos do fundo devem ser totalmente utilizados durante o exercício em que forem creditados. Admite-se, ainda, que eventual saldo não comprometido de até 5% possa ser utilizado no primeiro trimestre do exercício imediatamente subsequente, mediante abertura de crédito adicional (ROSSINHOLI, 2010).

Os recursos do FUNDEB destinam-se à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Básica e à Valorização dos Profissionais da educação. Compreendendo do montante de 100%, no mínimo 60% para pagamento dos profissionais em efetivo exercício na docência, no suporte pedagógico, incluindo, também, direção, administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica. A outra parte, que corresponde aos 40%, destina-se ao pagamento de outros profissionais de apoio e as ações de manutenção e desenvolvimento do ensino.

Pode-se dizer que a partir da implementação do FUNDEF e do FUNDEB, há uma maior garantia de recursos para pagamento dos profissionais da educação. Para os professores, em exercício da docência, esta garantia se sustenta na determinação da Lei em relação à aplicação de no mínimo 60% para este fim. Há vários estudos que indicam considerável melhoria dos salários de professores que antes da implementação de tais políticas recebiam salários inferiores ao salário mínimo.

É notório que nas últimas três décadas a educação conseguiu muitos avanços no sentido da valorização do professor instituído por legislações dirigidas pra esses fins como; a LDB, nº 9.394/96; a Lei nº XXX a Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamentam o FUNDEF e FUNDEB respectivamente, a Lei nº 11.738, 16 de julho de 2008 que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Registramos também a instituição dos planos decenais de educação com participação popular em sua realização, em especial do PNE, Lei nº 13.005 de 2014. Contudo, mesmo com a legislação instituída, os planos de carreira e a remuneração dos professores regidos na forma da lei, ainda não são uma realidade em todo o território nacional. E mesmo para aqueles

professores que estão em estados e/ou municípios que tenham seus planos de carreira estabelecidos, corre-se o risco de ter seus direitos cercilhados, fundamentados pela Emenda Constitucional 95 de 15 de dezembro de 2016 que limita os gastos do governo garantindo-lhe o direito de não fazer novos investimentos em educação.

Apesar de o FUNDEB ter sido mantido fora da limitação dos gastos trazidos pela Emenda Constitucional 95, a aplicação de outros recursos previstos na constituição encontra-se dentro das circunscrições desta lei. Mesmo havendo a vinculação de gastos para a educação já garantidos pela constituição de 1988 em seu artigo 212: “ A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” há sempre um temor no sentido de perdermos estas garantias constitucionais, como de outras leis específicas da educação, ficando os investimentos suscetíveis à mudanças que nem sempre significam avanços.

Outro ponto de atenção que atinge diretamente a carreira do magistério e a valorização docente é o fim da vigência do FUNDEB previsto para o ano de 2020. A não renovação deste Fundo representaria um retrocesso sem precedentes para a educação no Brasil.

Nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação o financiamento da educação aparece em diversos artigos, ora com especificações mais claras, ora de forma menos explícita, como acontece na LDB 5.692/71, que traz artigos que ponderam sobre o financiamento afirmando que a união prestará assistência financeira a educação, no entanto, não aponta vinculação ou percentuais da arrecadação a ser aplicados nesta área, com exceção da imposição dos municípios aplicarem 20% do fundo de participação no ensino de 1º grau.

O financiamento da educação nas LDBs brasileiras aparecerem de acordo com o momento histórico que vive o país e reproduz o determinado pela constituição vigente. Na LDB 4.024/61 o Artigo 92 garante a aplicação pela União aplicará anualmente, de 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

A LDB 5.692/71 traz em sua redação a afirmação que dará assistência financeira ao ensino a serem aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, mas não há determinação de percentuais a serem aplicados e nem clareza de como, quando e onde os recursos da união seriam aplicados.

Somente aos municípios permaneceram com a incumbência legal de aplicarem, em cada ano, pelo menos 20% da receita tributária municipal e do fundo de participação no ensino de 1º grau.

A LDB 9.394/96 reitera o disposto na Carta Magna vigente, reafirmando que os recursos públicos destinados à educação serão originários da receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de transferências constitucionais e outras transferências, receita do salário-educação e de outras contribuições sociais e de incentivos fiscais.

Reafirma no Artigo 69 a obrigação de a União aplicar, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreende também as transferências constitucionais. A receita arrecadada deverá ser aplicada na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Em Goiás com a aprovação da Constituição em 05 de outubro de 1989 legitimou-se a conquista da vinculação de recursos para a educação. No entanto, nos trinta anos de sua existência a Constituição Estadual através de emendas vem apresentando retrocessos na vinculação dos recursos em educação tornando seus percentuais cada vez menores. O movimento de diminuição dos percentuais da educação se expressa de forma significativa nas alterações ocorridas na redação do Art. 158 que trata da aplicação de recursos em educação no Estado de Goiás como mostra o quadro a seguir:

Quadro 03: O financiamento da educação na Constituição Estadual de Goiás

Ato legal	Alterações no Artigo 158
CE 1989	Art. 158 - O Estado aplicará, anualmente, no mínimo trinta por cento da receita de impostos, incluída a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino público, prioritariamente nos níveis fundamental, médio, pré-escolar e de educação especial.
EC nº 33/2003	Art. 158 - O Estado aplicará, anualmente, no mínimo 28% (vinte e oito por cento) da receita de impostos, incluída a proveniente de transferências, em educação, destinando pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) da receita na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, prioritariamente nos níveis fundamental, médio e de educação especial e, os 3% (três por cento) restantes, na execução de sua política de ciência e tecnologia, inclusive educação superior estadual.
EC nº 39/2005 ⁹	Art. 158. O Estado aplicará, anualmente, no mínimo 28,25% (vinte e oito e vinte

⁹ Na Emenda Constitucional Nº 39 de 2005 foram acrescentados ao Artigo 158 os seguintes incisos:

I - 2% (dois por cento), na Universidade Estadual de Goiás – UEG, com repasses em duodécimos mensais;

	cinco centésimos por cento) da receita de impostos, incluída a proveniente de transferências, em educação, destinando pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) da receita na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, na educação básica, prioritariamente nos níveis fundamental e médio, e na educação profissional e, os 3,25% (três e vinte e cinco centésimos por cento) restantes, na execução de sua política de ciência e tecnologia, inclusive educação superior estadual, distribuídos conforme os seguintes critérios:
EC nº 59/2019 ¹⁰	Art. 158. O Estado aplicará, anualmente, no mínimo 27% (vinte e sete por cento) da receita de impostos, incluída a proveniente de transferências, em educação, destinados pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) da receita na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, na educação básica, prioritariamente nos níveis fundamental e médio, e na educação profissional, e 2% (dois por cento) na Universidade Estadual de Goiás – UEG, e até 1,25% (um vírgula vinte e cinco por cento) na execução de sua política de ciência e tecnologia relativamente aos seguintes órgãos e entidades:

Fonte: Elaborada pela autora com base na legislação

Observa-se ao longo dos anos que o financiamento vem sendo minguido através das mudanças na Constituição Estadual. Não obstante, ter havido essa redução nos percentuais, eles ainda não estão sendo cumprido, como mostram Mesquita, Carneiro e Afonso (2017) que fizeram um estudo sobre a aplicação de recursos no período compreendido entre os anos de 2009 e 2015. Constataram que, apesar de a Constituição Estadual - CE prever vinculação dos impostos acima de 25% como determina a CF, apenas no ano de 2010 as contas públicas estaduais indicaram uma aplicação de 25% na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

De acordo com o Tribunal de Contas do Estado (TCE) o ano de 2016 os gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino público totalizaram R\$ 3.888.639.256,60, o que equivale a 25,05% do total da receita líquida de impostos. A princípio, o índice mínimo de aplicação teria sido cumprido. No entanto, deve-se ressaltar que foram computados restos a pagar nesse montante, apesar de inscritos no exercício devem ser excluídos do cômputo do

II - 0,5% (cinco décimos por cento) na entidade estadual de apoio à pesquisa;
 III - 0,5% (cinco décimos por cento) no órgão estadual de ciência e tecnologia;
 IV - 0,25% (vinte e cinco centésimos por cento), na entidade estadual de desenvolvimento rural e fundiário, destinados à pesquisa agropecuária e difusão tecnológica (GOIÁS, 2005)

¹⁰ Com a Emenda Constitucional Nº 59 de 02 de maio de 2019 o Artigo 158 foi alterado novamente recebendo a seguinte redação em seus incisos:

I – Revogado;

II – entidade estadual de apoio à pesquisa;

III – órgão estadual de ciência e tecnologia;

IV – entidade estadual de desenvolvimento rural e fundiário, destinados à pesquisa agropecuária e difusão tecnológica.

(NR)(GOIÁS, 2019)

cálculo de aplicação em manutenção e desenvolvimento do ensino. Por tanto na forma da lei o gasto real em educação para o ano de 2016 foi de 24,17%.

Quadro 04 – Percentual de Gastos com a Educação Básica – Goiás 2009-2016 (%)

Ano	Percentual aplicado incluindo inativos e pensionistas	Contas Revisadas
2009	25,50	
2010	27,22	
2011	24,93	25,05
2012	25,05	
2013	25,03	
2014	25,68	
2015	24,95	
2016	24,14 ^a	

Fonte: Mesquita, Carneiro e Afonso (2017)

a) Dados de 2016 Acrescidos pela autora.

Mesquita, Carneiro e Afonso (2017) apontam também outra manobra política realizada pelo governo com intuito de conferir legalidade aos seus desmandos frente ao financiamento da educação em Goiás, o poder executivo com o apoio de grande parte dos integrantes do poder legislativo, em detrimento dos avanços sociais que os investimentos em educação poderiam propiciar, concebem mudanças na legislação que causam prejuízos à educação e conseqüentemente às conquistas sociais.

Caminhando para o atendimento da ressalva emitida pelo TCE¹¹, em 2009 o governo consegue a aprovação da EC nº 43 de 12 de maio, que altera o art. 158, acrescentando o parágrafo 5º, consolidando nova derrota para a educação em Goiás, corroborando, nesse sentido, para um retrocesso histórico do ponto de vista do financiamento da educação. Diz o parágrafo: “Para cumprimento dos percentuais previstos nos incisos I a IV, serão consideradas as despesas com pessoal do corpo docente e técnico administrativo ativo e inativo” (GOIÁS, 2009). A partir desse momento, os investimentos em educação no Estado incluem as despesas com os funcionários inativos e pensionistas, restando menos recursos para o investimento na Educação Básica. Ainda assim, os dados nos anos seguintes não atingem na totalidade os índices previstos em Lei (MESQUITA, CARNEIRO E AFONSO, 2017, p.10).

¹¹ [...] não atendimento de recomendação deste Tribunal, nas contas de 2008, de elaboração de um plano de exclusão das despesas com pagamento de inativos, da base de cálculos do valor aplicado em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, em respeito ao disposto no art. 212 da Constituição Federal (TCE, 2008, p. 2).

Após essa manobra o governo conferiu legitimidade ao pagamento dos inativos com as verbas destinadas à educação, mesmo tendo caráter inconstitucional, essa prática prevalece até os dias atuais.

Prosseguimos com análise do nosso objeto de pesquisa, buscando identificar a valorização ou a “des” valorização dos docentes no estado de Goiás, no capítulo seguinte. Este estudo prossegue trazendo para a reflexão o Plano de Cargos e Salários do estado de Goiás, a forma de contratação dos professores e o desvelamento das Contas Públicas de Gestão.

CAPÍTULO III: A (DES) VALORIZAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS: Um Estudo das Contas de Gestão do Estado De Goiás – 2016

A política de financiamento da educação não acontece como uma ação isolada, tão pouco na frieza dos números e percentuais que a define. Vimos todo o conjunto de leis e normas que garantem sua execução, partindo do ponto de vista técnico, teórico e normativo.

Apesar da impassibilidade dos números, de dados, tabelas, gráficos e quadros, cada elemento neles apresentados referem-se a vidas humanas, professores, alunos inúmeros cidadãos que pagando impostos contribuem para a manutenção da educação. Referem-se também aos gestores da época a Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Raquel Teixeira e ao Governador Marconi Ferreira Perillo Júnior. Pois, estaremos neste capítulo nos dedicando a analisar as contas que resultaram de suas gestões, do que realizaram, do que declararam ter realizado e do que contabilizaram.

Precisamos esclarecer que valorizar o professor é mais que pagar-lhes altos salários e proporcionar-lhes melhores condições de trabalho é dar dignidade ao homem, a mulher, arrimos de família que dependem do seu trabalho para sustentar-se e aos seus.

3.1 O Plano de Carreira do Magistério Público Estadual de Goiás, Avanços e Retrocessos na Valorização Docente

A legislação vigente em nível nacional garante o pagamento do Piso Nacional do Magistério e a Implantação do Plano de Carreira, a legislação também exige que se tenha formação específica para cada área de ensino, contando com apoio dos entes federados como prevê o Artigo 62 da LDB 9.394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

O Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Estadual da Educação Básica e da Educação Profissional de Goiás, implantado pela Lei Nº 17.508/2001 traz em seu Art. 2º, inciso II que o magistério público estadual é formado pelos profissionais da educação, titulares do cargo de professor. No inciso III do mesmo artigo, especifica-se que professor é o titular de cargo efetivo e/ou estável do quadro do magistério público estadual,

com funções de magistério. Já em seu Art. 4º inciso I assegura ao pessoal de seu magistério o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Em outras legislações vamos encontrar a alusão à preocupação com a valorização dos professores, como a Lei Federal nº. 13.005 de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação, bem como a Lei Estadual nº 18.969, de 22 de julho de 2015, a qual estabelece para a rede estadual o Plano Estadual de Educação – PEE para o decênio 2015 a 2025. Estas conquistas da sociedade brasileira e de forma particular dos professores têm como fundamento a valorização do profissional do magistério expressas em suas metas e estratégias. Dentre as especificações trazidas nas referidas leis destaca-se o fato de assegurar que o trabalho do professor constitua caráter efetivo.

No PNE, chamamos a atenção para a Meta 18, que trata especificamente da obrigatoriedade da implantação de Plano de Cargos e Salários dos Professores em toda a rede pública, tomando por referência o piso salarial nacional profissional. Para tanto, cada ente federado teria como prazo um período de 2 anos a contar da aprovação do PNE. De acordo com a Meta, destacamos a estratégia 18.1, que está inserida na Meta 18:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados; (BRASIL,2014)

Tal estratégia determina que, até o ano de 2017, 90% dos profissionais atuantes na educação e 50 % dos não docentes ocupem cargos de provimento efetivo, o que só se pode alcançar por meio de concurso público.

No PEE a estratégia 19.1 difere do PNE em relação ao percentual de professores que não atuam na docência, e que devam ocupar cargos efetivos na rede pública. Enquanto que no PNE este percentual é 50%, no PEE há um acréscimo de 20% na estratégia, como podemos verificar:

19.1) estruturar as redes de Educação Básica de modo que, até o início do 5º (quinto) ano de vigência deste Plano, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 70% (setenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes, sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo na rede pública e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (GOIÁS, 2015).

Apesar dos avanços das políticas públicas que trazem as conquistas históricas dos movimentos da sociedade civil organizada em prol da educação pública e de qualidade, o número de professores efetivos vem reduzindo gradativamente no quadro de professores da rede estadual de Goiás, cedendo lugar aos professores em contrato temporário. Além do descumprimento do PEE, a situação real dos professores da rede estadual em Goiás está na contramão das políticas públicas em âmbito nacional. Os percentuais de professores efetivos estão diminuindo e os de contratos temporários aumentando em proporção similar como mostra a tabela abaixo.

Tabela 1: Quantitativo professores/regime de contratação professores rede estadual de Goiás

Ano de referência	Total de professores	Nº de professores efetivos		Nº de professores contrato temporários		Nº de professores terceirizados		Nº de professores CLT	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2015	18.234	11.738	64%	6.470	36%	13	0%	13	0%
2016	19.086	11.086	58%	7.975	42%	24	0%	1	0%
2017	19.287	10.850	56%	8.399	44%	37	0%	1	0%
2018	20.469	10.245	50,06%	10.109	49,38%	45	0,22%	70	0,34%

Fonte: INEP: Sinopse Estatística Educação Básica 2015, 2016, 2017, 2018.

Diante do exposto, várias observações podem ser perpetradas; adverte-se que o alcance do plano de carreira frente ao quantitativo de professores não abrange a totalidade de docentes. Uma vez que os trabalhadores temporários e/ou terceirizados recebem salários inferiores aos dos professores efetivos e não têm perspectiva de promoção na carreira do magistério na referida rede. Infere-se também que a questão pedagógica é um quesito grave, pois a rotatividade de professores nesse modelo de contratação é eminente.

Diante do exposto, várias observações podem ser perpetradas; adverte-se que o alcance do plano de carreira frente ao quantitativo de professores não abrange a totalidade de docentes. Os trabalhadores temporários e/ou terceirizados recebem salários inferiores aos dos professores efetivos e não têm perspectiva de promoção na carreira do magistério na referida rede. Infere-se também que a questão pedagógica é um quesito grave, pois a rotatividade de professores nesse modelo de contratação é eminente.

A questão da ascensão na carreira é um assunto de extrema relevância para esta pesquisa mediante o desmonte que incidiu sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério no ano de 2011, através da Lei Nº 17.508 de 22 de dezembro de 2011, que revogou os Arts. 60 e 61 da Lei Nº 13.909/2001 e retirou dos professores a gratificação de titularidade que agregava 5% de gratificação a cada 180 horas de cursos de aperfeiçoamento profissional. Os professores poderiam, então, acumular até 30% de acréscimo na remuneração.

Em substituição foi implantado pela Lei Nº 17.508/2011, em seu Art. 63-A, um novo modelo de concessão de gratificação ao professor, pelo qual não mais seria de incentivo à formação continuada e sim uma gratificação por desempenho de 10% (dez por cento), sucessivamente, até o máximo de 60%, a qual seria calculada sobre o vencimento do professor. A princípio pareceria vantajoso para os servidores, no entanto, a concessão dessa gratificação dar-se-ia mediante o preenchimento simultâneo das seguintes condições: a primeira seria a aprovação em avaliação, a ser regulamentada por ato do Chefe do Executivo, ou seja, o professor, assim como acontece com os alunos, estaria ocasionalmente sendo avaliado, em uma avaliação proposta pelo governo, por meio de instrumento não especificado. No entanto, a regulamentação desta avaliação não se realizou, visto que até os dias atuais não houve a regulamentação pelo poder executivo.

No Art. 63-C. consta que a avaliação de que trata o inciso I do art. 63-A, a qual não foi regulamentada pelo governo, será realizada anualmente pela Secretaria da Educação e Secretaria de Gestão e Planejamento, considerando-se aprovado o professor que ultrapassar os níveis mínimos de desempenho exigidos no formulário de desempenho e na prova objetiva. Significa dizer que o professor faria provas constantes para tentar ter acesso à gratificação.

Toda essa mudança na maneira de ter acesso à gratificação causou grande revolta na classe, pois desestimulou a formação continuada e provocou grande prejuízo financeiro com significativas perdas salariais para os professores. Mas o retrocesso foi ainda maior, uma vez que, essa nova gratificação não foi implementada apesar de estar em lei, aprovada pela assembleia legislativa, e sancionada pelo governador à época Marconi Perillo. Em síntese, este movimento nas políticas públicas de Goiás resultou na retirada da gratificação de 30% para formação continuada, propondo-se uma de 60% e apesar da extinção da primeira a segunda não foi efetivada.

Essa mesma lei estabeleceu em seu Art. 63-E, incisos I e II que a gratificação de formação avançada (*stricto sensu*) em nível de mestrado e doutorado, deixa de ser de 40% e 50% respectivamente e passa a ser de 10% para mestrado e 20% para doutorado, não

acumulativos. Após repercussão negativa entre os professores da rede o que gerou a organização da classe, essa afronta à educação goiana foi corrigida, pela Lei Nº 17.665 de 18 de junho de 2012, a qual estabeleceu que a gratificação de estímulo à formação continuada voltasse a ser de 40% para mestrado e 50% para doutorado. Como essas gratificações continuam não tendo caráter acumulativo, fica a percepção de que o ganho real para o professor com doutorado é apenas de 10%.

Essa precária valorização para a formação *stricto sensu* reflete na qualificação do quadro docente da rede estadual de Goiás, no ano de 2016, de acordo com dados do site CultivEduca (2018), que do total de 19.086 docentes apenas 173 possuíam título de Mestres e apenas 13 contavam com título de Doutor.

O quadro de professores da rede estadual de Goiás é composto por níveis diferentes de remuneração. O professor com formação em nível médio é representado pelo símbolo (P-I), o professor com formação em licenciatura curta¹² (P-II), o professor com graduação (licenciatura plena) é representado pelo símbolo (P- III), e o professor com especialização é representado pelo símbolo (P- IIII).

Em análise às tabelas salariais constata-se que apesar de haver diferenciação salarial de uma categoria pra outra tem havido um achatamento dessa diferença desde a reforma do plano de carreira no ano de 2011. O resultado do cálculo do movimento dos percentuais nos diferentes níveis¹³ da carreira demonstra que ano de 2012 e 2013 a diferença do valor salarial do P – I para o P – III era de 50,51%. Já para os anos de 2014 a 2016 o índice foi reduzido para 38,95 %, para os anos de 2017 e 2018 esse índice diminuiu para 35,15%. Já para a progressão do P – III para o P – IV o índice se manteve em 12,75% do ano de 2011 a 2018. Os índices que diferenciam o vencimento dos professores apresentados para a progressão de categoria são representativos, mas é necessário lembrar que atinge uma parte relativamente pequena dos professores da rede estadual, devido ao grande número de professores temporários.

Considerando o salário inicial dos professores da rede estadual, em comparação com o Piso Nacional do Magistério instituído através da Lei Nacional 11.738/2008, constata-se que em vários anos o Governo Estadual de Goiás deixou de cumprir o Piso Nacional como expõe a tabela a seguir:

¹² Ainda hoje existem alguns professores remanescentes na rede estadual com licenciatura curta que compõe um quadro de servidores denominado transitório. (Grifo meu)

¹³ Não consideramos o cargo de nível P-II para o cálculo da pesquisa pois apresenta um número pequeno de professores.

Tabela 02 : Piso Nacional/ vencimento professores efetivos estaduais em Goiás /2011 a 2018

Ano referência	Valor do Piso Nacional	Remuneração do Professor Estado de Goiás formação em Nível Médio
2011	R\$ 1.187,00	R\$ 1.006,25
2012	R\$ 1.451,00	R\$ 1.460,00
2013	R\$ 1.567,00	R\$ 1.576,40
2014	R\$ 1.697,00	R\$ 1.707,56
2015	R\$ 1.917,78	R\$ 1.929,71 a partir de julho
2016	R\$ 2.135,64	R\$ 1.929,71
2017	R\$ 2.298,80	R\$ 2.313,10 a partir de junho
2018	R\$ 2.455,35	R\$ 2.313,10

Fonte: www.planalto.gov.br / www.gabinetecivil.go.gov.br

Além do não cumprimento do piso, o Governo de Goiás respaldado pela Assembleia Legislativa aprova a Lei nº 19.691/2017, que define os valores salariais para os contratos temporários abaixo do vencimento dos professores efetivos, e mesmo indo contra uma lei nacional recebe caráter de legalidade. Ficam estabelecidos valores abaixo do Piso Nacional, sendo R\$ 1.418,02 para professor com formação em nível médio e R\$1.753,31 para professores com formação em nível superior com carga horária de 40 horas, esses valores estão em vigência no ano de 2019.

3.2 Relação Formação dos Professores Frente à Área de Atuação

Em estudo sobre a relação da formação dos professores e sua área de atuação, analisaram-se todas as turmas e as principais disciplinas oferecidas pela Rede Estadual de Ensino de Goiás, tendo como referência o ano de 2016. Observou-se que apenas 22% dos docentes da rede estadual de Goiás estão em adequação no quesito disciplina / formação do professor, enquanto 55% das disciplinas / turmas possuem professores com curso superior com licenciatura, porém com licenciatura em áreas diferentes da que está lecionando.

Outra parcela significativa de professores da rede não possui formação superior, em uma proporção de 16% do total dos docentes pesquisados. A rede estadual conta ainda com professores que têm formação superior com bacharelado em diversas áreas, parcela que equivale a 7% dos docentes da rede estadual. Há ainda professores com formação superior em

nível tecnológico, mas se tratando de índices não alcança 1%, como evidencia o quadro a seguir:

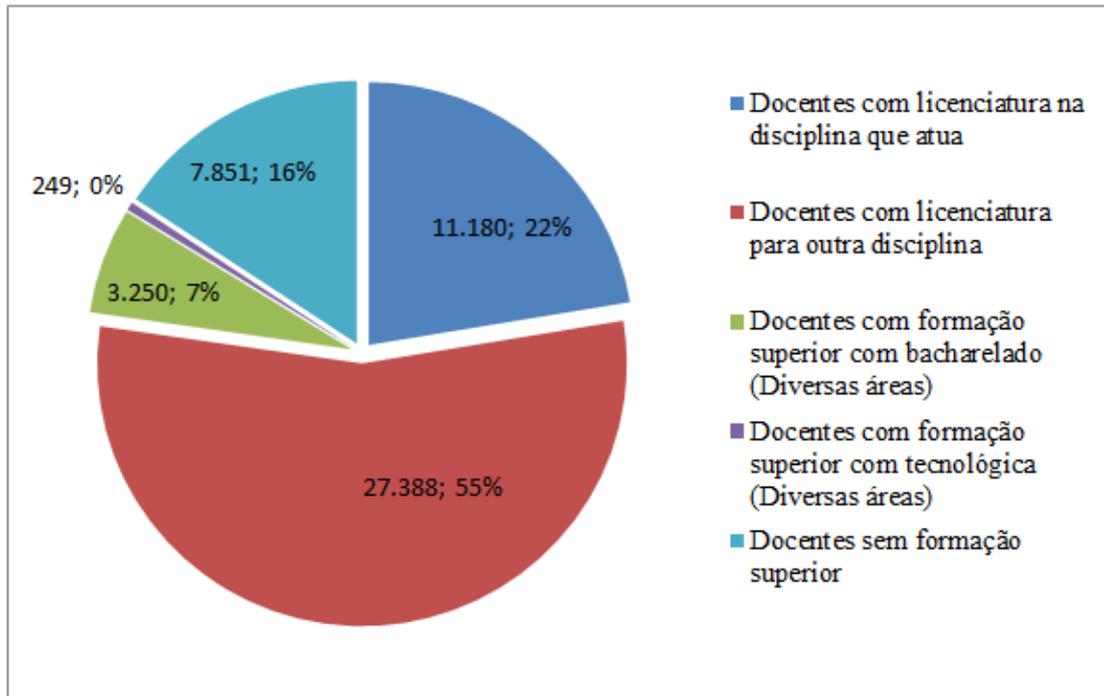
Tabela 03 : Relação de turmas/ disciplinas / docentes /formação no ano de 2016 da Rede Estadual de Goiás

Disciplinas	Docentes Licenciados na disciplina	Docentes com formação em outras licenciaturas	Docentes com outro curso superior bacharelado	Docentes com outro curso superior tecnológico	Docentes sem formação superior	Total de turmas pesquisadas
Geografia	1.159	2.303	195	23	629	4.309
Ensino Religioso	-----	3.692	235	32	715	4.674
Educação Física	751	1.737	135	12	629	3.264
Química	376	634	174	16	257	1.457
Filosofia	67	1.316	174	15	221	1.793
Sociologia	32	1.591	189	9	262	2.083
Espanhol	263	242	55	5	135	700
Ciências	576	2.006	299	17	607	3.505
Matemática	2.023	2.211	317	35	1.038	5.624
Português/ Literatura	2.957	2.079	241	17	777	6.071
Biologia	627	470	273	9	199	1.578
Artes	107	3.298	255	15	785	4.460
Inglês	703	1.199	120	4	376	2.402
Física	138	988	213	19	324	1.682
História	1.369	2.012	205	12	635	4.233
Estudos Sociais \ Sociologia	32	1.610	170	9	262	2.083
Total	11.180	27.388	3.250	249	7851	49.918

Fonte: Elaborada pela autora com dados do site http://cultiveduca.ufrgs.br/pg_index.html

Em percentuais de adequação de formação frente à disciplina trabalhada a realidade encontrada pode ser apresentada pelo seguinte gráfico:

Gráfico 09 : Habilitação dos docentes da Rede Estadual de Goiás Turma/disciplina



Fonte: Elaborada pela autora com dados do site <http://cultiveduca.ufrgs.br/pg.index.html>

Ao analisar os dados referentes à formação inicial dos docentes apurou-se que 16.569 professores, o que equivale a 86% dos docentes da rede estadual de Goiás, possuem ensino superior completo, não necessariamente licenciatura; enquanto 965 professores, o que corresponde a 5% possuem curso superior incompleto. Existem ainda 1.735 professores que têm o curso de magistério, curso normal, ou outro curso em nível médio o que corresponde a 9% dos pesquisados. Apurou-se também que há 1(um) professor com ensino fundamental completo e 1(um) professor com ensino fundamental incompleto atuando como docente. Constatou-se que dos 16.569 professores com ensino superior 10.317, o que equivale a 65,9% dos docentes, não possuem pós-graduação, enquanto 5.466 docentes, ou seja, 33% dos professores possuem pós-graduação lato sensu. Já no que tange a formação *stricto sensu* os números são alarmantes, posto que em 2016, apenas 173 professores da rede estadual possuíam mestrado e 13 professores com doutorado (CultivEduca, 2018).

Referindo-se à formação continuada dos professores revelou-se que do universo de 19.086 professores, que é o total de professores na rede estadual de 2016, 17.234 professores o que contabiliza um percentual de 89,4% não participam de formação continuada. Enquanto 2.037 professores, que equivale a um percentual de 10,5 % participam de algum tipo de formação continuada. A formação continuada em que participam o quantitativo de 2.037 professores citados é principalmente na área de inclusão que representa 31,26% (286 professores). Há também formação continuada vinculada a programas das séries iniciais do ensino fundamental os quais correspondem a 27,76% (254) dos professores que participam de algum tipo de formação continuada. Observou-se que um índice de 23,93% dos docentes participa de formação para o ensino médio (219 professores). Há também 191 professores que participam de formação continuada com foco nos anos finais do ensino fundamental o que corresponde a 20,87% dos docentes que se dedicam à formação continuada. Os dados apontam também que determinados professores se dedicam a formação continuada em outras áreas em menor número: Formação para a pré-escola (144 professores) Educação de Jovens e Adultos (EJA) 105 professores, Creche (67 professores), Educação Ambiental (51 professores), Educação afro (27 professores), Direitos da Criança e do Adolescente (25 professores), Diversidade sexual (22 professores), Direitos humanos (21 professores) Educação indígena (10 professores), Educação no campo (5 professores). (CultivEduca, 2018)

A pesquisa aponta que a rede estadual de Goiás não tem priorizado professores com formação adequada e exigida pela legislação que rege a educação. Os professores não trabalham necessariamente nas áreas de sua formação acadêmica sendo conduzidos a trabalhar com o saber fazer tácito ao invés do conhecimento profissional acadêmico e disciplinar que deveria pautar obrigatoriamente sua formação. Esse fato acontece em todas as áreas do ensino inclusive nas principais disciplinas cobradas nas avaliações externas e internas aplicadas, como Língua Portuguesa e Matemática.

Além de existirem professores com licenciatura que trabalham com disciplinas fora de sua área de atuação, existem ainda docentes que possuem formação com bacharelado nas mais diversas áreas; Administração, Filosofia, Geografia (bacharelado), História (bacharelado), Enfermagem, Agronomia, Letras Língua Portuguesa (bacharelado), Artes Visuais, Teologia, Farmácia, Ciências Contábeis, Letras Língua Portuguesa e Estrangeira (bacharelado), Serviço Social, Turismo, Nutrição, Matemática (bacharelado), Psicologia, Secretariado Executivo, Engenharia Civil, Comunicação Social (Área Geral), Sistemas de Informação, Letras Língua Estrangeira (bacharelado), Engenharia de Produção, Zootecnia,

Engenharia Ambiental e Sanitária, Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Educação Física (bacharelado), Engenharia Química, Bacharelado Interdisciplinar Ciências Humanas, Engenharia de Alimentos e Fisioterapia.

Evidencia-se uma precarização do trabalho docente, um distanciamento da autonomia pedagógica, didática e acadêmica imprescindível ao trabalho docente. Ambicionam por bons resultados no desempenho dos alunos, medidos através de provas institucionais, e pressionam os professores para tanto, mas, não há respaldo para que se dedique a uma determinada área de ensino vinculada à sua área de formação. A dedicação à formação perde o sentido na medida em que a carga horária dos professores se torna um misto de diversas disciplinas. Esta situação do desvio de atuação do professor em relação a sua formação é analisada na citação a seguir:

[...] Chama a atenção a referência à perda de autonomia no que diz respeito às questões especificamente pedagógicas e, ao mesmo tempo, à culpabilização do professor pelos problemas de natureza complexa que envolvem todo o contexto educacional e escolar e que estão na raiz do fracasso do aluno e da escola. (LIBÂNEO, FREITAS E SILVA, 2018, p.138).

Ariza e Toscano (2001) apontam que o conhecimento profissional pauta-se em torno dos conteúdos das disciplinas, da instrução formal, atribuindo um papel secundário àqueles saberes e habilidades mais relacionados com a prática docente. Contudo, os professores tornam-se obrigados a utilizar do conhecimento tácito ao ensinarem disciplinas que não estão vinculadas com sua formação. Este saber é apontado como concreto e irrefletido, baseado na lógica do pensamento cotidiano, pode-se resultar em uma significativa simplificação do conhecimento profissional impedindo os professores de abordarem seriamente a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem das disciplinas. Já o conhecimento profissional (acadêmico e disciplinar) dos especialistas possui características epistemológicas claramente distintas do saber tácito. Apresenta-se como um conhecimento consciente, abstrato e racional, baseado na lógica da disciplina, focalizado nos produtos da ciência.

A análise dos dados coletados na pesquisa realizada mostra que na Rede Estadual de Ensino de Goiás se instaura um distanciamento entre o “mundo do sistema” e o “mundo vivido” teorizado por Habermas, visto que existem leis que norteiam a educação, que deveriam garantir que professores tenham formação adequada e remuneração digna, mas, na prática, deparam-se com a fragmentação e fragilização do trabalho docente e a intensificação das relações de poder baseadas em uma concepção neoliberalista de educação.

O caráter de provisório passa a ser o princípio que organiza o trabalho pedagógico na rede estadual de Goiás, e põe em questão a ideia de qualificação profissional. Não é mais o diploma que confere a qualificação para exercer o trabalho pedagógico, fazendo jus a uma legislação a ser seguida. A organização do trabalho docente aponta para o “ajeitamento” dentro das escolas de modo a fazer arranjos entre professores com formação das mais diversas áreas assumindo aulas que não são de sua área de formação o que provoca a precarização do trabalho, pois, dentre outras mazelas o torna sujeito a permanentes avaliações de desempenho sem que as condições em que o trabalho é realizado sejam reformuladas, sem que maiores investimentos sejam realizados.

Apesar de o Plano de Carreira ter sido instituído há quase vinte anos, ele vem sofrendo alterações que retiram direitos dos professores e desestimulam a formação continuada e principalmente a formação avançada (*stricto sensu*). Conclui-se que tem havido perdas salariais significativas para os professores da rede estadual nos últimos dois governos. Além disso, houve implantação de programas meritocráticos instituídos através de bonificação que não serão acrescentados na aposentadoria, e não abrangem professores temporários e apresentam caráter provisório, não estando incorporados ao Plano de Cargos e Salários.

Os professores da rede estadual de ensino convivem com a incerteza em relação à manutenção de seus postos de trabalho, convivendo com ausência de concursos públicos, com salários abaixo do piso nacional da carreira, frequentemente sem a formação adequada para a profissão docente o que perante a lei se caracteriza como um professor leigo.

3.3 Aplicação de Receita na Educação: De onde vem e para onde vai o dinheiro?

As alterações que perpetrados até o momento estabeleceram a base teórica e apresentaram os elementos que julgamos necessários para dar subsídio à análise dos dados e sistematizar os resultados descobertos. Trabalhamos com as Cartas Magnas, as Leis de Diretrizes e Bases, as políticas públicas de financiamento da educação e valorização do professor, expusemos o surgimento da carreira de professor no Brasil, enfatizamos os aspectos legais do financiamento da educação.

Com o intuito de compilar os dados e resultados encontrados, analisaremos a condição financeira do estado observando suas receitas e despesas em âmbito geral e específico em educação, o impacto das despesas com a folha de pagamento sobre o total de

recursos investidos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, para percebermos se é possível melhor valorizar os Professores da Rede Estadual de Goiás.

Vimos no capítulo II que nos termos do artigo 212 da Constituição Federal, os Estados devem aplicar na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), no mínimo, 25% da receita resultante de impostos, incluída a proveniente de transferências e excluídos os valores repassados constitucionalmente aos municípios. Já a Constituição Estadual determina que a aplicação de receita na educação seja no mínimo 27% (vinte e sete por cento) da receita de impostos, incluída a proveniente de transferências, destinados no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) da receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino público, na educação básica, para atender os níveis fundamental e médio, e a educação profissional. Essa redação foi dada ao artigo 158 da Constituição Estadual pela Emenda Constitucional Nº 59 de 02 de maio de 2019. Antes desta emenda, o mesmo artigo determinava que o Estado aplicasse, anualmente, no mínimo 28,25% (vinte e oito e vinte cinco centésimos por cento) da arrecadação de impostos, incluído a originária de transferências, em educação, destinando os mesmos 25% (vinte e cinco por cento) da receita na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, na educação básica como determina a legislação federal. Os índices remanescentes destinam-se à execução das políticas de ciência, tecnologia e educação superior estadual. Manteremos nossos esforços em esmiuçar a aplicação dos percentuais obrigatórios em educação básica.

Iniciamos a coleta dos dados em 2017, razão pela qual o recorte temporal delimitado foi o exercício de 2016 em virtude da acessibilidade aos dados disponibilizados pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE) e a conclusão da compilação de dados do censo escolar (educacenso) gerando a publicação da sinopse da educação básica do ano de 2016, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

3.3.1 Impacto da folha de pagamento frente a arrecadação

No exercício de 2016, o estado arrecadou R\$ 21.255.454.426,00, que resultou em Receita Corrente Líquida¹⁴ - RCL- de R\$ 18.086.974.208,94, desse montante 50,22% foram

¹⁴ Receita corrente líquida é o somatório das receitas tributárias de um Governo, referentes a contribuições, patrimoniais, industriais, agropecuárias e de serviços, deduzidos os valores das transferências constitucionais. <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/53635.html>

gastos com folha de pagamento, dados demonstrados no Balanço Geral do Estado. O Poder Executivo apresentou o percentual de gastos com pessoal de 41,96% da Receita Corrente Líquida. Observando a apuração do limite da despesa com pessoal conclui-se que os gastos com servidores da administração pública estadual constituem uma parcela importante na composição dos gastos do governo, haja vista, que parte considerável dos recursos financeiros é despendida com recursos humanos. Constam no quadro abaixo, de forma consolidada, os gastos com pessoal dos poderes e órgãos, tendo como referencial o exercício de 2016.

Tabela 04: Despesas com pessoal dos poderes e órgãos do Estado de Goiás

PODERES E ÓRGÃOS	Valor em R\$ x 1000	Índices apurados	Limite máximo permitido em índices
Poder Executivo	7.589.566	41,96%	48,60%
Poder Legislativo	484.013	2,68%	3,40%
Assembleia Legislativa	230.747	1,28%	1,38%
Tribunal de Contas do Estado	166.257	0,92%	1,35%
Tribunal de Contas dos Municípios	87.009	0,48%	0,67%
Poder Judiciário	730.764	4,04%	6,00%
Ministério Público	278.148	1,54%	2,00%
Total	9.082.491	50,22%	60,00%
Receita Corrente Líquida - RCL	18.086.974		

Fonte: Relatório sobre as Contas do Governador Exercício de 2016 – Tribunal de Contas do Estado

Considerando o parecer do Tribunal de Contas do Estado percebe-se que os gastos com pessoal, executados pelas Organizações Sociais não estão sendo adicionadas pelo Poder Executivo em seu limite de gastos com folha de pagamento. Acrescentando os gastos com pessoal das Organizações Sociais informadas pela Secretaria da Saúde, o Poder Executivo eleva o percentual de gastos com pessoal de 41,96% para 44,51% da Receita Corrente Líquida. Considerando as informações de gastos com pessoal das Organizações Sociais que gerenciam as unidades hospitalares estaduais, repassadas pela Secretaria de Saúde, o Tribunal de Contas do Estado recalculou os gastos com pessoal do Poder Executivo, inserindo na despesa com pessoal o montante de R\$ 461 milhões, elevando o índice da receita comprometida com a folha de pagamento de 50,22% para 52,77% que apesar de não atingir o

teto máximo permitido em lei aponta indícios de irregularidade nos dados expostos pelo Estado.

Com objetivo de conhecer valores que são gastos no pagamento decompomos a folha de pagamento em três categorias delimitando o quanto se gasta com todos os servidores, quanto é gasto com os servidores da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) e quanto se gasta com pagamento de professores. Com base em dados do Portal da Transparência do Estado de Goiás apuramos os dados a seguir:

Tabela 05: Folha de Pagamento Estado/SECUCE/Professores

	Folha de Pagamento todos os Servidores	Folha de Pagamento SEDUCE	Folha de Pagamento Professores
Janeiro	R\$ 784.417.558,59	R\$ 259.278.525,89	R\$ 219.582.121,75
Fevereiro	R\$ 768.371.994,77	R\$ 258.533.890,72	R\$ 219.798.740,36
Março	R\$ 782.172.032,90	R\$ 265.777.765,09	R\$ 226.370.338,42
Abril	R\$ 783.514.166,23	R\$ 266.813.399,77	R\$ 227.478.888,26
Mai	R\$ 793.236.105,63	R\$ 266.733.626,18	R\$ 227.256.150,93
Junho	R\$ 826.741.039,81	R\$ 295.646.796,83	R\$ 255.244.096,57
Julho	R\$ 807.941.873,30	R\$ 269.110.974,21	R\$ 226.104.847,93
Agosto	R\$ 813.710.710,25	R\$ 276.091.088,53	R\$ 235.255.652,97
Setembro	R\$ 799.909.320,26	R\$ 265.622.252,97	R\$ 225.339.216,56
Outubro	R\$ 805.454.762,04	R\$ 265.811.685,76	R\$ 225.954.700,15
Novembro	R\$ 803.442.562,76	R\$ 264.921.334,70	R\$ 224.542.471,49
Dezembro	R\$ 886.700.032,67	R\$ 290.762.509,77	R\$ 246.328.327,23
Total	R\$ 9.655.612.159,21	R\$ 3.245.103.850,42	R\$2.759.255.552,62

Fonte: Elaborado com base nos dados do Portal da Transparência do Estado de Goiás

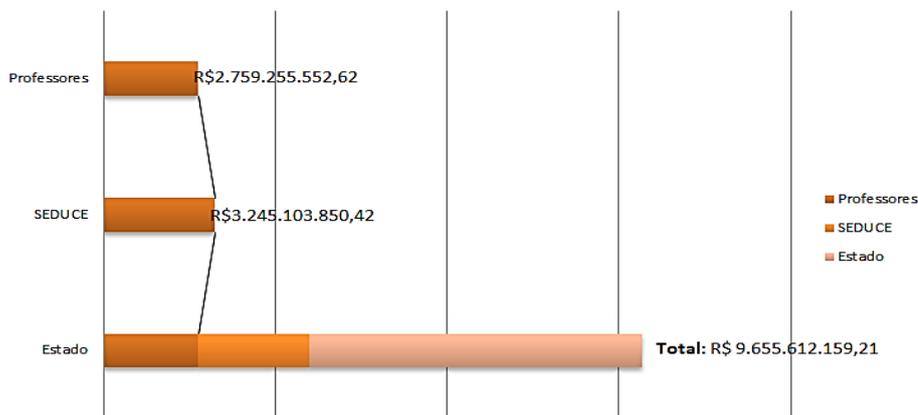
Comparando os dois quadros acima se observa que o valor da folha de pagamento divulgado no portal da transparência e os valores contidos no relatório de gestão do Tribunal de Contas do Estado divergem, posto que, no relatório de gestão foi apresentado o valor R\$ 9.082.491.000,00, e a soma das folhas de pagamento do estado divulgada mês a mês no portal da transparência somam R\$ 9.655.612.159,21. Divergindo uma da outra em R\$ 573.121.159,21. Nesses dois casos e no caso da não declaração dos R\$ 461 milhões da folha de pagamento das Organizações Sociais que citamos anteriormente, transparece que há parâmetros diferentes, entre o governo do estado e seus órgãos reguladores, para apuração de dados de despesas e receitas. No entanto, fica evidenciado que, mesmo estando com os

índices dentro dos propósitos da legalidade, a folha de pagamento no ano de 2016 consumiu mais da metade da receita do estado, um montante de cerca de nove bilhões e meio de reais.

Para dar continuidade à compilação de dados referentes às receitas e despesas do estado vamos considerar as informações divulgadas no portal da transparência¹⁵, por apresentar um número maior de categorias de dados possibilitando análise mais diversificada da composição desses elementos.

Baseando-nos nesta fonte apresentamos um gráfico contendo os valores, em reais, das folhas de pagamentos dos professores da SEDUCE e do estado, sendo que as duas primeiras citadas estão contidas na terceira.

Gráfico 10 – Valor da folha de pagamento Estado/SEDUCE/Professores



Fonte: Elaborado com base nos dados do Portal da Transparência do Estado de Goiás

No gráfico acima evidenciamos os valores da folha de pagamento dos servidores do Estado, demonstrando a dimensão da folha de pagamento da SEDUCE e dos professores frente a folha completa. Os valores do gráfico acima em percentuais comprova que a folha de pagamento de todos os servidores da SEDUCE equivale a 33,60% do total da folha de pagamento estadual, já a folha de pagamento da categoria professor representa 28,57% dos gastos com servidores do total de servidores do estado. Comparando a folha de pagamento da

¹⁵ Os dados que compõem os conteúdos das páginas do portal Goiás Transparente são extraídos e provenientes de duas fontes. A fonte primária de pesquisa são os sistemas corporativos do governo estadual, tais como: Sistema de Programação e Execução Orçamentária e Financeira SIOFINET; Sistema Eletrônico de Administração de Compras – COMPRASNET; Sistema de Folha de Pagamento do Estado – RHNET Sistema de Contratos – SCO Sistema de Planejamento e Monitoramento do Plano Plurianual – SIPLAM Sistema de Contabilidade Pública – SCP Sistema de Elaboração Orçamentária – SEONET Sistema de Patrimônio Sistema de Arrecadação de Receitas Estaduais – SARE Sistema de Convênios Sistema de Diárias As informações extraídas por estes sistemas são disponibilizadas de forma online no sítio. (*Grifos da autora*)

SEDUCE e dos professores observa-se que os professores representam em percentual de 85,02%.

O número de servidores do Estado de Goiás em dezembro de 2016 era de 167.725, enquanto o número de funcionários da SEDUCE é 81.657, o que equivale a um percentual de 48,68% do total de servidores.

No tópico seguinte, buscaremos explicar os percentuais e valores das receitas e despesas para financiamento da educação em 2016 fazendo um comparativo dos investimentos na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e na valorização dos professores.

3.4 Aplicação dos recursos em educação e a relação com o investimento na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

No exercício de 2016, a despesa realizada sob a rubrica da função educação correspondeu a R\$ 4.375.858.529. Essas despesas, pagas e a pagar, são evidenciadas a seguir, por programas e ações:

Tabela 06: Gastos do Governo de Goiás na função educação em 2016

Função Educação	Despesa Realizada		
	Valores em reais x 1		
Programas e Ações do Governo	A Pagar	Paga	Total
Programa de Aprimoramento e Valorização dos Profissionais da Educação	1.468.707	1.070.114	2.538.821
Programa Excelência e Equidade - ações para o desenvolvimento e melhoria da educação básica	15.410.218	9.534.964	24.945.182
Programa Melhoria da Infraestrutura Física, Pedagógica e Tecnológica	310.289.085	217.847.046	528.136.131
Programa Valorização da Juventude	2	22.805.490	22.805.492
Programa Proteção e Inclusão Social	15.955.118	65.125.762	81.080.880
Programa Bolsa Futuro Inovador	6.141.614	5.951.137	12.092.751
Apoio Administrativo	118.973.355	2.253.830.644	2.372.803.999
Encargos Especiais	42.300.679	1.289.154.595	1.331.455.273
Total	510.538.778	3.865.319.751	4.375.858.529

Fonte: Relatório sobre as Contas do Governador Exercício de 2016 – Tribunal de Contas do Estado

Pela observância da Tabela acima, notamos que os programas que mais realizaram despesas na função educação foram respectivamente: Apoio Administrativo onde está inclusa a folha de pagamento (54,22%), Encargos Especiais que incorporam Encargos com inativos e

pensionistas na área da educação básica (30,43%) e Programa Melhoria da Infraestrutura Física, Pedagógica e Tecnológica (12,07%).

Essas despesas foram realizadas majoritariamente (44%) com recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Professor (FUNDEB). Ressalta-se que nem todas as despesas realizadas na função Educação são consideradas na apuração das despesas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, tendo em vista que o conceito de MDE é mais restritivo, conforme definição dada nos art. 70 e 71 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O índice a ser aplicado na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, como já foi exposto anteriormente, são determinados em lei e somam 25% da receita resultante de impostos, incluída a proveniente de transferências e excluídas as deduções obrigatórias.

Ressaltamos que a arrecadação de impostos é um valor diferente do valor da arrecadação geral do estado, posto que, na arrecadação geral estão embutidos também os valores arrecadados com taxas¹⁶ e contribuições¹⁷.

A Tabela 07 e o Gráfico 11 apresentam os números referentes à arrecadação do Estado referente aos impostos em 2016:

Tabela 07: Arrecadação estadual provenientes de impostos /2016

CATEGORIA DE ARRECADAÇÃO	VALOR ARRECADADO
Arrecadação do estado em 2016	R\$ 21.255.454.426,00
Receita Corrente Líquida- RCL	R\$ 18.086.974.208,94
Total da Receita arrecadada com Impostos ¹⁸	R\$ 19.585.464.696
Total da Receita Líquida de Impostos	R\$ 15.449.703.387
Impostos e Transferências Destinadas à MDE (25%)	R\$ 3.862.425.847

Fonte: Elaborado com base do Relatório sobre as Contas do Governador Exercício de 2016 – Tribunal de Contas do Estado

¹⁶ Taxa é um tributo que recai sobre um bem ou serviço de caráter econômico como, por exemplo, a água fornecida por um sistema de águas públicas. Esta relacionada primordialmente ao benefício específico recebido pelo pagador e não à utilidade pública. (OLIVEIRA, 2007)

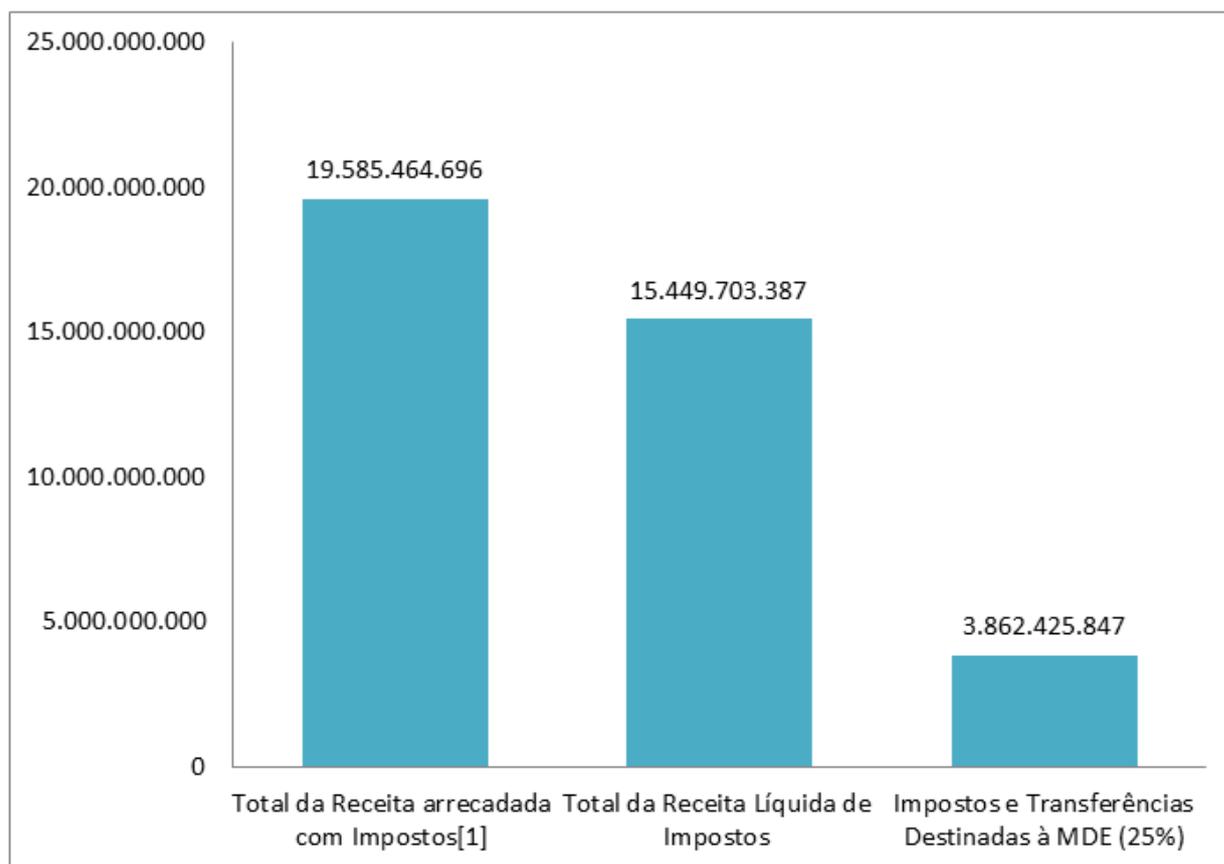
¹⁷ As Contribuições são apresentadas pelo art. 149 da Constituição Federal de 1988, que as divide em contribuições sociais e contribuições de melhoria. As contribuições sociais são de intervenção no domínio econômico e de interesse das categorias profissionais. Assim, as contribuições também possuem um caráter vinculado, ou seja, são destinadas a um fim específico, notadamente financiar gastos específicos do Estado.

Contribuição de Melhoria, que pode ser instituída por qualquer esfera de poder e “é instituída para fazer face ao custo de obras públicas de que decorra valorização imobiliária, tendo como limite total a despesa realizada e como limite individual o acréscimo de valor que da obra resultar para cada imóvel beneficiado” (art. 81, CTN). Em outras palavras, é estabelecida para financiar obra pública específica e poderá ser cobrada de todos os proprietários de imóveis que terão seus imóveis valorizados em função da obra, sendo limitada, de forma geral, ao custo da obra, e de forma individual, pela valorização no imóvel de cada contribuinte. (OLIVEIRA, 2007)

¹⁸ Imposto definido pelo art. 16 do CTN, imposto é o tributo cuja obrigação tem por fato gerador uma situação independente de qualquer atividade estatal específica, relativa ao contribuinte. É um tributo compulsório destinado às necessidades gerais da administração pública. O pagamento de um imposto não pressupõe uma contraprestação específica. (OLIVEIRA, 2007)

Observa-se que o total da arrecadação estadual é diferente do total da arrecadação proveniente de impostos, o percentual a ser aplicado em educação é calculado em cima da arrecadação de impostos. Para o exercício de 2016 a receita líquida de impostos alcançou R\$ 15.449.703.387 e o percentual de 25% obrigatórios para educação alcançou o numerário de R\$ 3.862.425.847. Veja os dados dispostos no gráfico a seguir:

Gráfico 11: Arrecadação estadual oriunda de impostos /2016



Fonte: Elaborado com base Relatório sobre as Contas do Governador Exercício de 2016 – Tribunal de Contas do Estado

Chamamos a atenção para a receita proveniente de impostos, porque a aplicação no MDE resulta do resultado de 25% desta arrecadação. Sendo assim, os recursos provenientes de taxas e contribuições não se aplicam em educação.

A formação dos recursos para o financiamento da educação é oriunda de impostos, que descrevemos acima, e de transferências, dentre elas está a do FUNDEB, que no exercício de 2016 apresentou os índices e valores descritos na tabela a seguir:

Tabela 08: Composição do recurso do FUNDEB do Estado de Goiás para 2016

RECEITAS DO FUNDEB	VALOR
Receitas destinadas ao FUNDEB	2.760.625.199
Receita Resultante do ICMS Destinada ao FUNDEB - (20%)	2.066.680.700
Receita Resultante do ITCO Destinada ao FUNDEB - (20%)	50.358.683
Receita Resultante do IPVA destinada ao FUNDEB - (20%)	126.916.556
Cota-Parte FPE destinada ao FUNDEB - (20%)	497.100.709
ICMS-Desoneração destinada ao FUNDEB - (20%)	3.904.056
Cota-Parte IPI Exportação destinada ao FUNDEB - (20%)	15.664.495
Receitas recebidas do FUNDEB	1.910.981.929
Transferências de recursos do FUNDEB	1.905.812.103
Complementação da União ao FUNDEB	0
Receita de Aplicação Financeira dos recursos do FUNDEB	5.169.826
Resultado líquido das transferências do FUNDEB	854.813.097¹ (Negativos)

1 - O resultado líquido das transferências do FUNDEB apresentou um decréscimo R\$ 854.813.097, ou seja, o Estado contribuiu para a formação do total do FUNDEB nacional com um valor superior ao que recebeu.

Fonte: Relatório sobre as Contas do Governador Exercício de 2016 – Tribunal de Contas do Estado

O superávit de R\$ 854.813.097, posto que o governo estadual contribuiu com esse valor a mais do que o valor que recebeu com o FUNDEB para investir em educação, esse valor poderia ser contabilizado como despesa de MDE, no entanto, há deduções obrigatórias. Expomos esse cálculo na tabela a seguir:

Tabela 09: Deduções consideradas para fins do limite constitucional de aplicação mínima em MDE

Descrição das deduções.	Valor a ser deduzidos da rubrica da aplicação em MDE	Superávit das transferências constitucionais para o FUNDEB
Resultado das transferências do FUNDEB		R\$ 854.813.097 superávit inicial
Dedução das despesas com inativos (Acordado com TCE-GO) ¹ - no percentual de 60%	583.811.753	
Receita de Aplic. Financeira dos recursos de FUNDEB até o bimestre = (55h)	5.179.716	
Despesas custeadas com superavit financeiro, do exercício anterior, do FUNDEB	538.442	
Cancelamento, no exercício, de restos a pagar inscritos com disponibilidade financeira de recursos de impostos vinculados ao ensino	35.552.870	
Total das deduções consideradas para fins de limite constitucional		R\$ 229.730.315 superávit final

1- No ano de 2008 o então Governador da época, Exmo. Sr. Alcides Rodrigues, encaminhou o Ofício nº 745/2009-GAB.GOV, nos seguintes termos: A fim de sanar essa pendência, decorrente de práticas que vem sendo adotadas por administrações que transcendem a atual gestão, o Estado de Goiás se compromete a gradativamente deixar de computar como gastos de vinculação com Educação, na proporção de 10% ao ano, as despesas com pagamento de inativos que excedam a contribuição patronal. Desta forma o Estado estará aplicando cada vez mais recursos em Educação.

Fonte: Relatório sobre as Contas do Governador Exercício de 2016 – Tribunal de Contas do Estado

Para fins contábeis o valor apurado pelas transferências do cômputo do FUNDEB tendo deduzido as despesas obrigatórias que no exercício de 2016 resultou em R\$ 229.730.315, serão considerados como investimento já executados em MDE, portanto, serão somados a outros gastos para compor o percentual obrigatório de 25%.

Tendo conhecido o valor a ser aplicado na manutenção e desenvolvimento do ensino, daremos continuidade à nossa análise acompanhando a descrição da aplicação desses valores, buscando perceber se estão alocados de forma condizente com as leis que pesquisamos. Vejamos na tabela a seguir:

Tabela 10: Despesas contabilizadas como Ações Típicas De MDE informadas pelo governo em 2016

DESPESAS COM AÇÕES TÍPICAS DE MDE	LIQUIDADAS	INSCRITAS EM RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS
Educação Infantil	149.114.732	210.096.448
Ensino Fundamental	1.582.485.726	0
Despesas custeadas com recursos do FUNDEB	1.566.985.726	0
Despesas custeadas com outros recursos de Impostos	15.500.000	0
Ensino Médio	341.097.874	0
Despesas custeadas com recursos do FUNDEB	340.314.671	0
Despesas custeadas com outros recursos de Impostos	783.203	0
Ensino Superior	79.162.973	1.917.907
Ensino profissional não Integrado ao ensino regular	1.299.111	609.893
Outras	1.259.839.236	33.285.041
Total das despesas com ações típicas do MDE	3.412.999.653	245.909.289

Fonte: Relatório sobre as Contas do Governador Exercício de 2016 – Tribunal de Contas do Estado

De acordo com as despesas informadas pelo governo do estado e analisadas pelo Tribunal de Contas, acrescidos o superávit do FUNDEB temos o seguinte quadro de investimentos em MDE pelo Estado de Goiás no exercício de 2016.

Quadro 05: Apuração de valores e percentuais investidos em MDE em 2016

DESCRIÇÃO DA DESPESA	VALOR	OBSERVAÇÕES
Total das despesas com ações típicas do MDE	3.412.999.653	Pagas
Total das despesas com ações típicas do MDE	245.909.289	Inscritas em restos a pagar não processados
Total das deduções consideradas para fins de limite constitucional para cômputo do FUNDEB	R\$ 229.730.315	Superávit final das transferências constitucionais para o FUNDEB
Total das despesas para fins de limite	3.888.639.257	
Percentual das receitas resultantes de impostos aplicados em MDE	25,05%	

Fonte: Elaborado com base no Relatório sobre as Contas do Governador Exercício de 2016 – Tribunal de Contas do Estado

Considerando o que foi exposto no quadro acima, os gastos com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino público totalizaram R\$ 3.888.639.256,60, equivalente a **25,05%** do total da receita líquida de impostos. Portanto, o índice mínimo de aplicação foi cumprido. No entanto, deve-se ressaltar que segundo o Manual de Demonstrativos Fiscais (MDF), o valor dos restos a pagar inscritos no exercício deve ser excluído do cômputo do cálculo de aplicação em MDE. Por conseguinte atendendo ao Despacho nº 392/2017, deve ser feita a exclusão do valor de R\$ 18.956.099,47, da apuração do índice constitucional de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino, já que tal valor refere-se a restos a pagar do exercício de 2015, e apesar de ter sido pago no exercício de 2016 não pode ser contabilizado para este ano. Assim, de acordo com a metodologia adotada pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN) o valor do índice apurado indica como veremos adiante, que o índice obrigatório não foi efetivamente cumprido. Essa prática tem sido amplamente comentada pela mídia, aplicada por diversos governos em diferentes esferas dos entes federados, os profissionais da imprensa deram-lhe o nome de “pedalada fiscal”, o que é uma irregularidade cabível de punição para o gestor que adotar esse método.

O Tribunal de Contas do Estado lançou a Resolução Normativa nº 001/2013 prevenindo que:

Art. 5º Considerar-se-ão despesas realizadas com a manutenção e desenvolvimento do ensino as definidas na Lei nº 9.394/1996 e as que se refiram a:

[...]

§ 3º Para efeito de cálculo das despesas realizadas com a manutenção e desenvolvimento do ensino, serão consideradas:

I - as despesas liquidadas e pagas no exercício; e

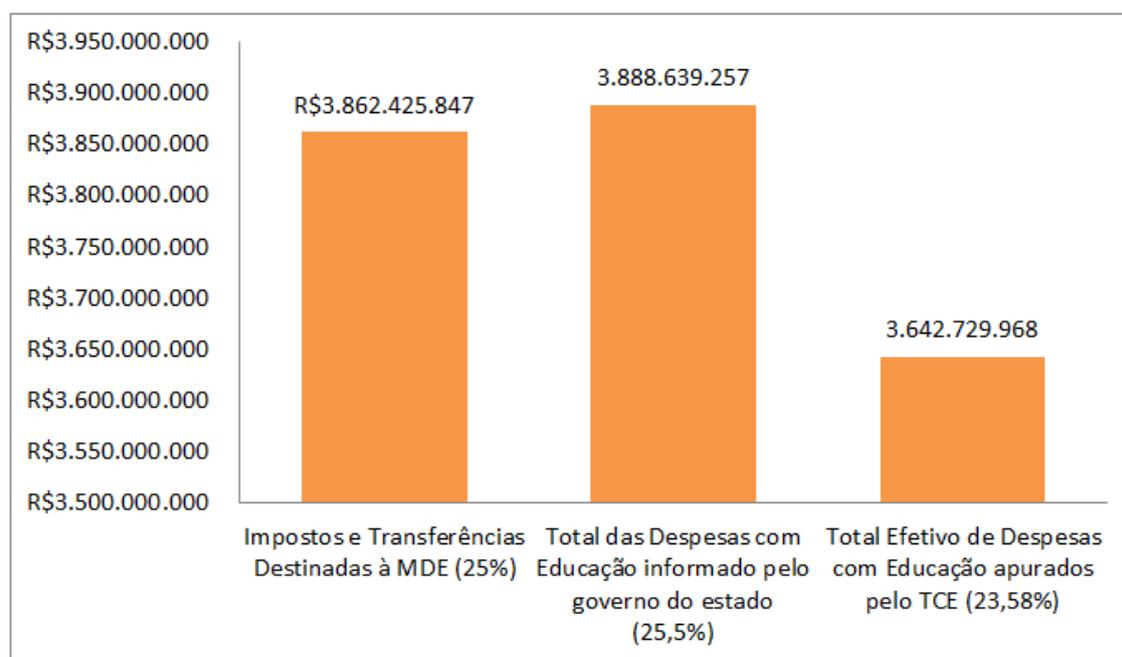
II - as despesas empenhadas e não liquidadas, inscritas em Restos a Pagar até o limite das disponibilidades de caixa ao final do exercício (GOIÁS, TCE, 2013).

Dessa forma, a inclusão de despesas empenhadas e não liquidadas (Restos a Pagar Não Processados) no computo do cálculo do índice constitucional da educação é

condicionado à disponibilidade de caixa ao final do exercício, ou seja, para ser considerada como despesa na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino a Conta Centralizadora do Estado e Conta Única do Tesouro deve ter saldo suficiente para cobrir as despesas empenhadas. De acordo com o Tribunal de Contas do Estado foi evidenciada insuficiência financeira camuflada pela metodologia de centralização de recursos adotada pelo Poder Executivo estadual.

Diante da recomendação do TCE emitida através da Resolução Normativa nº 001/2013, a metodologia de cálculo do índice de gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino deve considerar apenas o montante realmente disponível como sustentação financeira para os restos a pagar do exercício, o que gera a exclusão montante de R\$ 245.909.289,00 inscritos em restos. Perpetrada as deduções designadas pelo TCE o percentual de aplicação em educação se reduz a **23,58%**, o que significa dizer que o índice mínimo garantido em lei para aplicação em educação especificamente para MDE não foi cumprido pelo governo estadual no exercício. Em um gráfico comparativo entre os três índices apurados para aplicação em educação tem-se o seguinte panorama:

Gráfico 12: Comparativo entre Receita e Aplicação em Educação considerada pelo TCE – Goiás -2016



Fonte: Relatório sobre as Contas do Governador Exercício de 2016 – Tribunal de Contas do Estado

Como se pode observar a partir das informações apuradas pelo TCE, o valor referente à diferença entre o valor executado e o limite mínimo constitucional é de R\$

219.695.879, quantia significativa que deixou de ser investida na educação em Goiás em 2016.

Com base na fundamentação desta pesquisa, que é descobrir se é possível melhorar a valorização do professor através de melhores salários, encontramos até agora o valor citado no parágrafo anterior que é uma quantia vultosa ceifada da educação goiana através de dados maquiados que poderia ser utilizada para valorização docente, não só com salários, visto que é um valor similar a uma folha de pagamento mensal de todos os professores da rede, mas também com melhores condições de trabalho.

Como relata o Relatório do Tribunal de Contas do Estado - Relatório sobre as Contas do Governador Exercício de 2016:

No entanto, no item 1.5.12.2.1 – Conta Centralizadora do Estado e Conta Única do Tesouro, deste Relatório, foi evidenciada a existência de uma grave situação de insuficiência financeira camuflada pela metodologia de centralização de recursos adotada pelo Poder Executivo estadual. Como explanado no referido tópico da Conta Centralizadora, a sistemática resultava na apresentação de saldos fictícios para as subcontas centralizadas. Este fato não pode ser desprezado quando se calculam os índices de vinculação constitucional (GOIÁS, TCE, 2017).

No próximo tópico trazemos um tema que tem sido motivo de controvérsia no investimento em educação que é a situação dos inativos contabilizados como despesa em educação.

3.5 Aplicação Em Educação e a Relação Com Inativos

Os gastos com inativos e pensionistas consomem grande quantidade de recursos financeiros do Estado de Goiás. De acordo com o Relatório do TCE sobre as Contas do Governador, exercício 2016, os aportes previdenciários efetuados pelo Tesouro Estadual avançaram 20,10% em relação ao período de 2015. Destaca-se que os aumentos nesta rubrica, crescem acima da capacidade arrecadatória do Estado, é o Tesouro Estadual quem arca com as despesas para cobertura do déficit previdenciário. O aporte efetuado pelo Tesouro Estadual tão-somente para os benefícios previdenciários vinculados ao Poder Executivo atingiu R\$ 1,7 bilhão no exercício findo de 2016.

O Jornal “O Popular” noticiou na edição do dia 12 de julho de 2019, reportagem divulgando que o quadro de inativos do Estado, que no ano corrente, representa 40% do total de funcionários. Destaca-se a Secretaria da Economia, onde 59,5% dos servidores são inativos, seguidos pela Secretaria Estadual de Educação 45,7%, Procuradoria Geral do Estado 40,7%, Secretaria de Saúde 39,5%, Secretaria de Segurança Pública 34%, de acordo com o

jornal os dados foram levantados com base na folha de pagamento. A reportagem destacou também que o saldo devedor estimado para 2019 é R\$ 2,95 bilhões.

Tendo em vista o número crescente de inativos frente aos servidores ativos tende-se a ter um déficit cada vez maior, pois, o número de servidores efetivos vem diminuindo constantemente o que reduz a contribuição para o Fundo de Previdência do Estado, que tem seu regime próprio de previdência. Há uma proporção aproximada entre a diminuição dos servidores efetivos e o aumento dos servidores temporários, entretanto, é importante ressaltar que os servidores temporários não contribuem para o regime próprio de previdência e sim para o regime geral do INSS o que gera uma migração de recursos para pagar aposentados da esfera estadual para a esfera federal, fato que contribui para aumentar o déficit com a previdência própria do estado.

Os fundos para a previdência são arrecadados e administrados pelo GOIASPREV¹⁹ - que é a entidade gestora única do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPPS – e do Regime Próprio de Previdência dos Militares – RPPM – do Estado de Goiás.

A GOIASPREV é uma autarquia e foi criada no ano de 2009 com objetivo de administrar o fundo previdenciário dos servidores estaduais. Antes, entre 1999, primeiro mandato de Marconi Perillo, até 2009, governo de Alcides Rodrigues, o pagamento dos inativos da educação era contabilizado como despesa de MDE, contrariando ao disposto no art. 212 da Constituição Federal.

No ano de 2009 o governo elaborou um plano de exclusão das despesas com pagamento de inativos da folha de pagamento, à época o Governador, o Sr. Alcides Rodrigues, que acatando recomendação do TCE feita na análise das Contas do exercício de 2008, acerca do não atendimento dos princípios legais para a gestão pública, elaborou um plano de exclusão, das despesas com pagamento de inativos para a da base de cálculo do valor aplicado em manutenção e desenvolvimento do ensino, em respeito ao disposto no art. 212 da Constituição Federal. O então Governador encaminhou o Ofício nº 745/2009-GAB.GOV, nos seguintes termos:

¹⁹ A GOIASPREV foi criada no ano de 2009, pela Lei Complementar nº 66, sob a forma de autarquia de natureza especial, dotada de autonomia administrativa, financeira e patrimonial e possui a missão de promover a centralização da gestão previdenciária do Estado de Goiás, visando à otimização de recursos, garantia da manutenção dos benefícios previdenciários e dignidade de seus segurados e dependentes, É a entidade gestora única do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPPS – e do Regime Próprio de Previdência dos Militares – RPPM – do Estado de Goiás, e a regulamentação desses regimes se deu pela Lei Complementar nº 77/2010, na qual foram definidos critérios, procedimentos e requisitos para a concessão, manutenção, pagamento e custeio dos benefícios previdenciários conferidos aos servidores efetivos e militares, e respectivos dependentes, vinculados ao regime próprio de previdência. <http://www.goiasprev.go.gov.br/goiasprev.html>

A fim de sanar essa pendência, decorrente de práticas que vêm sendo adotadas por administrações que transcendem a atual gestão, o Estado de Goiás se compromete a gradativamente deixar de computar como gastos de vinculação com Educação, na proporção de 10% ao ano, as despesas com pagamento de inativos que excedam a contribuição patronal. Desta forma o Estado estará aplicando cada vez mais recursos em Educação.
(GOIÁS, 2009)

A partir de 2010 o Governo passou a diminuir 10% da despesa com inativos do cômputo da aplicação dos recursos na educação, o que gerou para 2016, no demonstrativo das receitas e despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino do Estado, a dedução do percentual de 70%, dos gastos com inativos, na função educação. Segue abaixo o comparativo dos gastos com inativos e as respectivas exclusões dos anos de 2014 a 2016:

Tabela 11 : Comparação dos gastos com inativos e o percentual de dedução em 2016

Exercício	2014	2015	2016
Gastos com Inativos na função Educação	554.389.079	713.934.299	834.016.790
Percentual de dedução (.../50/60/70)%	277.194.540	428.360.579	583.811.753
Gastos com Inativos considerados na função Educação	277.194.540	285.573.720	250.205.037

Fonte: Relatório sobre as Contas do Governador Exercício de 2016 – Tribunal de Contas do Estado

Mesmo havendo uma redução significativa dos gastos com inativos no ano de 2016 ainda foi contabilizado o valor de R\$ 250.205.037,00 como despesa em educação.

Analisando o conjunto de gráficos e tabelas, percebem-se alguns fatores contrapostos à política de financiamento da educação do Estado de Goiás. Dados contraditórios na exposição dos valores arrecadados e investidos, gastos com inativos contabilizados dentro dos percentuais constitucionais de MDE, não cumprimento dos percentuais obrigatórios a serem investidos em educação.

Na busca de desvelar o problema que propomos para nossa pesquisa trabalhamos com vários quadros, gráficos e tabelas, com muitos números, com números formados por múltiplos dígitos, o que a princípio, pode transparecer que fizemos uma análise muito positivista e quantitativa dos dados, mas todo esse estudo dos números que transcorrem as contas do governo é de primordial importância para responder à pergunta que propomos ao iniciar nossa pesquisa: é possível valorizar o professor pagando melhores salários?

Buscamos compreender o financiamento da educação em Goiás olhando primeiramente para um panorama macro das contas do governo decompondo-as até chegar a uma visão micro, que para nossa pesquisa será a folha de pagamento dos professores da rede estadual.

No próximo tópico, concentraremos nossos esforços em analisar os dados acerca do impacto da folha de pagamento dos professores da rede estadual proporciona frente aos investimentos despendidos à Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE).

3.6 Impacto da Folha de Pagamento dos Professores Frente a Aplicação Dos Recursos na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Para início de reflexão é preciso conhecer o quadro de servidores do Estado e da SEDUCE, no intuito de caracterizar a população que estamos pesquisando. Em dezembro de 2016 o governo contava com 167.725 servidores, dos quais 85.437 estavam vinculados a SEDUCE e 58.852 estavam vinculados como professores, sendo eles efetivos, aposentados, comissionados, pensionistas ou temporários. Na tabela abaixo é possível visualizar a divisão dos professores por tipo de vínculo que possuem:

Tabela 12: Quantitativo de professores da rede estadual no ano de 2016 - Goiás

Tipo Vínculo	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Aposentado	22.916	22.964	23.083	23.202	23.265	23.318	23.376	23.431	23.452	23.516	23.568	23.597
Efetivo	22.678	22.615	22.472	22.322	22.210	22.130	22.046	21.979	21.898	21.799	21.722	21.676
Comissionado ¹	47	46	46	48	47	46	46	47	49	47	47	46
Pensionista	2.070	2.077	2.085	2.089	2.101	2.108	2.112	2.119	2.114	2.125	2.143	2.146
Temporário	7.664	7.745	9.273	10.244	10.286	11.031	10.780	10.648	11.227	11.235	11.358	11.387
Total Geral	55.375	55.447	56.959	57.905	57.909	58.633	58.360	58.224	58.740	58.722	58.838	58.852

1 – Os servidores comissionados a que se refere a tabela acima são professores efetivos exercendo cargos comissionados

Fonte: Elaborado com base nos dados do Portal da Transparência do Estado de Goiás

Observando a movimentação ocorrida mensalmente no número de professores nota-se uma migração de professores com vínculo “efetivo” para professores com vínculo “aposentado”. Percebe-se uma movimentação natural da diminuição de uma frente ao aumento da outra. Outro dado perceptível é o aumento do número de temporários que ocorrem mês a mês durante todo o ano.

Chamou-nos a atenção, a divergência de dados quanto ao número de professores da rede estadual apresentados pelo educacenso (Inep), os quais estão contidos na sinopse da educação básica de 2016. Os dados do educacenso apontam que foram informados apenas

19.086 professores distribuídos em 11.086 efetivos, 7.975 temporários, 24 terceirizados e um sob o regime de contratação da CLT. Se observarmos os dados do mês de maio, mês de referência da coleta de dados para o educacenso, notamos que na folha de pagamento informada pelo Estado, constam 22.210 professores efetivos, e 10.286 temporários. Os professores terceirizados e ou regidos pela CLT não aparecem porque são vinculados às Organizações Sociais.

Tendo em vista que trabalhamos com análise de documentos, não conseguimos esclarecer esse ponto divergente onde há uma discrepância de dados tão aparente em dois documentos oficiais, a folha de pagamento do Estado e a sinopse da educação básica do INEP do ano de 2016.

Levantamos a hipótese de que os professores que não aparecem no educacenso, mas que estão na folha de pagamento poderiam estar trabalhando na administração da rede estadual como; na sede da Secretaria Estadual ou nas Subsecretarias Regionais de Educação que atualmente são chamadas de Coordenação Regional de Educação (Crece), no entanto, são apenas suposições e não conseguimos comprovar com o modelo de pesquisa que nos propusemos a fazer.

Apesar de não conseguir explicar a divergência de dados no quantitativo de professores, conseguimos localizar alguns professores que estão na folha de pagamento, mas apresentam características fora do contexto dos demais: eles totalizam 30 que geram um gasto mensal de cerca de R\$ 120.000,00, e anual de quase um milhão e meio para os cofres estaduais e aparecem no sistema da seguinte maneira: Professor - Amapá, Professor - Edealina, Professor - Fazenda Nova, Professor - Macapá, Professor - Novo Gama, Professor Assistente A - To, Professor II - S. M. Barreiras, Professor III - Doverlândia, Professor Normalista - To, Professor PII - Hidrolândia, Professor PII - Leopoldo De Bulhões, Professor PIV - Jaupaci, Professor Da Educação Básica - To, Profissional De Educação – Prefeitura de Goiânia. Não há maiores informações sobre esses professores no Portal da Transparência e eles não aparecem no relatório do TCE de forma especial ou com maior detalhamento.

Tendo analisado o quantitativo de professores passaremos a tratar de dados monetários da folha de pagamento desses servidores. Apresentamos a seguir tabela com detalhamento da folha de pagamento do ano de 2016, discriminados mensalmente.

Tabela 13: Gastos com folha de pagamento com professores no ano de 2016

	APOSENTADO	EFETIVO	EFETIVO / COMISSONADO	PENSIONISTA	TEMPORARIO	TOTAL
Jan.	R\$ 91.582.773,89	R\$ 111.443.555,83	R\$ 511.020,25	R\$ 5.475.130,31	R\$ 10.569.641,47	R\$ 219.582.121,75
Fev.	R\$ 91.030.660,74	R\$ 111.616.137,76	R\$ 475.068,69	R\$ 5.338.191,91	R\$ 11.338.681,26	R\$ 219.798.740,36
Mar.	R\$ 92.617.933,10	R\$ 113.002.960,75	R\$ 464.012,12	R\$ 5.500.885,85	R\$ 14.784.546,60	R\$ 226.370.338,42
Abr.	R\$ 93.058.785,11	R\$ 112.289.609,05	R\$ 484.679,52	R\$ 5.436.292,11	R\$ 16.209.522,47	R\$ 227.478.888,26
Mai.	R\$ 93.408.908,87	R\$ 111.983.428,79	R\$ 477.844,85	R\$ 5.504.524,00	R\$ 15.881.444,42	R\$ 227.256.150,93
Jun.	R\$ 92.253.949,49	R\$ 137.841.144,59	R\$ 489.452,62	R\$ 5.489.342,86	R\$ 19.170.207,01	R\$ 255.244.096,57
Jul.	R\$ 93.050.608,80	R\$ 110.694.526,42	R\$ 484.932,30	R\$ 5.499.002,07	R\$ 16.375.778,34	R\$ 226.104.847,93
Ago.	R\$ 93.321.213,10	R\$ 119.427.683,72	R\$ 416.761,13	R\$ 5.515.692,19	R\$ 16.574.302,83	R\$ 235.255.652,97
Set.	R\$ 93.534.517,10	R\$ 107.614.240,86	R\$ 463.483,44	R\$ 5.548.303,74	R\$ 18.178.671,42	R\$ 225.339.216,56
Out.	R\$ 93.736.504,94	R\$ 108.700.064,81	R\$ 481.451,73	R\$ 5.520.507,26	R\$ 17.516.171,41	R\$ 225.954.700,15
Nov.	R\$ 93.223.578,14	R\$ 107.519.697,47	R\$ 452.906,92	R\$ 5.687.172,37	R\$ 17.659.116,59	R\$ 224.542.471,49
Dez.	R\$ 93.268.476,95	R\$ 116.097.036,83	R\$ 472.950,06	R\$ 5.567.956,04	R\$ 30.921.907,35	R\$ 246.328.327,23
Total	R\$1.114.087.910,23	R\$1.368.230.086,88	R\$ 5.674.563,63	R\$ 66.083.000,71	R\$ 205.179.991,17	R\$ 2.759.255.552,62

Fonte: Elaborado com base nos dados do Portal da Transparência do Estado de Goiás

A tabela acima expõe as cinco categorias de professores encontrados na folha de pagamento, totalizando R\$ 2.759.255.552,62, ressaltando que se trata apenas do pagamento com professores, pois a folha de pagamento geral de SEDUCE de acordo com o portal da transparência totaliza R\$ 3.245.103.850,42. Apura-se dessa maneira que os investimentos com o pagamento dos demais servidores da SEDUCE representam uma quantia R\$ 485.848.297,80.

Com base no fato de que um dos objetivos do nosso estudo é analisar se é possível praticar melhores salários para os professores, é preciso compreender o que foi realmente gasto com esses servidores e os percentuais atingidos da vinculação constitucional que lhes são de direito.

Para início de análise vamos observar os totais por categoria da folha de pagamento de acordo com o vínculo empregatício, retirando os servidores que não poderiam ser pagos na função MDE.

Tabela 14: Investimento em folha de pagamento dos professores atendendo os princípios da legalidade

TOTAL DE DIVIDENDOS INVESTIDOS EM FOLHA DE PAGAMENTO DOS PROFESSORES			Saldo
			R\$ 2.759.255.552,62
Aposentado	R\$1.114.087.910,23	Deduzido	R\$ 1.645.167.642,39
Pensionista	R\$ 66.083.000,71	Deduzido	R\$ 1.579.084.641,68
Temporário	R\$ 205.179.991,17	Mantido	R\$ 1.579.084.641,68
Efetivo / Comissionado	R\$ 5.674.563,63	Mantido	R\$ 1.579.084.641,68
Efetivo	R\$1.368.230.086,88	Mantido	R\$ 1.579.084.641,68
Saldo real de investimento em folha de pagamento dos professores			R\$ 1.579.084.641,68

Fonte: Elaborado com base nos dados do Portal da Transparência do Estado de Goiás

Somando o saldo real de investimento em folha de pagamento dos professores, R\$ 1.579.084.641,68 com o pagamento dos demais servidores da SEDUCE que remonta R\$ 485.848. 297,80 no ano de 2016 produziria um resultado diferente do informado no numerário investido em pagamento de servidores:

- R\$ 2.064.932.939,48 (Valor da folha de pagamento apurados pela pesquisa)
- R\$ 3.245.103.850,42 (Valor da folha de pagamento informada pelo governo)
- R\$ 1.180.170.910,94 (Diferença apurada)

A diferença descoberta por nossa pesquisa surpreende por sua magnitude, R\$ 1.180.170.910,94 contabilizados indevidamente apenas na folha de pagamento inscrita como despesa realizada em educação. Somando a outras irregularidades como restos a pagar e pagamentos de professores em outras redes e até estados, calcula-se algo em torno de um bilhão e meio de reais inseridos indevidamente na rubrica de MDE.

Emerge desta constatação a resposta da pergunta que propomos responder. Qual a relação entre a valorização/remuneração dos professores da rede estadual e o investimento/aplicação dos recursos na educação Básica no estado de Goiás? É possível melhorar a remuneração dos professores?

3.6.1 Aplicação de Recursos pelo FUNDEB no ano de 2016 na Rede Estadual de Goiás

Relembrando o que já dissemos anteriormente Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um fundo especial de natureza contábil e de âmbito estadual. Deste modo, existe um fundo por estado e Distrito Federal, totalizando vinte e sete fundos diferentes, que

após consolidados são reunidos e redistribuídos de forma mais igualitária, mas sem perda de valores para cada estado, ele agrega valores e não diminui o que cada estado já possuiria.

Segundo relatório do TCE O Governo do Estado de Goiás cumpriu com os princípios da legalidade, pois aplicou o equivalente a R\$ 3.351,63 (três mil, trezentos e cinquenta e um reais e sessenta e três centavos) por aluno, o que é equivalente ao valor destinado pelo Estado: R\$ 1.905.812.102,80, dividido pelo número de matrículas ponderadas consideradas (568.622). Nesse sentido ultrapassou em R\$ 611,86 (Seiscentos e onze reais e oitenta e seis centavos) o valor mínimo estabelecido pelo artigo 2º, da Portaria Interministerial nº 7, publicada no Diário Oficial da União DOU de 19 de dezembro de 2016, Seção 1.

Tabela 15 - Demonstrativo do valor do FUNDEB destinado à remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública por modalidade

Despesas do FUNDEB	Liquidadas
Pagamento dos Profissionais do Magistério	R\$ 1.907.968.012
Com Ensino Fundamental	R\$ 1.567.653.341
Com Ensino Médio	R\$ 340.314.671

Fonte: Balanço Geral do Estado – 2016

Do total repassado no ano ao estado pelo FUNDEB, 60% deve ser destinado à remuneração dos profissionais do magistério, em efetivo exercício da educação básica, e 40% podem ser investidos em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública. De acordo com os dados do Governo de Goiás dos recursos repassados, 99,81%, foram destinados ao pagamento de servidores do Governo do Estado de Goiás como foi apresentando na tabela acima.

As informações sobre a aplicação do FUNDEB aparecem de forma muito sucinta no relatório do TCE, o qual informa que o fundo foi gasto em sua integralidade para pagar servidores, mas não discrimina quem foi pago com os 60% e quem foi pago com os 40%.

O TCE expressa em seu relatório que, conforme dados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), obtidos em 20 de março de 2016, o Estado de Goiás estava em situação irregular no cadastro do sistema CACS-FUNDEB²⁰. Após nova consulta em 17 de maio de 2017, notou-se que apesar de a situação ainda constar como irregular, estava em modificação pelo ente federado.

²⁰ CACS-FUNDEB O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB é um colegiado que tem como função principal acompanhar e controlar a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, no âmbito das esferas municipal, estadual e federal. (FNDE, 2019)

É responsabilidade do conselho fiscalizar e emitir parecer sobre a execução do fundo, sem certidão emitida pelo conselho atestando legalidade o TCE não poderia aprovar as contas da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa, propusemos estudar a valorização docente na rede estadual de ensino de Goiás sob a perspectiva da remuneração. A valorização docente na perspectiva salarial motivou embates entre governo e a categoria por décadas. Embora a remuneração constituísse o foco principal desse estudo, buscamos por outros aspectos da valorização dos professores, como formação, estabilidade na carreira, condições de trabalho. Dessa forma nosso problema foi constituído no sentido de desvelar a relação entre a valorização do ponto de vista da remuneração dos professores da rede estadual e o investimento e/ou aplicação dos recursos na educação Básica no estado de Goiás.

A aspiração por compreender se é possível melhor remunerar os professores incitou-nos a analisarmos a relação entre os investimentos em educação no Estado de Goiás e a relação deste investimento com a valorização do professor da rede estadual de Goiás. Dentre as estratégias que utilizamos para materializar uma resposta estão: o levantamento dos processos históricos que constituíram o magistério como categoria de trabalho, o estudo das políticas públicas de financiamento da educação, a análise da aplicação dos recursos financeiros em educação pelo Governo do Estado de Goiás observando quais verbas estão sendo utilizados para que se paguem os professores, que percentuais da arrecadação estadual estão sendo aplicados na educação, como estão sendo aplicados os recursos do FUNDEB.

O aporte teórico trouxe fundamentos para a compreensão que os primeiros professores do Brasil foram os padres jesuítas, que iniciaram seu trabalho concomitante com o princípio da colonização. O trabalho dos jesuítas perdurou até se instituir a reforma educacional pombalina, na segunda metade do século dezoito, que culminou com a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Inicia-se então, a implantação do ensino público oficial. Uma sequência de acontecimentos levou a expansão do magistério como profissão: A assinatura da Lei Áurea, abolindo a escravatura e o aceleramento do processo de industrialização, a necessidade de nova mão de obra para substituir os escravos e a necessidade de qualificar essa mão de obra através da educação, o que demandou pela expansão do ensino e conseqüentemente o crescimento no número de professores. De início expandiu o número de professores masculinos. Simultaneamente acentuou-se o ingresso de mulheres na Escola Normal, motivadas pelo que era o único lugar em que elas podiam prosseguir os estudos de uma forma admitida pela sociedade.

Com o processo de industrialização impulsionou-se a profissionalização feminina e o conceito de “vocação”, induziu as mulheres à escolha de profissões menos valorizadas socialmente comparando-se às profissões majoritariamente masculinas dentre elas o magistério. Além de o magistério ser aceito pela sociedade como profissão adequada para mulheres, por seu caráter “maternal” existiu também motivação política na ampliação da participação feminina no magistério, pois as mulheres aceitariam ser piores remuneradas em comparação aos homens. A feminização do magistério na educação básica ainda é uma realidade, de acordo com dados do INEP a proporção é de 80% de mulheres e 20% de homens. Com base na compilação de informações obtidas em nossa pesquisa empírica concluiu-se que o perfil do docente da rede estadual de ensino do Estado de Goiás é de quarenta anos em média em sua maioria do sexo feminino de cor branca e ou parda com curso superior completo e que trabalha majoritariamente na zona urbana. Esse perfil nos permite visualizar sobre quem estamos falando, uma população majoritariamente composta por mulheres, com recursos financeiros limitados que alcançou seu espaço no mercado de trabalho e acumula os afazeres de casa. Buscamos responder se é possível melhor valorizar essa população.

Atualmente, no Brasil, as legislações que direcionam as políticas que incidem na valorização docente e 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, corroborada pelas leis estaduais Lei Nº 18.969, de 22 de julho de 2015 que cria o Plano Estadual de Educação, Lei Complementar Goiana Nº 26, de 28 de dezembro de 1998 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Goiana).

Chamou-nos a atenção a divergência de dados quanto ao número de professores apresentados pelo educacenso contidos na sinopse da educação básica de 2016 e o número de professores que constam na folha de pagamento, números divulgados no portal da transparência. No educacenso constam 11.086 efetivos, no portal da transparência 22.210 professores efetivos, mais que o dobro do que foi exposto pela primeira fonte. No censo escolar foram informados 7.975 temporários ao passo que no portal da transparência constam 10.286 temporários. Nossos estudos não conseguiram desvendar a razão de tamanha discrepância entre duas fontes de informação que subsidiou nosso trabalho. Percebe-se uma se mais complexa a investigação que propomos fazer sobre financiamento.

Vimos que a destinação de recursos para a educação tem início com o subsídio literário, que foi o primeiro imposto dirigido à educação, criado em 1772 para pagamento de salários dos professores, compra de livros, constituição da biblioteca pública, ampliação dos estabelecimentos e incentivos aos professores, dentre outras aplicações. O início da vinculação de impostos para o financiamento da educação, com percentuais estabelecidos ocorreu com a Constituição de 1934, determinando que 10% dos impostos federais, 20% dos estaduais e 10% dos municipais deveriam ser aplicados em educação. Atingiu-se percentuais mais elevados na Constituição Federal de 1988, a qual estabeleceu que União investisse no mínimo 18% e estados, municípios e Distrito Federal 25% da arrecadação provenientes de impostos.

No período de tempo compreendido entre as constituições de 1934 e 1988, aconteceu um movimento de inserção e retirada da vinculação de impostos destinados à educação das Cartas Magnas. Observa-se que nos momentos de governos mais democráticos a vinculação aparece nas cartas magnas, os mesmos são retirados à época de governos mais autoritários. A Constituição do Estado de Goiás estipula um percentual de 27% a ser aplicados em educação, sendo que, 25% deverão custear a educação básica e 2% custear o ensino superior e as pesquisas em ciência e tecnologia.

A pesquisa que realizamos permitiu identificar que no exercício de 2016, o estado arrecadou R\$ 21.255.454.426,00, que após as deduções constitucionais, resultou em receita líquida de R\$ 18.086.974.208,94, desse montante 50,22% foram gastos com folha de pagamento. Os gastos com servidores constituem uma parcela importante na composição dos investimentos do governo.

Nesse ponto da pesquisa iniciou-se a divergência de informações entre governo e órgãos reguladores. As informações declaradas pelo Governo do Estado mostra investimentos de 50,22% da arrecadação o Tribunal de Contas do Estado aponta um índice de 52,77% com base em pagamentos de despesa com Organizações Sociais da Saúde, pois o dinheiro aplicado em pagamento de salários dos servidores da saúde foram contabilizados como investimento em saúde, no entanto, deveria ser contabilizados como despesa com pessoal, a diferença é da ordem de R\$ 460.000.000,00. O parecer do TCE afirma que somados os encargos sociais e despesa com pessoal dos três poderes, totaliza-se R\$ 13.008.346.349,99, 65,73% das despesas correntes e 59,69% da despesa executada. O Poder Executivo participa com 83,76% do total desta despesa. Apesar de não atingir o teto máximo permitido de 60% em despesa com pessoal aponta indícios de irregularidade nos documentos expostos pelo Estado.

Os documentos oficiais do governo expõem que as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino básico totalizaram R\$ 3.888.639.256,60, equivalentes a 25,05% do total da receita líquida de impostos, caracterizando o cumprimento dos percentuais constitucionais. Todavia, o TCE encontrou irregularidades em valores inscritos em restos a pagar. Recomendou a exclusão do valor de R\$ 18.956.099,47 remanescentes de despesas de 2015 e pagos com recursos de 2016, prática que não é permitida de acordo com a metodologia adotada pela Secretaria do Tesouro Nacional. Com essa exclusão o índice apurado reduziu-se para 24,14%. O TCE recomendou também a exclusão do montante de R\$ 245.909.289,00 inscritos em restos a pagar em 2016, por não haver fundos em conta pra saldar essas despesas, o que é obrigatório para que “restos a pagar” sejam aceitos como despesa realizada. Após revisão do TCE o percentual de aplicação em educação se reduz a 23,58%, portanto o estado não atingiu os índices obrigatórios de aplicação de recursos em MDE.

Dos investimentos realizados na educação básica de Goiás em 2016, 44% foram provenientes FUNDEB. Considerando as informações de documentos oficiais do governo 99,81% do FUNDEB foi investido em pagamento de servidores, documento oficial do TCE apontam 96,47% após análise das contas.

Diante do exposto por nossa pesquisa, concluímos que, existe plano de carreira vigente na rede estadual, mas não é composto por parâmetros claros e que realmente valorize o professor e mesmo se fosse cumprido na íntegra não alcançaria todos os professores, pois o plano abrande apenas os professores efetivos e o número de trabalhadores temporários é elevado e crescente.

Quanto ao piso nacional não estava sendo cumprido em 2016, ano que serviu de base a nossa pesquisa, e também não se cumpre atualmente. No ano de referência da pesquisa o piso nacional dos professores era R\$ 2.135,64, enquanto o salário base do professore da rede estadual era R\$ 1.929,00.

Inquieta-nos a divergência de informações apresentadas nos documentos dos órgãos gestores e fiscalizadores, também nos sistemas de informações online. Discrepâncias que remontam um bilhão e meio de reais, como o localizado na aplicação do MDE. Ou aproximados 13.500 professores que estão em folha e não estão no censo escolar.

Deparamo-nos com dados de extrema relevância na composição de uma resposta para a pergunta que embasou nossa pesquisa: é possível praticar melhores salários? Melhor valorizar o professor? Os resultados obtidos como: o não cumprimento da aplicação dos percentuais obrigatórios de recursos em educação, a contabilização de

despesas indevidas em MDE, inativos pagos com recursos da educação sinalizam que é possível, a partir de uma reorganização das contas públicas e alocação de recursos específicos, de outras fontes, para pagamento dos inativos, por exemplo. Possibilitaria praticar melhores salários, proporcionar melhores condições de trabalho, ascensão na carreira, realização de concursos públicos. Embora saibamos que toda e qualquer mudança depende de vontade política, nossos estudos demonstram, para que se concretizem os anseios dos profissionais da educação é imprescindível o cumprimento da legislação.

Ressaltamos que o estudo de qualquer política pública, em especial do financiamento, depende da confiabilidade dos elementos que baseiam a investigação. O pesquisador precisa de subsídios confiáveis, a falta de clareza nas informações, a divulgação de dados “maquiados” dificulta a compreensão do fenômeno, compromete o êxito da pesquisa científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Lúcia Helena Rincon, MESQUITA, M^a Cristina Dutra Mesquita, CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes Carneiro. Políticas Públicas Pós-Constituição Federal de 1988: Reflexões com Recorte de Gênero. In: **30 anos de Constituição Federal Brasileira: Conquistas e desafios para a construção d um Estado Democrático de Direito**. CORRÊA, Edwiges C. carvalho, BORGES, Fernanda da Silva, CORDEIRO, Pamora Mariz S. de Figueiredo, COSTA, Ruth Pettersen da Costa (orgs.) Goiânia, Editora Kelps, 2018

ALMEIDA, J. S. de. **Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.

_____. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVES. Maria do Socorro Valois. Financiamento da Educação: uma visão geral sobre seus mecanismos e possibilidades de valorizar o magistério público. In: GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

AMARAL, N. C. Um novo Fundef? As ideias de Anísio Teixeira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago./2001. p. 277-290.

_____, Nelson Cardoso. **Para Compreender o Financiamento da Educação Básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012. Coleção Formar.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Emir Sader, Pablo Gentili (Organizadores). Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.9-23, 1995.

APPLE, M. W. **A ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2001.

ARAÚJO, Karla. Secretaria da Economia tem 59% de aposentados. **O Popular**, Goiânia, 12 de julho de 2019 Caderno um. p. 4.

ARCE, A. **A imagem da mulher nas idéias educacionais de Pestalozzi**: o aprisionamento ao âmbito privado (doméstico) e à maternidade angelical. Caxambu: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 2001.

ARENDT, Hannah. **O que é política**. Fragmentos das obras póstumas compilados por Úrsula Ludz. 6 ed. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Beltrand do Brasil, 2006.

ARIZA, Rafael P.; Toscano, José M. **El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas**. In: MOROSINI, Marília C. (Org.) *Professor do ensino superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 2001.

ARROYO. Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____, M. G. **Currículo, território em disputa**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

AZEVEDO, Fernando. **O sentido da educação colonial**. In: **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943.

_____, Fernando de. **A cultura brasileira; introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. rev. e ampl. Brasília: Ed. UnB, 1963.

_____, Fernando de. **A cultura brasileira; introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. rev. e ampl. Brasília: Ed. UnB, 1963. BECK, Ulrich. **O que é globalização? Equívocos do globalismo, respostas à globalização**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

AZEVEDO, Janete, M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011

BERNARDO, João. **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Governo dos Homens ou Governo das Leis**. In: **O Futuro da Democracia**. 6. ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

_____, Norberto; METTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 5. ed. Tradução de Carmem C. Varriale e outros. São Paulo: UnB, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1995.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827**: Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> . Acesso em: 05 fevereiro. 2019.

_____. **Lei nº 16, de 12 de Agosto de 1834 – Planalto** Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1834 www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm Acesso em: 05 fevereiro. 2019.

_____. **Lei nº 13.005/2014 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> . Acesso em: 05 agosto. 2017.

_____. **Lei nº 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: 05 agosto. 2017.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.html. Acesso em: 26 de janeiro de 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In **Política e Educação no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil (DE 24 DE FEVEREIRO ...** Vide Decreto nº 641, de **1891** · Vide Decreto nº 677, de **1891**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 26 de janeiro de 2019.

_____. **Emenda Constitucional** de 3 de setembro de 1926 - Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/.../emc%20de%203.9.26.htm Acesso em: 26 de janeiro de 2019.

_____. **Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil.** (DE 16 DE JULHO DE 1934). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 26 de janeiro de 2019.

_____. **Constituição Dos Estados Unidos Do Brasil, De 10 De Novembro De 1937.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.html. Acesso em: 26 de janeiro de 2019.

_____/ INEP. **Percentual do Investimento Total em Educação em relação ao Gasto Público Social por Nível de Ensino.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>>. Acesso em: 05 agosto. 2017

BRZEZINSKI, Íria.. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores** – Busca e movimento. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

_____, Íria. **Profissão Professor: identidade e profissionalismo docente.** Brasília: Editora Plano, 2002.

_____, Iria (Organizadora). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, Iria (org). **LDB dez anos depois: reinterpretada sob diversos olhares** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010

_____, Iria (org.). **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____, Iria; SANTOS, Cristiano Alexandre. O sentido da política. In: _____. **Sentido e significados da política: ação e liberdade**. Brasília: LiberLivro, 2015.

_____, Iria (org.). **LDB/1996 Vinte Anos Depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez 2018

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. **Estudos sobre mulher e educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol. I - Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora Ltda, 1995.

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Trad. FERREIRA, Maria José do Amaral. Ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUI, Marilena. Ideologia e Educação, In: Revista **Educação & Sociedade**. Ano II, n. 5. Janeiro de 1980. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados. p.24-40.

CORTESÃO, Luiza. Ser professor: um ofício em risco de extinção? São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber. **O magistério e a política cultural de representação e identidade**. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. v. 3, São Paulo: 1999

COSTA, Sílvio. **O trabalho como elemento fundante da humanização**. Revista Estudos, Goiânia: UCG, v. 22, nº ¾. jul/dez, 1995. p. 171-188.

CUNHA, Célio da. **A política de valorização do magistério na década de 1990: Apontamentos incompletos**. In: VEIGA. Ilma P. A. (Org.). **Magistério formação e trabalho pedagógico**. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1991.

CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**, Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1985.

_____, Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 9a. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. [o que você precisa saber sobre...] Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez, V.23, p. 169-201, 2002.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 11ª.. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres-professoras? In: TEIXEIRA, Eliane Marta. (Org.) **A psicanálise escuta e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

DOURADO, Luiz Fernando (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2ª. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

DOURADO, L. F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educação & Sociedade. Campinas, v.36, n.13, p. 299-324 apr./jun. 2015.

DURKHEIM, Émile. Da divisão do trabalho social. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

ENGLES, Friedrich. **A origem da família, da propriedade e do Estado**. Trad. De H. Chaves. 4ª Edição. Portugal Editorial Presença: Livraria Martins Fontes 1985.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. **O magistério numa sociedade de mudanças**. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Magistério formação e trabalho pedagógico*. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, Papirus, 1991.

ENGUIITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, José Manuel. **Mal-estar docente. A sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.. *Mudanças sociais e função docente*. In: NÓVOA, António (Org.) *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora Ltda, 1995.

FINEDUCA. Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. Nota Técnica 01/2013. **Por que a União deve Complementar o CAQi no PNE?** 24, set. 2013. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/index.htm> Acesso em: 05 agosto. 2017

FLEXNER. J. C. **Profissão** In Dicionário de Sociologia. Porto Alegre: Editora Globo 1970

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. 9a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, M. T. de A. (org.) **Memória de Professoras: História e Histórias**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores**. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos (Organizadores). São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, Cortez, 2010.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. *Notas sobre a construção do Estado-Nação e a Educação Pública*. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 3, nº. 2-8, p. 28-40, 1992.

_____, Raquel Pereira Chainho. **Anotações Teóricas sobre Estado e Características Patrimonialistas do Estado Brasileiro**. In: Trabalho apresentado na 29ª Reunião da ANPED, GT 05, Estado e Política Educacional, Caxambu-MG, disquete, 2006.

GATTI, Bernadete. **Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete, et al. **PROFESSORES DO BRASIL: Novos Cenários de Formação** Brasília UNESCO 2019

GERMANO, José. **Estado militar e a educação militar 1964-1985**. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **História da Educação**: São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOIÁS, TCE Tribunal de Contas do Estado de Goiás **Relatório sobre as Contas do Governador 2016**. Disponível em: <https://portal.tce.go.gov.br/> . Acesso em: 16/08/2019

_____, LEI Nº 17.508, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2011. **Altera dispositivos da Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001. E dá outras providências**. Disponível em http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17508.htm. Acesso em : 15/07/2018

_____, lei nº 19.691 de 22 de junho de 2017. **Reajusta os valores dos vencimentos dos Professores Temporários do Magistério Público Estadual, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=21561. Acesso em: 25/01/2019

_____, Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001. **Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério**. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_13909.htm. Acesso em: 11/02/2019

_____, Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências**. Disponível em: <https://site.seduco.go.gov.br/plano-estadual-de-educacao> . Acesso em: 10/02/2019
<https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/53635.html>

GUTIERREZ G. L.; ALMEIDA, M. A. B. **Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo**. Veritas, v. 58, n. 1, jan./abr. 2013, p. 151-173. (<http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/6009/7540>)

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora Ltda, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopsesestatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em:15/01/2019

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopsesestatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em:30/01/2019

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopsesestatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 05/02/2019

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?**. Celso João Ferretti; João dos Reis Silva Júnior; Maria Rita N. Sales Oliveira (Organizadores). 1a. ed, São Paulo: Xamã, 1999.

LIMA, C. S. de, MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. In: *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 10, 2007

LINHARES, C. **A escola e seus profissionais**. Rio de Janeiro: Agir. 1997.

LOURO, G. **Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação**. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Moderna, 2003.

LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel. A. M. M.; SILVA, Eliane. **Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. Cap. 3.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, V 25, n. 89 set-dez, 2004.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2016.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://WWW.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edições/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 05 agosto. 2017.

MARCHELLI, Paulo Sergio DA LDB 4.024/61 **Ao Debate Contemporâneo Sobre As Bases Curriculares Nacionais** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1480 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa/Instituto Braudel, 2005

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

MARTINS, A. **Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Livro 1. Vol I. 13a edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, K. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** Trad. BRUNI J. C. NOGUEIRA A. N. São Paulo: Grijalbo, 1997

MARX. Kal. Mercadoria. In: **O Capital: crítica da economia política.** Livro I, Vol. 1. Tradução: SANT'ANNA. Reginaldo. 25ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista -** São Paulo: 3ª Ed., Martin Claret, 2008 .

MELLO, J.C. LEITE, E. **Discursos velados: memória e cotidianidade feminina.** In: LEMOS, M.T.T.B.; MORAES, N.A. de. (org.) **Memória, Identidade e Representações.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2000, p. 38-42

MESQUITA, M. C. das G. D. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidade de acesso, permanência com sucesso e formação.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Goiânia, 2010.

MESQUITA. Maria Cristina Dutra. Desafios “Novos” para a Educação: recursos financeiros de onde? In: ALMEIDA, Luana Costa; LAPLANE, Adraina Lia Frizman de; PAIXÃO, Alexandre Henri. (Orgs.). E-book : **Mudanças atuais na sociedade brasileira e o Sistema Nacional de Educação – qualidade da educação pública como direito Humano –** Campinas – SP: PE/UNICAMP, 2016 - Editora Cia do Book p. 1.431-1.451

MESQUITA, M^a Cristina Dutra; CARNEIRO, M^a Esperança F.; AFONSO, Lucia Helena Rincon. Aplicação dos recursos em Educação Básica: estratégias políticas em Goiás. In: **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação,** Porto Alegre, v.7, n.12, 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/77079/45043>

MONLEVADE, J. A. **Para entender o FUNDEB.** Brasília-DF: Idéa Editora, 2007.

Monlevade, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores : o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública .** – Campinas, SP : [s.n.], 2000.

MONLEVADE, João Antonio C. de. Financiamento da Educação na Constituição e na LDB emendadas. In: BRZEZINSKI. Iria (org.). **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** São Paulo: Cortez, 2014, p.322-346.

MOURA, P. de **O. O sistema de bônus/prêmio na reforma pacto pela educação (Seduc/Goiás 2011-2014).** 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.. (Org.) Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora Ltda, 1995.. (Org.) Vidas de professores. 2 ed. Porto: Porto Editora Ltda, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: **Política e gestão da educação**. Dalila Andrade Oliveira e Maria de Fátima Félix Rosar (Organizadoras). Belo Horizonte, MG: Autêntica, p.125- 143, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas. n. 89, Set/dez. 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O financiamento da educação**. In: Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB[S.l: s.n.], 2007

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; PAQUAY, Leópold. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. São Paulo: Ática, 1988.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática. 1990.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez, v.23, p. 109-136, 2002.

PINTO, José M. R. Remuneração adequada do professor – desafio à educação brasileira. **Retratos da escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67. jan./jun. 2009.

PINTO, José Marcelino e SOUZA, Silvana Aparecida de (orgs.). **Para onde vai o dinheiro?** Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014.

RABELO, A. O. **A memória das normalistas do IESK de Campo Grande/RJ**. 124f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Memória Social e Documento, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2004.

RAMOS, M. N. . **Trabalho e neoliberalismo** no Sul Global. 2017.

_____. Ensino Médio Integrado: **lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. Brasília: CONIF (no prelo), 2017.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1985.

ROCHA, Ana. O significado do Trabalho. In: **Trabalhadoras da Faet: condições de trabalho e sobrecarga doméstica**. São Paulo: Anita Garibaldi: Fundação Maurício Grabois, 2012, p. 31-60.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: VEIGA. Ilma P. A. (Org.). Magistério, formação e trabalho pedagógico. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 29a. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____, Dermeval. **Política e Educação no Brasil: O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 5a. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9a. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____, Dermeval. Marxismo e educação. In: **Princípios- Revista Teórica, Política e de Informação**. n. 82, dez 2005. p.37-45.

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

SELLA, Claudinei Antonio. **Retratos De Um Profissional Em Crise: Os Docentes Em Tempo De Mudanças**. Universidade do Oeste de Santa Catarina Unoesc, Campus de . Joaçaba 2006

SEVERINO, A. J. **Por uma aproximação filosófica da LDB/1996: a difícil construção da cidadania**. In: BRZEZINSKI, I. LDB/1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018, p, 47-69.

SHEIBE, L. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada** RBPAE, Porto Alegre. 2007 v.23, n.2, p. 277-292.

SILVA, Daniel Neves. "**Golpe Militar de 1964 e o início da ditadura no Brasil**"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/golpe-militar.htm>. Acesso em 04 de junho de 2019.

SILVA Jani Alves. **Reflexões Sobre a História do Capitalismo**. Revista Filosofia Capital ISSN 1982 6613 Vol. 2, Edição 5, Ano 2007.

SOARES, Magda. **Metamemória - memórias: Travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A Classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Perseu Abramo. Secretaria Municipal de Cultura e Brasiliense, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**, São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves, Rafaela da Silva Melo. Cultiveduca. Brasil no. BR512014001340-5, 18 mai. 2014, 25 jan. 2016. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/pg.index.html>

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1 a a 4 a série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VIEIRA, Juçara Dutra Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 409-426, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

VILLA, Fernando Gil. **O professor em face das mudanças culturais e sociais**. In: VEIGA. Ilma P. A. (Org.). Magistério, formação e trabalho pedagógico. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1991.

VILLA. Fernando Gil. **Crise do professorado: uma análise crítica**. Campinas: Papirus, 1998.

VILLALOBOS, João Eduardo R. A Educação de 1º grau no quadro da Reforma. In: **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. Moysés Brejon (Organizador). São Paulo: Pioneira, p.129-145, 1973.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos e ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, jan./abr. 2014

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 1980**. Campinas: Autores Associados/ Editora Plano, 2004.

WEBER, Max, **Économie et sociétés**, Paris, Plon, 1971.

ANEXOS

ANEXO 01

Levantamento de artigos que referem-se a Valorização do Professor nos textos das LDBs brasileiras

LDB 4.024/61	LDB 5.692/71	LDB 9.394/96
Formação de Professores		
<p>Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.</p> <p>Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:</p> <p>a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;</p> <p>b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginásial.</p> <p>Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.</p> <p>Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.</p> <p>Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.</p> <p>Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.</p> <p>Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de</p>	<p>Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.</p> <p>Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:</p> <p>a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;</p> <p>b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;</p> <p>c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.</p> <p>§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.</p> <p>§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.</p> <p>§ 3º Os estudos adicionais</p>	<p>61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> <p>I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> <p>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; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> <p>III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> <p>IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de</p>

<p>filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.</p> <p><i>Parágrafo único.</i> Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.</p>	<p>referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.</p> <p>Art.31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.</p> <p><i>Parágrafo único.</i> As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.</p> <p>Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.</p> <p>Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.</p>	<p>suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos</p> <p>I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;</p> <p>II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço</p> <p>III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> <p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).</p> <p>§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).</p> <p>§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).</p> <p>§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</p>
---	---	--

		<p>§ 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. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>.....</p> <p>Art. 63 [...]</p> <p>Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)</p> <p>§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das LDBs

ANEXO 02

Levantamento de artigos que referem-se a Carreira e Remuneração nos textos das LDBs brasileiras

Carreira e remuneração		
<p>Art. 60. O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas vetado.</p> <p>Art. 61. O magistério nos estabelecimentos ... vetado ... de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente.</p>	<p>Art. 34. A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei.</p> <p>Art. 35. Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público.</p> <p>Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estructure a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.</p> <p>Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.</p> <p>Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.</p> <p>Art.40. Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior.</p> <p>§ 1º A concessão de auxílio federal aos sistemas estaduais</p>	<p>Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:</p> <p>I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;</p> <p>II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;</p> <p>III - piso salarial profissional;</p> <p>IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;</p> <p>V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;</p> <p>VI - condições adequadas de trabalho.</p> <p>§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Remunerado pela Lei nº 11.301, de 2006)</p> <p>§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)</p> <p>§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. (Incluído pela Lei</p>

	de ensino e ao sistema do Distrito Federal visará a corrigir as diferenças regionais de desenvolvimento sócio-econômico, tendo em vista renda "per capita " e população a ser escolarizada, o respectivo estatuto do magistério, bem como a remuneração condigna e pontual dos professôres e o progresso quantitativo e qualitativo dos serviços de ensino verificado no biênio anterior.	nº 12.796, de 2013)
--	---	-------------------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das LDBs

ANEXO 03

Levantamento de artigos que referem-se ao Financiamento da Educação nos textos das LDBs brasileiras

LDB 4.024/61	LDB 5.692/71	LDB 9.394/96
<p>Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.</p> <p>§ 1º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior.</p> <p>Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de: a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor;</p> <p>b) assistência técnica, mediante convênio visando ao aperfeiçoamento do magistério à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários;</p>	<p>Art. 43. Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, de modo que se assegurem:</p> <p>a) maior número possível de oportunidades educacionais;</p> <p>b) a melhoria progressiva do ensino, o aperfeiçoamento e a assistência ao magistério e aos serviços de educação;</p> <p>c) o desenvolvimento científico e tecnológico.</p> <p>Art. 52. A União prestará assistência financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e organizará o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá por todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.</p> <p>§ 2º A concessão do auxílio financeiro aos sistemas estaduais e ao sistema do Distrito Federal far-se-á mediante convênio, com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação.</p> <p>Art. 55. Cabe à União organizar e financiar os sistemas de ensino dos Territórios, segundo o planejamento setorial da educação.</p> <p>Art. 57 [...] <i>Parágrafo único.</i> A assistência técnica incluirá colaboração e suprimento de recursos financeiros para preparação, acompanhamento e avaliação dos planos e projetos educacionais que objetivam o atendimento das prescrições do plano setorial de educação da União.</p> <p>Art. 59. Aos municípios que não aplicarem, em cada</p>	<p>Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:</p> <p>I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;</p> <p>II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;</p> <p>III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;</p> <p>IV - receita de incentivos fiscais;</p> <p>V - outros recursos previstos em lei.</p> <p>Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.</p>

	<p>ano, pelo menos 20% da receita tributária municipal no ensino de 1º grau aplicar-se-á o disposto no artigo 15, 3º, alínea f, da Constituição.</p> <p><i>Parágrafo único.</i> Os municípios destinarão ao ensino de 1º grau pelo menos 20% das transferências que lhes couberem no Fundo de Participação.</p>	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das LDBs

ANEXO 04

Levantamento de artigos que referem-se a Valorização do Professor nos textos das LDB Goiana Lei Complementar Nº 26, de 28 de dezembro De 1998

Formação de Professores/ condições de trabalho	Carreira e Remuneração
<p>Art. 83 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena a ser realizada preferencialmente, em universidades e centros universitários.</p> <p>Art. 84 - Exige-se como formação mínima para o exercício do magistério:</p> <p>I - na educação infantil, curso de graduação em Pedagogia e ou Curso Normal Superior;</p> <p>II - no ensino fundamental e médio, curso de graduação em Licenciatura Plena;</p> <p>III - na educação superior, curso de Pós-Graduação.</p> <p>Parágrafo único - Admite-se como formação mínima para o magistério na educação infantil, e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, em caráter precário, a durar até o fim da Década da Educação, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.</p> <p>Art. 85 - A formação de docentes no nível superior, para os conhecimentos que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, far-se-á, preferencialmente, em cursos regulares de Licenciatura Plena e, excepcionalmente, na forma de programas especiais de formação pedagógica para portadores de diploma de graduação.</p> <p>Parágrafo único - Os programas de que trata o "caput" deste artigo destinam-se a suprir a falta de professores habilitados nas escolas, em determinadas áreas de conhecimento e localidades, em caráter provisório, até o final da Década da Educação.</p> <p>Art. 86 - O programa especial destina-se a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação.</p> <p>Parágrafo único - A instituição que oferecer o programa especial se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se.</p> <p>Art. 87 - O programa desenvolver-se-á em, pelo menos, quinhentas e quarenta horas, incluindo as partes teórica e prática, esta com duração mínima de trezentas horas.</p> <p>§ 1º - A Prática de Ensino incluirá os conteúdos de</p>	<p>Art. 92 - O piso salarial no início da carreira não pode ser inferior àquele nacionalmente unificado, estabelecido em lei federal por jornada de trinta horas-aula semanais, nele incluídas as horas atividades, com reajuste periódico que preserve seu valor aquisitivo.</p> <p>Parágrafo único - A duração da hora-aula não pode exceder a cinquenta minutos.</p> <p>Art. 93 - A remuneração dos profissionais da educação tem como parâmetro a qualificação, e não o nível da atuação.</p> <p>Art. 94 - Aos demais trabalhadores em educação, asseguram-se: plano de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público, piso salarial, capacitação e qualificação profissional.</p> <p>Art. 95 - O poder público garantirá aos profissionais da educação condições e incentivos à formação continuada do seu quadro em efetivo exercício, sem prejuízo do previsto no artigo 91 desta lei.</p> <p>Art. 96 - Assegura-se a igualdade de vencimentos entre ativos e inativos.</p>

<p>Didática e Metodologia do Ensino, e ocorrerá concomitantemente com o desenvolvimento do currículo do curso de formação pedagógica.</p> <p>§ 2º - Os matriculados do programa especial, que estejam ministrando aulas da disciplina para a qual pretendam habilitar-se, poderão incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço, desde que esta prática se integre dentro do plano curricular do programa, e sob a supervisão prevista no artigo subsequente.</p> <p>§ 3º - A supervisão da parte prática do programa é de responsabilidade da instituição que o ministra.</p> <p>Art. 88 - O programa deverá ser oferecido, preferencialmente, por universidades e por instituições de educação superior, que ministrem cursos reconhecidos de Licenciatura Plena nas disciplinas pretendidas.</p> <p>§ 1º - O programa especial não poderá ser oferecido na forma de cursos sequenciais, bem como àqueles habilitados nessa modalidade de cursos.</p> <p>§ 2º - As instituições de educação superior devem manter permanente acompanhamento e avaliação do programa especial por elas oferecido, integrado ao seu projeto pedagógico.</p> <p>Art. 91 - O período reservado aos docentes da educação básica, das redes pública e privada, para estudos, planejamento e avaliação, não pode ser inferior a 1/3 (um terço) do trabalho em sala de aula.</p>	
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das LDB

Quadro descritivo da relação turmas/ disciplina de matemática/ formação docente nas escolas da Rede Estadual de Goiás no ano de 2016

DISCIPLINA:MATEMÁTICA							
Professores com licenciatura na área		Professores com cursos de licenciatura em outras áreas	Quantidade	Professores com curso superior (bacharelado)	Quantidade	Professores com curso superior tecnológico	Quantidade
Matemática	2.023	Pedagogia	1.121	Administração	47	Informática	7
		História	173	Ciências Biológicas	44	Gestão de recursos humanos	6
		Ciências Biológicas	147	Ciências Contábeis	31	Processos ambientais / Gestão ambiental	4
		Geografia	137	Matemática	19	Gestão pública	2
		Letras Língua Portuguesa	132	Direito	17	Banco de dados	2
		Letras Língua Portuguesa e Estrangeira	121	Farmácia	14	Gestão de Turismo	2
		Química	120	Pedagogia (Ciências da Educação)	13	Processos gerenciais	1
		Física	77	Ciências Econômicas	13	Processos químicos	1
		Educação Física	66	Agronomia	11	Saneamento ambiental	1
		Ciências Naturais	50	Zootecnia	7	Manutenção industrial	1
		Filosofia	12	Enfermagem	7	Produção Sucroalcooleira	1
		Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas	6	Educação Física	6	Logística	1
		Artes Visuais	6	Engenharia Civil	6	Análise e desenvolvimento de sistemas / Segurança da informação	1
		Letras Língua Estrangeira	5	Sistemas de Informação	5	Construção de Edifícios	1
		Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica	4	Engenharia	5	Gastronomia	1
		Música	3	Biomedicina	5	Processos Escolares	1
		Ciências Sociais	2	História	4	Outro curso de formação superior (Tecnológico)	2
		Licenciatura Intercultural Indígena	1	Química	4		
		Licenciatura	1	Psicologia	3		

		Interdisciplinar em Artes (Educação Artística)					
		Outro curso de formação superior	27	Fisioterapia	3		
				Nutrição	3		
				Engenharia Mecânica	3		
				Engenharia Elétrica	3		
				Artes Visuais	3		
				Teologia	2		
				Engenharia Ambiental e Sanitária	2		
				Engenharia Agrícola	2		
				Ciência da Computação	2		
				Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	2		
				Letras Língua Portuguesa	2		
				Bacharelado Interdisciplinar em Artes	2		
				Medicina Veterinária	2		
				Física	2		
				Filosofia	2		
				Ciências Sociais	2		
				Engenharia de Produção	2		
				Turismo	1		
				Engenharia Química	1		
				Letras Língua Estrangeira	1		
				Publicidade e Propaganda	1		
				Arquitetura e Urbanismo	1		
				Secretariado Executivo	1		
				Engenharia mecatrônica	1		
				Dança	1		
				Geografia	1		
				Engenharia de Controle e Automação	1		
				Odontologia	1		
				Teatro	1		
				Outro curso de formação superior	5		

				(Bacharelado)			
Total	2.023		2.211		317		35
Sem Formação Superior (Outro)			1.038	Total de turmas pesquisadas		5.624	

Fonte: Elaborado pela autora com dados do site: <http://cultiveduca.ufrgs.br/pg.index.html>

Quadro descritivo da relação turmas/ disciplina de Língua Portuguesa/ formação docente nas escolas da Rede Estadual de Goiás no ano de 2016

DISCIPLINA : PORTUGUÊS / LITERATURA							
Professores com licenciatura na área		Professores com cursos de licenciatura em outras áreas	Quantidade	Professores com curso superior (bacharelado)	Quantidade	Professores com curso superior tecnológico	Quantidade
Letras Língua Portuguesa	1.784	Pedagogia	1.408	Letras Língua Portuguesa	50	Processos Escolares	3
Letras Língua Portuguesa e Estrangeira	1.173	História	188	Direito	24	Gestão pública	3
		Letras Língua Estrangeira	135	Letras Língua Portuguesa e Estrangeira	23	Gastronomia	1
		Geografia	121	Letras Língua Estrangeira	20	Design gráfico	1
		Matemática	70	Administração	18	Marketing	1
		Ciências Biológicas	68	Ciências Biológicas	16	Gestão de Turismo	1
		Filosofia	18	Pedagogia (Ciências da Educação)	15	Design de moda	1
		Artes Visuais	7	Filosofia	8	Radiologia	1
		Química	6	Ciências Contábeis	6	Laticínios	1
		Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo	4	Ciências Sociais	6	Design de produto	1
		Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica	3	Comunicação Social (Área Geral)	5	Processos ambientais / Gestão ambiental	1
		Licenciatura Interdisciplinar em Artes (Educação Artística)	3	Artes Visuais	5	Gestão de recursos humanos	1
		Ciências Naturais	3	Enfermagem	4	Outro curso de formação superior (Tecnológico)	1
		Física	2	Agronomia	4		

		Música	2	Psicologia	4		
		Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas	2	História	3		
		Ciências Sociais	1	Bacharelado Interdisciplinar em Artes	3		
		Licenciatura Intercultural Indígena	1	Educação Física	2		
		Dança	1	Biomedicina	2		
		Outro curso de formação superior	36	Nutrição	2		
				Farmácia	2		
				Zootecnia	2		
				Secretariado Executivo	1		
				Serviço Social	1		
				Música	1		
				Sistemas de Informação	1		
				Engenharia de Produção	1		
				Museologia	1		
				Turismo	1		
				Fisioterapia	1		
				Engenharia Civil	1		
				Química	1		
				Geografia	1		
				Teologia	1		
				Matemática			
				Outro curso de formação superior (Bacharelado)	5		
TOTAL	2.957		2.079		241		17
Sem Formação Superior (Outro)			777	Total de turmas pesquisadas		6.071	

Fonte: Elaborado pela autora com dados do site: <http://cultiveduca.ufrgs.br/pg.index.htm>

