



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**



TÂNIA MARA DIAS GONÇALVES BRIZUEÑA

**OS ARRANJOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.738/2008 EM CAMPO
GRANDE (MS): O PROFESSOR DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS – 2012 A 2019**

CAMPO GRANDE - MS

2021

TÂNIA MARA DIAS GONÇALVES BRIZUEÑA

OS ARRANJOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.738/2008 EM CAMPO GRANDE (MS): O PROFESSOR DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS – 2012 A 2019

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, área de concentração Ensino de Ciências Naturais, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência para obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Shirley Takeco Gobara

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

CAMPO GRANDE - MS

2021

Dados internacionais de catalogação
Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário CRB1 2816

B862a Brizueña, Tania Mara Dias Gonçalves

Os Arranjos para implementação da Lei Nº 11.738/2008 em Campo Grande (Ms): O Professor De Ciências Nos Anos Iniciais – 2012 a 2019 - Campo Grande, MS: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande, 2021, p. 228.

Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, área de concentração Ensino de Ciências Naturais, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Shirley Takeco Gobara, Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

1. Política educacional 2. Jornada de trabalho no município de Campo Grande 3. Remuneração docente 4. Ensino de Ciências: anos iniciais do ensino fundamental. I. Gobara, Shirley Takeco II. Título.

CDD 379.81

TÂNIA MARA DIAS GONÇALVES BRIZUEÑA

OS ARRANJOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.738/2008 EM CAMPO GRANDE (MS): O PROFESSOR DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS – 2012 A 2019

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, área de concentração Ensino de Ciências Naturais, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência para obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências.

Aprovado em 10 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Shirley Takeco Gobara (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Dilméia Espíndola Fernandes (Coorientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof^ª. Dr^ª. Andréa Barbosa Gouveia
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Aparecida Jacomini
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Prof^ª. Dr^ª. Suzete Rosana de Castro Wiziack
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

CAMPO GRANDE - MS

2021

Aos meus pais, Manoel (*in memoriam*) e Luzia, que sabiam, mesmo em sua simplicidade, que a educação é potencializadora para a transformação social.

Ao meu esposo, Alan, companheiro de todas as horas, que trilhou este caminho lado a lado, animando, acolhendo, incentivando e “segurando as pontas” nos momentos em que necessitei de maior isolamento para ler, refletir, analisar e escrever a tese.

Aos meus filhos, Vitor Augusto e Gustavo Henrique, que souberam entender minhas ausências durante este percurso.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, por todo apoio ao longo do curso, especialmente meu esposo, filhos, mãe e irmãos.

Às queridas professoras Dr^a. Shirley Takeco Gobara e Dr^a. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, orientadora e coorientadora, pelo apoio, pelos saberes compartilhados e pela dedicação neste período de aprendizado.

Às professoras Dr^a. Andréa Barbosa Gouveia, Dr^a. Márcia Aparecida Jacomini e Dr^a. Suzete Rosana de Castro Wiziack, pelas valiosas contribuições neste estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, pelos ensinamentos compartilhados, pela disposição em debater tantos temas referentes ao ensino de Ciências, no intuito de levar-nos a perceber novos horizontes e a promover a transformação da realidade.

Ao grupo de pesquisa Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de Ciências (Ginpec) pelos debates, nos encontros presenciais e on-line, e por tantos saberes atualizados.

Ao Grupo de Pesquisa Observatório de salários docentes em Mato Grosso do Sul, que carinhosamente me acolheu e proporcionou discussões e reflexões importantes para o desenvolvimento desta tese.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso de relevante contribuição para a sociedade sul-mato-grossense.

À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, pela autorização para a realização desta pesquisa e por todo o apoio recebido.

Ao Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, pela oportunidade de um período de afastamento para capacitação.

Aos colegas de pós-graduação em Ensino de Ciências e aos da Educação, que tornaram um período de longa dedicação em algo significativo. Meu carinho especial ao “grupo nós cinco” pelos cafezinhos, pelas lutas, pelas trocas, pelo compartilhamento de angústias, pelo apoio e pelas palavras de ânimo.

Aos professores, aos coordenadores pedagógicos, aos diretores, à equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, aos gestores e a todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho.

(FREIRE, 1975).

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

(FREIRE, 2000).

Não há capitalismo, estado capitalista, políticas educacionais e escolas sem contradições intrínsecas e assim devemos pensar esta realidade. Pensar dialeticamente a realidade para dispormos de melhores condições teórico-práticas de interferir nela, porque, afinal de contas, a história não é uma questão resolvida.

(SANFELICE, 2003, p. 169)

RESUMO

A presente investigação é uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, referente à Lei nº 11.738/2008 e ao ensino de ciências. Trata-se de um estudo de caso que tem como objetivo analisar os arranjos realizados pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, no período de 2012 a 2019, para implementar a Lei nº 11.738/2008, examinando-se o contexto de elaboração dessa lei e os percalços por que passou até sua aprovação e implantação, bem como as implicações da implementação da hora-atividade, determinada por essa lei, para o trabalho do professor de ciências nos anos iniciais na Rede Municipal de Ensino (Reme). Os procedimentos metodológicos adotados na investigação foram as pesquisas bibliográfica e documental e o estudo de caso em escolas públicas municipais e, para a coleta de dados, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas. Participaram desta pesquisa 96 professores que ministram ciências no ensino fundamental e 49 coordenadores pedagógicos, além de um gestor da Secretaria Municipal de Educação e três membros da equipe técnica de Ciências da Secretaria Municipal de Educação. Os dados, que foram analisados na perspectiva dialética, evidenciaram que há uma correlação de forças no estabelecimento dos direitos docentes (especialmente os dos professores de ciências nos anos iniciais), e que o município de Campo Grande tem cumprido parcialmente a aplicação do Piso Salarial Profissional Nacional para docentes com jornada de trabalho de 20 e 40 horas. Para cumprimento da Lei nº 11.738/2008, no que tange ao limite máximo de 2/3 da carga horária destinada às atividades com interação com os educandos, a Secretaria Municipal de Educação optou por atribuir as aulas de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental a um professor específico, decisão que teve como foco os resultados nas avaliações externas, visando ascender os índices educacionais da Reme. Essa medida, que refletiu também questões mais amplas no cenário político e econômico em âmbito nacional, acabou por desencadear alguns problemas para o trabalho do professor de ciências dos anos iniciais, tais como os relacionados à formação continuada, ao número de turmas e à compartimentalização do ensino. Compreende-se que não apenas os professores de ciências, mas toda a classe trabalhadora deve ser recolocada como protagonista histórica, para que seja garantido o estado democrático de direito e a retomada a valorização dos profissionais de educação.

Palavras-chave: política educacional; jornada de trabalho no município de Campo Grande; remuneração docente; ensino de ciências; anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

The present investigation is an exploratory research, with a qualitative approach, concerning the Law 11.738/2008 and Science teaching. This work is a case study that aims to analyze the arrangements made by the Municipal School System of Campo Grande - MS, in the period between 2012 and 2019, to implement the Law 11.738/2008, examining the context of drafting this law and the mishaps it went through until its approval and implementation, as well as the implications of the implementation of the hour-activity, determined by this law, for the work of the Science teacher in the initial years in the Municipal School System (MSS). The methodological procedures adopted in the investigation were bibliographic and documentary research and the case study in Municipal Public Schools and, for data collection, questionnaires and semi-structured interviews were used. This research was attended by 96 teachers who teach Science in elementary school and 49 pedagogical coordinators, as well as a manager of the Municipal Department of Education and three members of the Science technical team of the Municipal Department of Education. The data, which were analyzed from a dialectical perspective, showed that there is a correlation of forces in the establishment of teaching rights (especially those of science teachers in the early years), and that the municipality of Campo Grande has partially fulfilled the application of the National Professional Minimum Wage for teachers with working hours of 20 and 40 hours. In order to comply with the Law 11.738/2008, regarding the maximum limit of 2/3 of the workload for activities with interaction with students, the Municipal Department of Education chose to assign the science classes in the early years of elementary school to a specific teacher, a decision that focused on the results in external evaluations, aiming to increase the educational indicators of MSS. This measure, which also reflected wider issues in the political and economic scenario at the national level, ended up triggering some problems for the work of the Science teacher of the early years, such as those related to continuing education, the number of classes and the compartmentalization of education. It is understood that not only science teachers, but the entire working class must be reinstated as a historical protagonist, so that the democratic rule of law can be guaranteed and the appreciation of education professionals resumed.

Keywords: educational policy; working hours in the city of Campo Grande; teacher remuneration; Science education; early years of elementary school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Vencimento base do professor de 20h do quadro permanente da Reme em 2019 .84	84
Tabela 2 - Vencimento base do professor de 40h do quadro permanente da Reme em 2019 .85	85
Tabela 3 - Escolas da Reme por região e tipologia89	89
Tabela 4 - Número de docentes do ensino fundamental em Campo Grande, por dependência administrativa – 2014 a 2019.....90	90
Tabela 5 - Número de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental em Campo Grande, por dependência administrativa – 2014 a 201991	91
Tabela 6 - Número de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal em Campo Grande, por tipo de vínculo – 2014 a 2019.....91	91
Tabela 7 - Número de docentes da educação básica em Campo Grande, por tipo de vínculo na dependência administrativa municipal, 2014 a 2019.....93	93
Tabela 8 - Desempenho do Brasil no PISA98	98
Tabela 9 - Escolas da Reme participantes da pesquisa em cada região..... 107	107
Tabela 10 - Dados referentes à Reme em 2018 109	109
Tabela 11 - Resumo do Relatório de gestão fiscal com demonstrativo da despesa com pessoal no Município de Campo Grande- MS, 2015 a 2020..... 135	135
Tabela 12 - Demonstrativo das receitas resultantes de impostos do município de Campo Grande, 2015 a 2020..... 138	138
Tabela 13 - Demonstrativo das receitas adicionais do município de Campo Grande destinadas a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, 2015 a 2020..... 141	141
Tabela 14 - Demonstrativo de receitas do Fundeb para o município de Campo Grande, 2015 a 2020 143	143
Tabela 15 - Transferências de recursos do Fundeb para o município de Campo Grande, 2012 a 2020..... 144	144
Tabela 16 - Demonstrativo de despesas do Fundeb no município de Campo Grande, 2015 a 2020 148	148
Tabela 17 - Indicadores do Fundeb no município de Campo Grande, 2015 a 2020 151	151
Tabela 18 - Demonstrativo de despesas com ações típicas de MDE e percentual de aplicação no município de Campo Grande – MS, 2015 a 2020 153	153

Tabela 19 - Vencimento docente inicial e final dos docentes da Rede Municipal de Campo Grande com habilitação em nível médio e habilitação licenciatura plena - 20 horas semanais, 2012 a 2019	159
Tabela 20 - Vencimento inicial e final dos docentes da Rede Municipal de Campo Grande com habilitação nível médio, licenciatura plena, especialização, mestrado, doutorado - 20 horas semanais, 2012 a 2019.....	160
Tabela 21 - Evolução do vencimento base inicial e final dos professores com jornada de trabalho de 40 horas semanais em Campo Grande, comparado ao piso salarial profissional nacional – PSPN, 2012 a 2020	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cumprimento da Lei do Piso nas Redes Estaduais em abril de 2019	71
Quadro 2 - Evolução do Piso Salarial Nacional Profissional de 2009 a 2019 em relação ao valor do Fundeb	71
Quadro 3 - Teses produzidas de 2009 a 2018 referentes à Lei nº. 11.738/2018 registradas na BDTD	197
Quadro 4 - Dissertações produzidas de 2009 a 2018 referentes à Lei nº. 11.738/2018 registradas na BDTD	198
Quadro 5 - Tese produzida de 2009 a 2018 com foco no ensino de Ciências e séries iniciais registrada na BDTD	200
Quadro 6 - Dissertações produzidas de 2009 a 2018 com foco no ensino de Ciências e séries iniciais registradas na BDTD	201
Quadro 7 - Dissertações produzidas de 2009 a 2018 com foco no ensino de Ciências e anos iniciais registradas na BDTD	202
Quadro 8 - Teses produzidas de 2009 a 2018 com foco no ensino de Ciências e anos iniciais registradas na BDTD	210

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Regiões urbanas do município de Campo Grande.....	32
Figura 2 - Origem da distribuição de recursos tributários para MDE e Fundeb	57
Figura 3 - Promoção funcional de professores na Reme	80
Figura 4 - Matrículas do ensino regular no município de Campo Grande nas dependências administrativas estadual, federal, municipal e privada - 2014 a 2019.....	87
Figura 5 - Resultados e metas do Ideb do 5º ano do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS, 2005-2021	101
Figura 6 - Resultados e metas do Ideb do 5º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul - 2005 a 2019	102
Figura 7 - Nível de formação dos professores que ministram a disciplina de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental	107
Figura 8 - Faixa etária dos professores pedagogos que ministram a disciplina de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental	108
Figura 9 - Jornada semanal dos professores que ministram a disciplina de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental	111
Figura 10 - Número de turmas dos professores pedagogos que ministram Ciências (%).....	111
Figura 11 - Tempo de serviço exclusivamente com Ciências nos anos iniciais (%).....	113
Figura 12 - Vínculo trabalhista dos professores que ministram Ciências nos anos iniciais..	114
Figura 13 - Vínculo trabalhista dos professores de Ciências, ingressantes a partir de 2016 na Reme	114
Figura 14 - Conhecimento dos professores a respeito da motivação que levou a Reme a distribuir as aulas de Ciências a outro pedagogo.....	115
Figura 15 - Opinião dos professores acerca das formações continuadas promovidas pela escola e suas contribuições para o desenvolvimento do trabalho.....	118
Figura 16 - Opinião dos professores acerca das formações continuadas promovidas pela Semed e sua contribuição para o desenvolvimento do trabalho	119
Figura 17 - Evolução do vencimento base inicial e final dos professores com jornada de 20 horas semanais em Campo Grande, comparado ao salário mínimo, 2012 a 2020	161

Figura 18 - Evolução do vencimento base inicial e final dos professores com jornada de trabalho de 20 horas semanais em Campo Grande, comparado ao piso salarial profissional nacional – PSPN, 2012 a 2020 163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABE	Associação Brasileira de Educação
ACP	Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anfope	Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
art.	Artigo
Arts.	Artigos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC- Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAQ	Custo-Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade inicial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Coneb	Conferência Nacional da Educação Básica
Coned	Congresso Nacional de Educação
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
Consed	Conselho de Secretários Estaduais de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTS	Ciência-Tecnologia-Sociedade
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
Deed	Diretoria de Estatísticas Educacionais
Dr. ^a .	Doutora
EC	Emenda Constitucional
ed.	edição
Ed.	Editora
EJA	Educação de jovens e adultos
Enpec	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
ES	Espírito Santo
<i>et al.</i>	<i>et alii</i>
Etc.	<i>ét cétera</i>
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNCE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Pública
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fineduca	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
ForumDir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gaeco	Grupos de Atuação Especial de Combate ao Crime Organizado
ICMS	Imposto sobre circulação de mercadorias e prestação de serviços
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IOF	Imposto sobre operações Financeiras
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPTU	Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana
IPVA	Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
IRRF	Imposto de Renda Retido na Fonte
ISS	Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza
ITBI	Imposto sobre Transmissão Inter Vivos
ITCD/ITCMD	Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações
ITR	Imposto sobre a propriedade Territorial Rural
H	Hora
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
LC	Lei Complementar
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
MED	Materiais Educacionais Digitais
MPE	Ministério Público Estadual
MPMS	Ministério Público de Mato Grosso do Sul
MS	Mato Grosso do Sul
nº	Número
n ^{os} .	Números
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
Org	Organizador, organizadores
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRM	Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PGM	Procuradoria-Geral do Município
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PL	Projeto de Lei
Planurb	Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PND	Planos Nacionais de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático

PRN	Partido da Reconstrução Nacional
Profª	Professora
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia no Brasil
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
Reme	Rede Municipal de Ensino
RJ	Rio de Janeiro
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	Sergipe
SED	Secretaria de Estado de Educação
Seduc/AM	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Suped	Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais
STF	Supremo Tribunal Federal
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
v.	Volume

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
Metodologia da pesquisa	29
1 A ORGANIZAÇÃO FEDERATIVA E O CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DA LEI Nº 11.738/2008.....	35
1.1 A Organização Federativa Brasileira e as Políticas Educacionais.....	35
1.2 O processo da elaboração da Lei do piso: os percalços de sua aprovação e implantação	38
1.2.1 A Articulação entre Educação e Democracia: Contexto Histórico.....	39
1.2.2 Financiamento da Educação Básica: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação	51
1.2.3 A Valorização dos Profissionais do Magistério.....	65
2 A APLICAÇÃO DA LEI Nº 11.738/2008: OS ARRANJOS NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE.....	75
2.1 O Contexto Municipal e os Percursos para a Implantação da Lei nº 11.738/2008.....	75
2.2 A Organização Municipal e os arranjos para a Implementação da hora-atividade da Lei nº 11.738/2008 e o Trabalho do Professor de Ciências nos Anos Iniciais	86
3 A IMPLEMENTAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE: O PROFESSOR DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS.....	106
3.1 O professor de ciências dos anos iniciais da REME	106
3.2 O trabalho do professor de ciências nos anos iniciais	109
3.3 As condições de remuneração docente na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS	179
ANEXO A.....	197
APÊNDICES	213

APÊNDICE A – Aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	213
APÊNDICE B - Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS	217
APÊNDICE C – Termo de livre consentimento para participação na pesquisa	218
APÊNDICE D – Questionário para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que trabalham exclusivamente com o ensino de ciências.....	220
APÊNDICE E – Questionário para os coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do ensino fundamental	224
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista semiestruturada para o gestor da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS	225
APÊNDICE G - Roteiro de entrevista semiestruturada para a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.....	226

INTRODUÇÃO

No lastro jurídico da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), que aprovou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) ampliou direitos dos professores ao instituir o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica — por esse motivo, a norma também é conhecida como Lei do Piso — e ao garantir 1/3 da jornada de trabalho semanal sem interação com os educandos.

O processo de elaboração da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) é o resultado mais recente da luta por melhores garantias de condições materiais de existência, com vistas à regulamentação da carreira e remuneração dos profissionais da educação básica no Brasil. Não obstante o ano de sua publicação, essa lei só teve sua validade reconhecida efetivamente em 2013, após o Supremo Tribunal Federal (STF) julgar a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167 (BRASIL, 2013), na qual governadores acusavam a União de quebra de pacto federativo. Ainda assim, o disciplinamento da jornada de trabalho docente de 1/3 sem a presença dos educandos permaneceu em litígio, resolvendo-se recentemente com decisão do STF por sua constitucionalidade (BRASIL, 2020).

De 2008 até então, nem os múltiplos sistemas de ensino do país, nem os professores da educação básica permaneceram em compasso de espera pelos direitos docentes ampliados pela Lei nº 11.738, de 2008 (BRASIL, 2008). Nesse processo, os sistemas municipais de ensino se organizaram a partir das orientações da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME, 2007), enquanto os docentes tiveram efetivamente um grau de organicidade bastante coeso, dada a direção de seu movimento sindical de orientação nacional, por meio da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (GOUVEIA; FERRAZ, 2016). Foi, portanto, um período de intensos debates, mobilizações e manifestações em defesa de uma reivindicação de mais de duzentos anos dos professores da educação básica em torno de um Piso Nacional Salarial (VIEIRA, 2016).

A implantação do PSPN e da jornada de trabalho, entre outros direitos docentes, contudo, ocorreu em um contexto federativo no qual o binômio centralização *versus* descentralização é determinante para a política educacional. Assim, ao tempo que a Lei nº

11.738, de 2008 (BRASIL, 2008), define nacionalmente a ampliação desses direitos, a responsabilidade material do direito tem que se haver com os governos locais.

É nesse contexto, portanto, que ganha relevância a verificação *in loco* dos arranjos locais para a implantação da Lei na esfera municipal, particularmente no município de Campo Grande. Passados treze anos de sua publicação, também é possível observar as consequências desse processo aos trabalhadores da educação.

Ao considerar a materialização do direito dos trabalhadores da educação expressa na Lei nº 11.738/2008 e a dinâmica federativa brasileira, foi repassada aos estados e municípios a demanda para adequações de seus planos de carreira e remuneração, a fim de que a legislação fosse cumprida, bem como a responsabilidade de realização dos ajustes necessários na jornada de trabalho dos professores para a aplicação de 1/3 da carga horária sem a interação com os educandos.

Logo é preciso compreender o caso de Campo Grande com base na dialética entre o local e o nacional. Embora a lei seja determinante do ponto de vista jurídico-legal, há que se considerarem os embates nacionais, as tensões locais, as forças sociais que tensionaram o debate e as resistências em curso para sua implantação. Dessa forma, para buscar conhecer a realidade, foi importante a seguinte questão: Os estados e municípios implementaram seus planos de carreira e o 1/3 da jornada extraclasse? A partir de informações junto à CNTE, pode-se perceber que, até 2019, a maioria dos estados brasileiros ainda não havia implantado a lei, tanto no que se refere à jornada quanto ao pagamento do PSPN. Então surge outra questão: como as capitais que aplicaram a Lei do Piso se organizaram para implantar o 1/3 da jornada sem a presença dos educandos? Assim, buscou-se saber, por meio de contato com as secretarias municipais de educação dessas capitais, como elas fizeram para que a jornada extraclasse fosse viabilizada. Restou evidenciado que foram diversas as ações realizadas, dentre as quais a inclusão de novas disciplinas no currículo.

Por sua vez, a implantação da lei nos estados e municípios brasileiros teve seu percurso atravessado por ação de judicialização realizada por governos estaduais para que essa fosse considerada inconstitucional. É no meio dessas tensões e disputas que surge o objeto dessa pesquisa, que é a implementação da Lei nº 11.738/2008 no município de Campo Grande (MS). Para a realização do estudo, foi escolhida como universo empírico a Rede Municipal de ensino

(Reme) de Campo Grande (MS), uma vez que, dentre as Redes nas capitais brasileiras, essa realizou um arranjo diferente para atender a referida lei.

No que se relaciona à implementação da jornada sem os educandos no município de Campo Grande, em 2014 a distribuição da carga horária dos professores do ensino fundamental foi alterada para aplicar a composição da respectiva jornada de trabalho. Com isso, diminuiu-se a carga horária efetiva em sala de aula do professor pedagogo regente e retirou-se das aulas que ministrava (Português, Matemática, Geografia, História e Ciências) a disciplina de Ciências, sendo essa repassada a outro docente, denominado “professor de atividades”. As implicações do trabalho desse professor serão tratadas neste estudo, uma vez que, embora a decisão tomada pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed) tivesse amparo na LDBEN, indo ao encontro da comunidade de pesquisadores e professores da área de educação em Ciências, elas extrapolam as determinações da Lei nº 11.738/2008.

As intenções apresentadas neste estudo são decorrentes da trajetória profissional e acadêmica da autora desta tese, que é formada em pedagogia e atuou como pedagoga durante dez anos (2002-2012) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS (Reme), sendo professora dos anos iniciais do ensino fundamental, período no qual não havia sido implementada a Lei 11.738/2008 no município. Da jornada de trabalho de 20 horas semanais, 20% era sem interação com os educandos e 80%, com os alunos. Com isso, o professor regente era responsável por ministrar as disciplinas de português, matemática, história, geografia e ciências, sendo os 20% de responsabilidade dos professores de Arte e Educação física. Com a implantação da Lei nº 11.738/2008, alterou-se a distribuição da jornada do professor, ampliando o percentual da jornada sem a interação com os educandos, passando de 20% para 33%.

Essa nova realidade carrega intencionalidades e disputas, além do anseio da comunidade de pesquisadores de ciências que apontam há algum tempo a importância de haver profissionais que se dedicassem exclusivamente ao ensino de ciências nos anos iniciais. Cabe mencionar que discussões relacionadas ao ensino dessa disciplina são muito presentes na academia, tanto na literatura estrangeira — Bybee e DeBoer (1994); Fourez (1994, 2000); Bybee (1995); Hurd (1998); Jiménez-Aleixandre *et al.* (2000); Díaz, Alonso e Mas (2003); Cajas (2001); Gil-Pérez e Vilches-Peña (2001); Yore *et al.* (2003); Norris e Phillips (2003); e Lemke (2006) — quanto na brasileira — Mamede e Zimmermann (2007); Santos e Mortimer (2001); Brandi e Gurgel (2002); Auler e Delizoicov (2001); Lorenzetti e Delizoicov (2001); e Chassot (2000).

Nessas pesquisas, defende-se que é um direito de todos ter acesso à educação científica e tecnológica e que o ensino de Ciências pode constituir-se em práticas de cidadania, uma vez que essa área de conhecimento e as tecnologias têm relação com a sociedade e são capazes de preparar cidadãos para o mundo atual, ou seja, levar os alunos a realizar ações responsáveis no meio social. Além de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, o ensino de Ciências pode auxiliar na aprendizagem de outras áreas e, nesse sentido, Krasilchik e Marandino (2004, p. 43) pontuam que “a integração de elementos do ensino das Ciências com outros elementos do currículo além de levar à análise de suas implicações sociais, dá significado aos conceitos apresentados, aos valores discutidos e às habilidades necessárias para um trabalho rigoroso e produtivo”.

Se por um lado é reconhecida a importância da democratização do conhecimento científico e da Ciência para a formação cidadã, com vistas à atuação em sociedade e no meio ambiente, por outro apontam-se situações preocupantes no que se refere ao seu ensino nos anos iniciais do ensino fundamental: a concepção e crença dos professores em relação ao trabalho com essa disciplina, a insegurança para discuti-la com os alunos e as dificuldades dos docentes em promover um ensino contextualizado e interdisciplinar e um ambiente propício à investigação e construção de conhecimento em Ciências (BRANDI; GURGEL, 2002; ROSA *et al.* 2007; LONGHINI, 2008).

Há mais de 25 anos vêm sendo desenvolvidos trabalhos que têm como foco de investigação os materiais e métodos no ensino de Ciências nas séries iniciais, principalmente os que tratam da avaliação de livros didáticos, formação de professores e produção de material. Segundo levantamento realizado por Delizoicov, Lopes e Alves (2005), são citados os seguintes trabalhos: Pretto (1983); Dal Pian *et al.* (1985); Pernambuco *et al.* (1985); Frizzo e Marin (1989); Monteiro (1993); MEC (1994); Mohr (1994); Morais (1995); GEPECISC (1996); Carvalho e Lima (2000); Gouvêa e Leal (2003); Freitas *et al.* (2004); e Lopes *et al.* (2004).

Segundo Delizoicov, Lopes e Alves (2005), encontram-se também, na literatura, trabalhos que apresentam propostas de intervenção para o enfrentamento de problemas detectados no ensino de Ciências nas séries iniciais, tais como: Projeto Ensino de Ciências a Partir de Problemas da Comunidade (CAPES/UFRN, 1984); Pernambuco *et al.* (1988); Projeto Física para a Escola Normal (CAPES/UFRJ, 1986); Fracalanza *et al.* (1986); Dal Pian *et al.* (1992); Delizoicov, D., (1993); Valle e Miranda (1993); Monteiro (1993); Vaz (1996); Mendes Sobrinho (1998); Delizoicov, D. e Angotti (2000); Rosa (2002); e Dorziat (2004). Logo, para a

comunidade de pesquisadores do ensino de ciências, há uma grande expectativa de que o planejamento de políticas educacionais caminhe no sentido de empreender medidas que favoreçam o avanço na resolução dessas questões. E, por ocasião da Lei nº 11.738/2008, era esperado que o arranjo que o município de Campo Grande decidiu fazer fosse influenciado pelos problemas relacionados ao ensino de ciências. Entretanto, resta saber se, com as medidas adotadas, houve avanços ou retrocessos no cenário educacional municipal e os desafios que se impõem a partir dessa nova realidade. A partir dessas considerações iniciais, elaborou-se o projeto de pesquisa que resultou nesta tese. A pesquisa realizada teve como escopo verificar como a Lei nº 11.738/2008 foi implantada no município de Campo Grande e os arranjos realizados que implicaram o trabalho do professor de ciências. A investigação se insere na linha de Pesquisa “Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências — curso de Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Assim, realizou-se, inicialmente, uma revisão de literatura, com a pretensão de circunscrever o problema relacionado às políticas públicas, neste caso a Lei nº 11.738/2008 e sua relação com o ensino de Ciências. Nessa etapa, buscou-se reunir as informações já produzidas e que poderiam contribuir com a análise.

A pesquisa bibliográfica foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A delimitação do período para a análise, 2012 a 2019, foi definida em razão do ano em que o município de Campo Grande definiu por meio de legislação local a implantação da jornada extraclasse estabelecida pela “Lei do Piso” e o limite temporal que se definiu para a pesquisa. A partir da busca, organizaram-se Resumos Analíticos (ANEXO A), cujos resultados referem-se a dissertações e teses.

No bojo das produções acadêmicas, destacam-se as produções de Silva (2015) e Barros (2017), que mais se aproximaram do objeto investigado. Silva (2015) apresentou a percepção dos docentes que vivenciaram a normatização lotacional dos professores regentes de classe implementada nos anos letivos de 2013 e 2014 na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (Seduc) do Amazonas, a partir da necessidade advinda da implementação da Lei nº 11.738/2008. Já Barros (2017) investigou o ensino de Ciências e sua relação com as políticas governamentais na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro-RJ.

Entre as políticas pesquisadas por Barros, estão: inclusão de Ciências nas avaliações em larga escala, formulação e distribuição de materiais pedagógicos nas escolas e implementação de programas em parceria com Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip),

que vigoraram até 2013, entre eles o Programa Cientistas do Amanhã e o Programa Ciência Hoje de Apoio à Educação. Apesar de as políticas analisadas por Barros não serem abordadas neste estudo, compreende-se que há certa relação com o que é investigado, que são políticas públicas e o ensino de Ciências, pois a autora concluiu que o ensino dessa disciplina nos anos iniciais nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro sofreu mudanças significativas com o desenvolvimento das políticas de caráter performático, ou seja, para atendimento às avaliações de larga escala.

Embora as pesquisas supracitadas apresentassem certa relação com o objeto investigado, não trataram da política educacional adotada na Reme a partir da Lei nº 11.738/2008. Nesse sentido, observou-se que, apesar de existir alguma aproximação das produções com a pesquisa em desenvolvimento pela autora, nenhuma era voltada ao objeto investigado.

As demais produções que tiveram certa proximidade com o objeto deste estudo trataram de temas em separado, ora da aplicação da Lei, ora da formação para o ensino de Ciências, ora do trabalho do pedagogo no ensino de Ciências; assim, a partir do panorama oportunizado pela elaboração dos resumos analíticos, evidencia-se a importância de se investigarem e visibilizarem as formas pelas quais a política educacional se materializa no município de Campo Grande, visto que as pesquisas ainda são incipientes nesse campo. Desse modo, o presente estudo poderá trazer contribuições para a academia e abrir caminhos para futuras pesquisas nessa área.

No intuito de compreender o objeto investigado, o seguinte **problema de pesquisa foi estabelecido**: quais as implicações do trabalho do professor dos anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS que assume as turmas de ciências com a implementação da Lei do Piso?

Considerando-se que a inserção de um professor dos anos iniciais para ministrar ciências na Reme foi resultado da decisão municipal para implantar a hora-atividade prevista na Lei nº 11.738/2008 e que esse arranjo ocorreu em virtude da autonomia federativa da capital de Mato Grosso do Sul, já que essa Lei não determinou como seria implementada a hora-atividade, este estudo foi realizado a partir da seguinte **hipótese**: os arranjos feitos pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS para a implantação da Lei nº 11.738/2008 tiveram como foco os resultados nas avaliações externas, com a finalidade de ascender seus índices educacionais, implicando o trabalho do professor de ciências dos anos iniciais.

As avaliações externas¹, além de Português e Matemática, incluíram ciências nas avaliações da educação básica a partir de 2013. Nesse sentido, considera-se que a Reme buscou mecanismos estabelecendo e implantando esse arranjo como uma política local, o que não ocorreu em outras capitais brasileiras, que optaram por medidas diferentes da ocorrida em Campo Grande.

Cabe sublinhar que as questões federativas mais amplas, a exemplo do financiamento da educação, estão imbricadas na materialização dos direitos docentes no contexto municipal. Dessa forma, o objeto de estudo que se investiga é decorrente da política educacional nacional e faz interface com as questões relacionadas à remuneração e ao financiamento da educação, ou seja, no estudo estão implícitos a relação capital e trabalho, os movimentos e lutas para a ampliação dos direitos sociais.

No que tange às Políticas Educacionais, Ball e Mainardes (2011) enfatizam que, em geral, essas “são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais” (2011, p. 13). Nessa perspectiva, ocorre uma disputa pelos fundos públicos pelos diversos entes federativos, inclusive pelo setor privado, refletindo e estabelecendo grande relação com a valorização dos profissionais da educação — de modo particular na remuneração dos professores da rede pública e na própria organização do ente municipal para a aplicação da jornada de 1/3 sem a presença dos educandos, conforme determina a Lei nº 11.738/2008, que, no caso analisado, proporcionou a contratação de professor para ministrar aulas de Ciências nos anos iniciais.

Ao ponderar as relações existentes entre a Lei nº 11.738/2008, a organização do ente municipal para materializá-la e a consequente reorganização do trabalho docente para a consecução de direitos, estabeleceu-se como **objetivo geral** para este estudo: analisar os

¹A disciplina de Ciências é avaliada no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, o Pisa (Programme for International Student Assessment). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o órgão que coordena o Pisa no Brasil. O Inep também realiza as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), exame composto pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), nacionalmente conhecida como Prova Brasil, e pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). De acordo com o Inep, o objetivo das provas é aferir a real situação do sistema educacional brasileiro a partir da avaliação de desempenho dos estudantes e fazer o levantamento de informações sobre escolas, professores e diretores. A Prova Brasil é aplicada em escolas públicas urbanas e rurais que tenham no mínimo 20 estudantes matriculados no quinto e no nono anos (quarta e oitava séries) do ensino fundamental. A Aneb avalia as redes pública e particular de ensino e abrange o terceiro ano do ensino médio. Por meio da Portaria Inep nº 304, de 21 de junho de 2013, houve a inclusão do teste de Ciências no 9º ano do ensino fundamental da Anresc; e no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio da Aneb.

arranjos que a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS fez para implementar a Lei nº 11.738/2008. Para alcance do objetivo geral, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**: analisar o contexto e o processo da elaboração da Lei nº 11.738/2008 e os percalços de sua aprovação e implantação; desvelar os arranjos que o município de Campo Grande fez para a aplicação da Lei nº 11.738/2008 e analisar as implicações do trabalho do professor de ciências nos anos iniciais na Reme com a implementação da hora-atividade determinada pela Lei 11.738/2008.

Para alcançar os objetivos propostos, com enfoque na articulação entre o prescrito e o realizado, procurando evidenciar a demanda da aplicação da Lei nº 11.738/2008, sua dinâmica e o resultado de sua aplicação, propôs-se a realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Como abordagens metodológicas, utilizaram-se as pesquisas bibliográfica e documental, com o emprego de questionários, entrevista semiestruturada e nota de campo como instrumentos para a coleta dos dados. Na próxima seção, há um detalhamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

Esta tese está organizada em três capítulos e considerações finais, além desta introdução e da metodologia da pesquisa. No primeiro capítulo, objetiva-se analisar o contexto e o processo da elaboração da Lei nº 11.738/2008 em âmbito nacional e os percalços de sua aprovação e implantação no território brasileiro. No segundo capítulo, apresenta-se o cenário econômico e político da esfera municipal para a implantação do plano de cargos, carreira e remuneração (PCCR) em Campo Grande para desvelar os arranjos que o município fez para implementar a Lei nº 11.738/2008 e, no terceiro, evidenciam-se as implicações no trabalho do professor de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental na Reme a partir dos arranjos municipais para a implementação da hora-atividade na Reme. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

Metodologia da pesquisa

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa básica, do tipo exploratória, com abordagem predominantemente qualitativa. Segundo Gil (2002), do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Ainda de acordo com o autor, os estudos exploratórios, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, acabam por assumir a forma de estudo de caso que, para ele, é o estudo profundo e exaustivo de um objeto, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Assim, o estudo de caso trata da implementação da Lei nº 11.738/2008 no município de Campo Grande, uma unidade federativa, instância singular, vinculada à legislação nacional, de aspecto amplo.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UFMS, sendo sua proposta aprovada (APÊNDICE A). Do mesmo modo, ela foi submetida à aprovação da Semed, que autorizou a realização em todas as escolas, determinando que um servidor da equipe técnica da Secretaria acompanhasse o seu desenvolvimento (APÊNDICE B).

Quanto aos procedimentos adotados na investigação, foram utilizados as pesquisas bibliográfica e documental e o estudo de caso em escolas públicas municipais (GIL, 2007). A pesquisa bibliográfica visou reunir estudos e pesquisas referentes à temática investigada por outros pesquisadores, conforme já mencionado na introdução, para subsidiar o desenvolvimento da pesquisa. A fonte bibliográfica utilizada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

A pesquisa documental foi realizada a fim de angariar um conjunto de informações e dados acerca da temática e do escopo investigado. Para tanto, as fontes documentais utilizadas foram leis, projetos de lei, decretos, resoluções, pareceres, orientações, relatórios técnicos, publicações de dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e publicações da organização sindical nacional e municipal. Para o propósito deste estudo, em um primeiro momento, realizou-se uma busca em fontes documentais, visando identificar as políticas educacionais nacionais referentes ao objeto investigado, bem como aquelas adotadas pela Semed, especialmente para os anos iniciais do ensino fundamental a partir de 2009. As fontes foram obtidas em documentos públicos, em sua maioria disponíveis em meio eletrônico, referentes às legislações e aos documentos

relacionados à Lei do Piso e às determinações municipais na constituição do plano de cargos e carreiras dos professores e na distribuição de carga horária de trabalho da jornada docente.

A partir da identificação de que o município efetivou a jornada extraclasse prevista na Lei nº 11.738/2008, verificou-se, *in loco*, que, para as aulas excedentes dos anos iniciais, o município atribuiu as aulas de ciências a um professor específico, com formação em pedagogia. Assim, o estudo de caso foi realizado na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Os sujeitos participantes deste estudo são profissionais que atuam em escolas públicas no município de Campo Grande e que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental — entre eles professores e coordenadores pedagógicos. Também foram incluídos um gestor da Semed e integrantes da equipe técnica da Secretaria que trabalham com o ensino de Ciências no ensino fundamental. Entre os docentes, buscou-se garantir a participação dos que atuam exclusivamente com a disciplina de Ciências do 1º ao 5º ano, sendo desconsiderados neste estudo os professores de Ciências² que atuam exclusivamente nos laboratórios, por não fazerem parte do objeto investigado.

Destaca-se que todos os sujeitos assinaram um termo de livre consentimento para participação na pesquisa, concordando com a divulgação dos dados para fins de estudos, sendo-lhes garantido o anonimato, de acordo com a ética da pesquisa em educação (APÊNDICE C).

O contato com os professores e coordenadores pedagógicos ocorreu nas unidades de ensino nas quais estavam lotados e o acesso às escolas ocorreu mediante agendamento prévio e visita da pesquisadora. O contato inicial para viabilizar a visita foi realizado com a direção, com vistas à apresentação do ofício de autorização da Semed para a realização da coleta de informações da pesquisa, bem como a prestação de esclarecimentos quanto ao objeto investigado e aos objetivos do estudo. Na sequência, foram feitos os contatos com os coordenadores e com os professores. Em todas as escolas, houve pelo menos duas visitas para a obtenção dos dados necessários ao estudo.

Quanto aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e aplicados questionários durante a visita a escolas da Reme. A coleta de informações por meio da aplicação de questionários (APÊNDICES D e E) foi realizada com os professores dos anos iniciais que ministram Ciências e com os seus respectivos coordenadores,

²Na Reme, há um professor graduado em Ciências Biológicas, lotado nos laboratórios de Ciências.

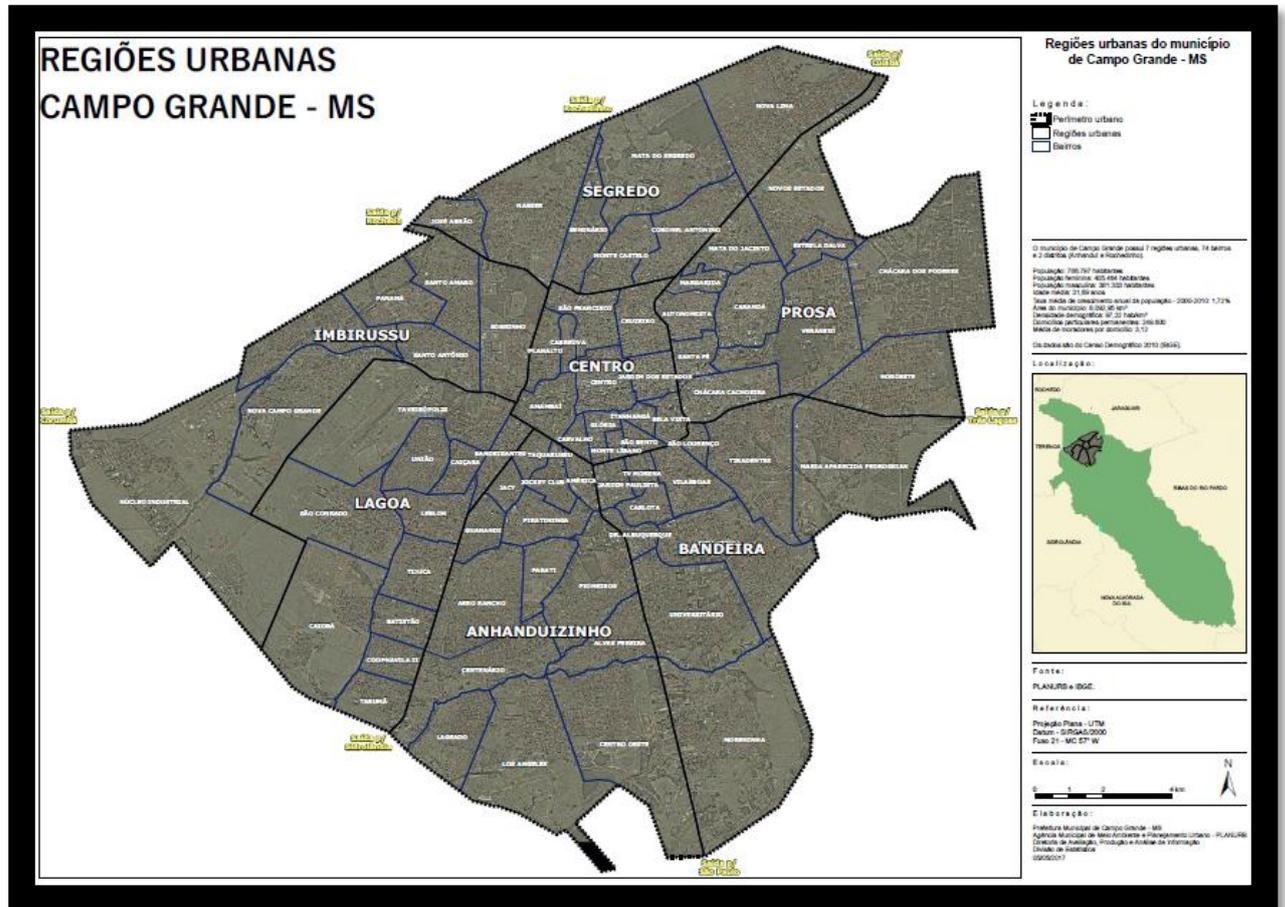
a partir da escolha das escolas da Reme. Inicialmente a caracterização dos professores foi realizada por faixa etária, formação, vínculo e jornada de trabalho, tempo de serviço e carga horária de trabalho dedicado à disciplina de ciências. Na sequência, apresentam-se as informações específicas do trabalho docente, sendo que, primeiramente, questionou-se a respeito do conhecimento do professor sobre a decisão e a motivação da Semed em atribuir as aulas de ciências a um professor pedagogo, do quantitativo de turmas e dos anos para os quais o professor ministra aulas, além das dificuldades e dos desafios no desenvolvimento do trabalho com ciências nos anos iniciais, entre outras questões. Já para os coordenadores, as questões foram muito similares a fim de promover posterior cruzamento de dados.

A primeira tentativa foi obter os dados por meio de formulário eletrônico, enviado via e-mail a uma lista de professores obtida junto aos técnicos da Semed. Entretanto, essa forma resultou incipiente e infrutífera mesmo que ela tenha sido, por várias vezes, a forma empregada para envio de e-mails com lembretes aos professores e coordenadores. Logo, houve a necessidade de ajuste na metodologia e optou-se por visitar as escolas. Para eleger essas escolas, realizou-se uma análise prévia das tipologias de cada uma das 94 unidades de ensino pertencentes à Reme até 2019. Nessa triagem, buscaram-se as que apresentavam maior público potencial para a coleta de dados, em virtude de sua tipologia, procurando abarcar as diferentes regiões do município. A tipologia das escolas da Reme é definida por meio de Decreto Municipal nº. 13.894, de 19 de junho de 2019, “objetivando melhor gerenciamento, planejamento, administração das unidades de ensino e estabelecimento da remuneração dos cargos de direção e de secretário escolar” (CAMPO GRANDE, 2019, p. 1).

Na Reme, as escolas são classificadas por tipologia, de acordo com a respectiva pontuação: Tipologia Especial (unidades acima de 78 pontos); Tipologia A (unidades entre 56 e 78 pontos); Tipologia B (unidades entre 43 e 55 pontos); Tipologia C (unidades entre 35 e 42 pontos); e Tipologia D (unidades com até 34 pontos). Para a definição da tipologia, são considerados: o número de alunos; o número de alunos com deficiência; o turno de funcionamento; as salas de aula utilizadas; as dependências; e os níveis e as modalidades, sendo que, para cada um dos critérios, há uma especificação com a pontuação correspondente.

Do ponto de vista geográfico, o município de Campo Grande é dividido em sete regiões urbanas, conforme pode ser observado na figura 2, nas quais estão localizadas as escolas da Reme. Das 94 escolas existentes em 2019, oito não pertenciam às regiões urbanas, estando localizadas na área rural.

Figura 1 - Regiões urbanas do município de Campo Grande



Fonte: Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano (Planurb), 2019.

Para esta pesquisa, definiu-se, inicialmente, aplicar os questionários nas unidades de ensino de Tipologia Especial, sendo localizadas 37 escolas. Elas tinham abrangência nas sete regiões urbanas de Campo Grande, conforme definição da Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano (Planurb), sendo uma delas da zona rural. Nessa etapa, os sujeitos da pesquisa considerados foram professores e coordenadores pedagógicos dos anos iniciais. À medida que foi sendo realizada a coleta de dados, as informações foram organizadas e ponderou-se a dificuldade de agendamento em algumas unidades para o alcance das escolas propostas, o que fez estender o tempo de coleta para outras tipologias. Então, optaram-se por abarcar também algumas escolas classificadas como Tipologia A.

Destaca-se que a coleta de dados nas escolas foi realizada durante um semestre letivo, de julho a dezembro de 2019. Esse período foi necessário em função de vários desafios encontrados e superados, entre os quais se destacam os desencontros com coordenadores, que, desmarcavam o horário agendado por terem de assumir outros compromissos a pedido da escola

ou da Semed, e questionários respondidos de forma parcial, o que fez com que houvesse a necessidade de vários retornos às escolas. Esse momento da etapa da pesquisa, embora tenha sido exaustivo e exigido um dispêndio financeiro próprio, foi um esforço fundamental para conhecer mais de perto a realidade vivenciada pelos professores de ciências. Pelo volume de escolas visitadas e pelas informações coletadas, optou-se por incluir as notas de campo como fonte relevante no rol de instrumentos de coleta de dados. Embora elas não configurassem, inicialmente, como opção metodológica de instrumento para a coleta de dados, percebeu-se que as inúmeras informações obtidas por meio dos diálogos realizados com a direção das escolas e as observações relacionadas ao cotidiano do trabalho pedagógico não poderiam ser perdidas e, assim, foram utilizadas para contribuir com as análises e os resultados da pesquisa.

A partir da organização de dados, constatou-se o alcance de uma amostra de 34 escolas, sendo 20 de Tipologia Especial, 13 de Tipologia A e uma de Tipologia B. Essa última, ainda que não fizesse parte do planejamento inicial, acabou sendo considerada pela facilidade de acesso e proximidade com outra escola de Tipologia A, participante da pesquisa.

Na organização e tabulação dos questionários respondidos, obteve-se uma participação de 96 professores pedagogos que ministram ciências no ensino fundamental e 49 coordenadores pedagógicos. Nessa etapa, também se registraram, por meio de anotações de campo, os aspectos relevantes dos diálogos estabelecidos com as direções das escolas e as observações do espaço em que a pesquisa foi realizada. As escolas, caracterizadas na pesquisa, não foram identificadas, em atendimento ao compromisso assumido com os sujeitos participantes e com a Semed.

As entrevistas semiestruturadas realizadas na Secretaria Municipal de Educação ocorreram mediante agendamento prévio com os participantes. Os roteiros semiestruturados para a realização das entrevistas foram planejados para o gestor (APÊNDICE F) e para a equipe técnica da Semed (APÊNDICE G). Algumas questões foram idênticas para ambos, de forma a possibilitar o cruzamento de dados. Além das questões prévias, outras foram surgindo durante a coleta de dados. As entrevistas foram realizadas em datas diferentes, sendo a primeira de forma coletiva com três membros da equipe técnica e a segunda com um gestor. Ambas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise de dados. Antes do tratamento dos dados, procedeu-se à leitura e à releitura das entrevistas, a fim de verificar se algo havia escapado à transcrição. O material transcrito compôs o *corpus* da pesquisa, somado aos questionários respondidos e aos documentos referentes à legislação.

De acordo com Lüdke e André (1986), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). Assim, do ponto de vista metodológico, busca-se entender o modo humano de produção social da existência, vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida, situado num dado momento histórico.

O material coletado durante a pesquisa foi analisado a partir da perspectiva dialética de modo a refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações num dado momento histórico. Por isso, buscou-se analisar o contexto em que houve os arranjos para a implantação da Lei nº 11.738/2008 na Reme, no período de 2012 a 2019. Com essa análise, é possível explicar a realidade não somente para compreendê-la, mas para desvelar as transformações dela decorrentes. Ou seja, com o estudo da política educacional, instituída a partir da referida Lei, pretende-se chegar ao que mais concretamente poderia representar a realidade da escola e do profissional em foco, que é o trabalho do professor — no caso, o professor de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental e as possibilidades de superação de suas condições adversas. Os resultados dessas análises foram inseridos nos capítulos 2 e 3 desta tese.

1 A ORGANIZAÇÃO FEDERATIVA E O CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DA LEI Nº 11.738/2008

Este capítulo tem por objetivo discutir o processo da elaboração da Lei nº 11.738/2008 e os percalços de sua aprovação e implantação. Para tanto, inicia-se essa discussão a partir da organização federativa brasileira e o desenvolvimento das políticas educacionais. Em seguida, debate-se a articulação entre educação e democracia e o processo de descentralização de ações de recursos públicos para o financiamento da educação pública. Por fim, discute-se a valorização dos profissionais do magistério, a implantação do PSPN no Brasil e o cenário para a implementação do arranjo em contexto municipal.

1.1 A Organização Federativa Brasileira e as Políticas Educacionais

A configuração político-institucional brasileira é que delinea as políticas governamentais, ou seja, as relações intergovernamentais são determinantes na construção das políticas educacionais. No Brasil, a organização do território em 27 unidades federativas, nas quais os entes detêm determinada autonomia, faz com que as relações entre eles sejam fundamentais para a implementação de políticas conjuntas, especialmente de políticas educacionais que exigem o regime colaborativo.

Com a promulgação da Constituição brasileira de 1988, consagrou-se o federalismo cooperativo, multinível, com a inserção do município e do Distrito Federal como entes federados. Em seu artigo 18, a Carta prevê que “A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os estados e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). Assim, o dispositivo constitucional reconhece os municípios como entes federativos, redesenhando a estrutura institucional federativa, com distribuição de receitas, divisão de competências, além de impulsionar as alterações nas relações federativas no que concerne à reorganização territorial, bem como na formulação, implementação e gestão das políticas públicas.

Esse modelo federativo com divisão de poderes busca a compatibilização da autonomia com a interdependência entre os entes da federação, ou seja, há uma repartição de competências comuns, concorrentes e exclusivas entre União, estados, municípios e Distrito Federal, tanto nos aspectos legislativos como administrativos. Nos artigos 21 e 22 da Constituição Federal

(CF) de 1988, estão estabelecidas as competências executivas e legislativas próprias da União; no artigo 25, a competência residual dos estados; no artigo 24, as competências concorrentes da União, estados e Distrito Federal no que se refere ao ato de legislar sobre elas e no artigo 23, as competências comuns entre os entes no que se refere à provisão. Ainda nos artigos 29 e 30, foram auferidos aos municípios competências expressas nos assuntos relativos aos interesses locais. Assim, o poder local permitiria aos municípios a realização de políticas públicas necessárias ao atendimento da necessidade coletiva local, entre elas a educação.

Com o modelo federativo, os recursos tributários ganharam uma nova fórmula de distribuição. A CF de 1988 estabeleceu doze impostos, sendo apenas três de competências dos municípios, os de menor poder de arrecadação: IPTU, ISS, ITBI. Do total da receita dos três impostos de exclusividade dos estados, dois são repartidos com os municípios: ICMS e IPVA. Já o ITCMD é de uso exclusivo dos estados. Do total da receita dos doze impostos arrecadados pela União, dois são repartidos com estados e municípios: IR e IPI; um é repartido com os municípios: ITR e um é distribuído entre estados e municípios: IOF-ouro (AMARAL, 2012). Esse desenho do sistema tributário conduziu a arranjos federativos de caráter redistributivo nas políticas sociais, como é o caso da educação.

Com a centralidade do ajuste fiscal nos anos de 1990, houve um conflito federativo em função da transferência de encargos, sem a garantia de receitas correspondentes (MARTINS, 2011). Logo, para o desempenho dos papéis dos entes federativos, deve ser assegurada sua autonomia na definição de políticas educacionais, garantida a receita necessária, sem perder de vista a coordenação nacional.

Para Souza (2005), o federalismo brasileiro possui caráter mais cooperativo que dual ou competitivo, visto que a maioria dos serviços públicos, em particular os sociais, é comum aos três níveis. Entretanto, a autora ressalta que os constituintes de 1988, ao optarem pelo princípio de responsabilidade dos três níveis e pela provisão da maioria dos serviços públicos, de modo especial, os dos serviços sociais, o que inclui a educação, oportunizaram o surgimento de debates acerca dos limites de competência dos entes por uma política ou serviço público. Apesar do número de competências concorrentes, há uma distância entre o previsto na CF e sua aplicação, de maneira que “o objetivo do federalismo cooperativo está longe de ser alcançado” em virtude das “diferentes capacidades dos governos subnacionais de implementarem políticas públicas, dadas as enormes desigualdades financeiras, técnicas e de gestão existentes” e também da “ausência de mecanismos constitucionais ou institucionais que estimulem cooperação,

tornando o sistema altamente competitivo”. (SOUZA, 2005, p. 112). A partir desse entendimento, pode-se compreender a dificuldade dos municípios em implementar políticas públicas, visto sua ação limitada, uma vez que à União compete a matéria legislativa de interesse geral e aos estados e municípios as matérias de interesse regional e local. Observa-se que, em virtude do interesse local, há a falta de regulamentação no campo educacional, sendo priorizadas outras questões pelos legisladores municipais, de tal modo que algumas políticas públicas acabam sendo implementadas conforme regulamentação do legislativo ou do executivo federais. Cabe ainda destacar que, a partir dos anos de 1990, os governos municipais assumiram a responsabilidade por políticas públicas fundamentais, a exemplo da saúde e da oferta do ensino fundamental. Para tanto, as arenas de negociação para a implantação de tais políticas são as mais diversas, gerando tensões e disputas entre os entes subnacionais para a coordenação e produção dessas políticas. Dentre essas tensões e disputas, estão as questões de caráter redistributivo de impostos de um modo geral e, de modo particular, as direcionadas para as políticas educacionais (MARTINS, 2010). Essa correlação de forças entre os três níveis, associada ao modelo de retomada do poder político e fiscal da União, fez com que houvesse a descentralização política com dependência financeira, o que gerou muito mais processos de negociação do que o debate em torno dos processos de coordenação federativa (REZENDE, 2007).

Nesse viés, Souza (2005) ressalta que a questão financeira do município brasileiro e seu papel de provedor de importantes políticas sociais não é matéria propriamente concernente à teoria do federalismo e sim aos conceitos de descentralização e de relações intergovernamentais.

Logo, para analisar a implementação de políticas educacionais no âmbito dos entes subnacionais devem ser consideradas as diferentes realidades e a participação local para alcançar seus fins. Corroborando com esse entendimento, Araujo (2010) esclarece que a forma como o federalismo assumiu na história da política brasileira tem relação direta com as disputas entre nacional e o local, além dos interesses de elites políticas. Assim, para a implantação de políticas sociais estão imbricados interesses contraditórios na correlação de forças sociais locais, dado o grau de descentralização da política educacional.

Ao analisar os arranjos para implementação da Lei nº 11.738/2008 no município Campo Grande, observa-se claramente a problemática em torno do modelo federativo brasileiro, que permitiu que a referida lei não tivesse aplicação imediata, tendo em vista a descentralização e a

consequente autonomia dada ao ente municipal. Embora tenha havido a indução por uma Lei nacional, há no contexto local disputas, que, no caso, não são simplesmente a replicação das tensões da disputa nacional. Por conseguinte, há uma relação de disputa no cenário local, em que o município de Campo Grande acaba subordinando suas decisões políticas ao Estado de Mato Grosso do Sul, embora seja esse também um ente subnacional. No caso da Lei nº 11.738/2008, essa hierarquia se amplia, visto que o Estado de Mato Grosso do Sul só implanta a lei no contexto estadual por haver uma lei nacional que determina tal aplicação. Se não fosse a lei, a implantação de um PSPN dificilmente seria viabilizada tanto em contexto estadual como municipal. Prova disso foi a imediata contestação do governador de Mato Grosso do Sul, juntamente com outros três governadores, da constitucionalidade dos direitos docentes estabelecidos da Lei 11.738/2008 por meio da ADI 4.167/2008 (BRASIL, 2008), o que demandou também imediata protagonização do movimento sindical em defesa dos direitos por meio de paralisações, debates, marchas em luta, entre outras atividades (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011).

Verifica-se que as questões em torno da Lei do Piso, desde sua dimensão posta como dispositivo da Lei do Fundeb em 2007 até então, são problemas federativos, pois estados e municípios não querem assumir responsabilidades que a União estabelece para cada um dos entes.

Além das disputas locais, a implantação da lei está diretamente relacionada ao financiamento para sua implantação, que, no caso em questão, é oriundo do Fundeb. Então essa singularidade proporcionada pela autonomia do ente federativo e pelos interesses locais fez com que, no município de Campo Grande, os arranjos fossem realizados de forma diferente de outras capitais brasileiras, com o respaldo da luta sindical para a materialização dos direitos dos trabalhadores no município.

Ao analisar esses arranjos no contexto municipal, é importante situar o contexto histórico que possibilitou sua implantação, a relação com o financiamento da educação básica e a valorização dos professores da educação básica e seus direitos trabalhistas. Nessa perspectiva, a partir da CF de 1988, um marco importante para a retomada da democracia e avanço educacional foi estabelecido, ponto de partida para apreender o objeto deste estudo.

1.2 O processo da elaboração da Lei do piso: os percalços de sua aprovação e implantação

Para melhor compreensão do processo de construção da Lei nº 11.738/2008, é salutar retomar a discussão a respeito da articulação entre educação e democracia no Brasil, haja vista a importância desse contexto histórico em sua materialização, bem como explicitar o financiamento da educação básica e a luta pela valorização do magistério, que possibilitaram a implementação da Lei do Piso.

1.2.1 A Articulação entre Educação e Democracia: Contexto Histórico

A gênese da articulação entre educação e democracia encontra-se no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, na década de 1932, que representou, naquele momento histórico, a proposta mais avançada para a educação e seus processos, na defesa da escola laica, democrática e para todos. No entanto, a efervescência dos movimentos sociais em torno da educação teve seu ápice no processo constituinte de 1934, que, apesar disso, não previu uma obrigação do Estado com o investimento maciço na educação pública (SAVIANI, 2016), o que veio ocorrer somente na Constituição Federal de 1988, cujo pacto teve como imperativo a “conciliação entre as classes sociais” (FERNANDES, 2018, p. 66)

Segundo Vieira (2004), a promulgação da CF de 1988 ampliou os direitos sociais, no sentido da construção de um Estado democrático de direito social. O direito à educação está legitimado no art. 6º da CF vigente sob o título dos direitos e garantias fundamentais e seus princípios fundamentais estão inscritos nos arts. 205 e 206 da Carta Magna:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

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. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988)

Fernandes (2018, p. 67) ressalta que a CF de 1988 colocou em cena, pela primeira vez na história brasileira, o Estado democrático de direito social e que “tal concepção de Estado, que já vinha sendo disputada entre forças sociais no processo constituinte, e o fato de ter sido disposta no texto constitucional, significou uma vitória dos setores sociais do campo democrático e popular”. Sendo assim, a valorização docente por meio da remuneração estava alinhada aos preceitos constitucionais e garantida na perspectiva jurídico-legal.

Cabe resgatar que, a partir da promulgação da CF de 1988, as eleições diretas foram estabelecidas para o Executivo após 21 anos de ditadura militar, surgindo a regulamentação do funcionamento do sistema eleitoral —vigente até hoje. No processo eleitoral para presidente, ocorreu a disputa por dois projetos de sociedade: um no campo democrático e popular, com Luis Inácio Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores (PT); e outro representante da elite divulgado como o “Caçador de Marajás”, no binômio moralização/modernidade, que se expressava como novidade para o país, com a proposição de hegemonizar e naturalizar as propostas neoliberais, com Fernando Collor de Mello, pelo recém-criado Partido da Reconstrução Nacional (PRN). As eleições de 1989 trouxeram à sociedade a expectativa de que um candidato eleito pelo voto direto resolvesse as tensões econômicas e sociais que assolavam o Brasil, num momento de exorbitantes índices inflacionários.

Fernandes e Rodriguez (2011) destacam que, a partir da CF de 1988, alocava-se a crise do capital no âmbito do Estado. Dessa forma, o Estado, que até então era chamado para resolver a crise cíclica do capital que se aprofundou em 1929, era convidado a retirar sua intervenção da economia. No entanto, ele continuou a intervir tanto na economia quanto no mundo do trabalho, para garantir as condições de transferência de excedentes econômicos gerados pelas camadas sociais cada vez mais empobrecidas, o que passou a ser alvo das críticas do pensamento neoconservador. As autoras explicam que, entre os anos 1980 e 1990, diversas ações ocorreram para reconfigurar o papel do Estado, a fim de atender aos interesses do grupo hegemônico e dar livre acesso de circulação aos bens nacionais e internacionais.

Assim, diante da instabilidade política gerada pela crise econômica e social, um período de elevado desemprego e inflação, com a união política de diversas frações burguesas, foi eleito

presidente o jovem alagoano Fernando Collor de Melo, tendo como seu vice o mineiro Itamar Franco. De acordo com Maciel (2011, p. 107), com a falta de direção política do bloco no poder, de sua capacidade de ir além do “momento messiânico”, não houve “o estabelecimento de uma coalizão política ampla, o suficiente para sustentar o governo e aplicação continuada e progressiva do programa neoliberal”.

Sem bases de sustentação e com denúncias sobre o esquema de corrupção montado por assessores de Collor, com a sua anuência e para seu benefício pessoal, instalou-se a crise política que culminou com a instauração do processo de impeachment, sendo ele afastado do cargo em 2 de outubro de 1992 (MACIEL, 2011). A presidência foi assumida por Itamar Franco, também representante das tradicionais elites políticas.

Devido a pressões da sociedade, esse governo acabou por reconhecer a força das corporações, ação contrária ao neoliberalismo. Fernandes e Rodriguez (2011) explicam que tal situação fez com que os neoliberais reagissem com a crítica do liberalismo clássico, acerca “dos privilégios dos membros das corporações de ofício constituídas pelos mestres” (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011, p. 90). As corporações de ofício³ eram formas de associação entre artesãos na Europa, entre os séculos X e XII. Segundo Adam Smith (1985), tais associações mantinham o domínio de determinados ofícios e atividades profissionais, garantindo para si o mercado e o monopólio das atividades, impedindo a concorrência e o crescimento da economia. Para o autor, o trabalhador deveria ser livre para escolher onde, como e para quem trabalhar, o que não era possível num ambiente controlado pelo compromisso entre mestres e aprendizes. Mesmo com as críticas e combate dos liberais clássicos e neoliberais a esse respeito, esse tipo de organização permanece no modo de produção capitalista.

Fernandes e Rodriguez (2011) ressaltam, porém, que as organizações sindicais e associações de trabalhadores não devem ser consideradas como corporações de ofício pelos mestres, uma vez que considerar essas agremiações como corporações é o mesmo que “negar as condições materiais que lhes dão origem, ou seja, a divisão do trabalho, a expropriação do conhecimento dos trabalhadores e a mais valia” (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011, p. 90). Nesse sentido, no contexto da redemocratização ocorrida no Brasil em meados dos anos de

³Essas associações na Europa eram denominadas Guildas e tiveram sua atuação até o século XVIII, sendo que no Brasil foram proibidas definitivamente na Constituição de 1824 (MARTINS, 2012). De acordo com Martins (2012), essas associações cumpriam obrigações relacionadas à atividade profissional do artesão, funcionavam como polos de proteção, crédito, previdência e seguridade, além de atuarem no estabelecimento de regras e critérios para a execução do ofício e para a legitimação e aceitação dos produtos nas ruas da cidade.

1980, em que emergem e se estruturam as lutas dos profissionais da educação na busca de melhores condições para o exercício profissional e na garantia de seus direitos, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) seguiu na direção da defesa do que preconiza a CF de 1988, para melhores garantias de condições de existência dos profissionais da educação.

Vieira (2012) relata que, por meio da CNTE, em 1994, houve a tentativa de instituir um piso salarial para o magistério público, como um dos dispositivos do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, resultante do Acordo Nacional de Educação para Todos que, por sua vez, representou um desdobramento dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. O Pacto, também denominado de Compromisso com a Qualidade e a Profissionalização do Magistério: Por uma Escola de Cidadãos, assinado em 1994 no governo de Itamar Franco, foi resultante do reconhecimento pelas esferas públicas e pelos agentes do processo educativo de que a valorização e o reconhecimento do magistério eram condições essenciais para o resgate da qualidade da educação. Tal acordo, que deveria entrar em vigor no ano seguinte, foi rompido quando o presidente Fernando Henrique Cardoso assumiu o cargo em 1995, mesmo com a mobilização social e o consenso entre CNTE, Ministério da Educação (MEC), Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), União de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), signatários do pacto.

A perspectiva de proteção social desenhada na Constituição de 1988 foi rompida por FHC e durante seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002) a CF foi alterada por meio de 35 emendas constitucionais, com proposituras de efeitos estruturais na agenda educacional do país. Diante de tais fatos, a CNTE reagiu às proposições do governo e realizou quatro congressos nesse período, ampliando o debate na agenda sindical, tomando o tema da revisão constitucional como pauta de luta sindical, uma vez que tais propostas, apresentadas pelo executivo, diminuían os direitos dos trabalhadores (SCAFF; GOUVEIA; FERRAZ, 2018).

De fato, não houve intenção por parte do governo em promover direitos sociais e o Partido da Social Democracia no Brasil (PSDB), de Fernando Henrique Cardoso, não realizou o programa social democrático, pois, em seu governo, há um recuo na agenda de políticas sociais com a proposição de reforma do estado. Pautado “[...] por um discurso de modernização e racionalização como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico e adequação

às novas demandas do processo de globalização do capital” (DOURADO, 2019), a reforma se opõe ao estado de bem-estar social previsto na CF de 1988 e fez com que se materializasse o projeto neoliberal.

À vista disso, em um cenário econômico e político difícil, no Brasil, em termos educacionais, discutia-se a construção do Plano Decenal de Educação, intensificaram-se as privatizações, a descentralização, a municipalização e a gestão empresarial na educação. Nesse contexto, as negociações para tratar dos interesses dos trabalhadores da educação não eram propícias e, segundo Harvey (2008), não era possível conter as contradições econômicas e políticas internas da neoliberalização, salvo por meio de crises financeiras, ainda que, nas pesquisas de Gérard Duménil e Dominique Lévy (2008), a neoliberalização foi desde o começo um projeto voltado para restaurar o poder de classe.

Fernandes (2018) destaca que a nova configuração societária do ponto de vista global, com a tríade Estado neoliberal, inovações tecnológicas e reestruturação produtiva, levou o mundo do trabalho e suas organizações ao descenso. No Brasil, isso não ocorreu na mesma medida, visto que a substituição do professor por novas tecnologias se apresentou como um processo mais distante. Para Harvey (2008, p. 28), “[...] quando os princípios neoliberais conflitam com a necessidade de restaurar ou sustentar o poder da elite, esses princípios são ou abandonados ou tão distorcidos que se tornam irreconhecíveis” e, dessa forma, como consequência da substituição do trabalho humano pelo da máquina, ocorre o desmonte ideológico das ‘corporações’ dos trabalhadores. Segundo Fernandes e Rodriguez (2011), as negociações entre governo e profissionais da educação ficaram bem mais difíceis e cessaram naquele momento, dando lugar à política educacional, mediante políticas de fundos, o que dificultou a materialização do Estado de direito democrático social e revelou os efeitos desse processo cada vez mais presentes: precarização, intensificação e terceirização da educação.

Quanto à articulação entre educação e democracia, conforme expresso na CF vigente, foram anos de lutas e disputas pela aprovação da nova LDBEN, que estabelece a responsabilidade dos sistemas de ensino pela promoção da valorização dos profissionais da educação, em especial no art. 67:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;

- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 27)

Entre os direitos estabelecidos para uma educação de qualidade, está previsto como fundamental o atendimento do eixo da valorização dos profissionais da educação. No entanto, no mesmo ano, antes da publicação da nova LDBEN, foi aprovada a EC nº 14, que modificou os arts. 34, 208, 211 e 212 da CF, bem como deu nova redação ao art. 60 (BRASIL, 1996). Fernandes e Rodriguez (2011) explicam que, seguindo as recomendações das agências multilaterais de fomento, em consenso com as elites nacionais, o governo instituiu a política de fundos. Embora a CF de 1988 destine, no mínimo, 18% dos recursos da União e 25% dos recursos dos estados e municípios para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, muitos estados e municípios não conseguem obter recursos complementares e têm como arrecadação própria valores inferiores aos repasses da União.

Assim, a desigualdade existente entre os entes federados contribuiu e foi a justificativa para a política de fundos, instituída com a promulgação da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que regulamentou a EC nº 14, instituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), vigente até 2006. O Fundef, que entrou em vigor quatro dias após a aprovação da LDBEN, “[...] normatizou por meio de financiamento da educação a focalização da política educacional objetivando tão somente o ensino fundamental” (FERNANDES, 2018, p. 71).

Segundo Bollmann e Bassi (2015), por ocasião da Lei nº 9.424/1996, os governos estaduais e municipais e o Distrito Federal deveriam elaborar planos de carreira e remuneração especificamente para os professores do ensino fundamental, de acordo com diretrizes específicas estabelecidas pelo CNE. A esse respeito, emitiu-se o Parecer CNE/CEB nº 2, de 26 de fevereiro de 1997 (BRASIL, 1997a), retomando as indicações do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, com a defesa da adoção, por meio de lei federal, de um piso salarial profissional nacional, contrariando a orientação política e econômica do governo federal. Segundo os autores, o Parecer foi rejeitado pelo ministro da Educação à época e, então, emitiu-se um segundo, homologado por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997 (BRASIL, 1997b), cujo texto não fez menção a um piso salarial profissional nacional, mas apenas à remuneração média, tendo como referência o custo médio aluno-ano de cada sistema estadual ou municipal.

Do ponto de vista da política nacional implementada nesse período, Fernandes e Rodriguez (2011, p. 91-92) enfatizam que

A proposta de reforma do Estado empreendida durante a administração de Fernando Henrique Cardoso visou a criar novos consensos entre capital e trabalho. Assim, as negociações sindicais não tiveram mais sentido, porque a reestruturação capitalista sinalizou uma nova forma de lidar com o mundo do trabalho, a ‘impositiva’, uma vez que haviam se reduzido os postos de trabalho, situação que colocou os trabalhadores em empregabilidade precária.

De acordo com Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), a política educacional no Estado neoliberal priorizou três eixos na educação básica: a avaliação, o financiamento e a gestão. Nesse contexto, as articulações entre as corporações e o governo se tornaram mais difíceis, evidenciando-se uma “valorização” dos profissionais da educação por meio da proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas (o custo por aluno), segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento definidos pelo Fundef, definindo-se o mínimo de 60% para a remuneração dos profissionais do magistério.

Fernandes (2003) relata, no entanto, que, em 1998, ano em que deveria ser implantado o Fundef, em muitos estados brasileiros a folha de pagamento dos profissionais da educação já ultrapassava os 60% estabelecidos na Lei nº 9.424/1996. Esse fato é resultante do volume de matrículas da educação básica, historicamente atendida em sua maioria pelos estados das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, com a consequente oneração das folhas de pagamento (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011).

Nos anos 1990, houve a disputa para estabelecer o Plano Nacional de Educação (PNE) e foram construídas duas propostas: uma do PNE-Sociedade Civil e outra do Executivo federal. O PNE-Sociedade Civil, sobretudo elaborado por sindicatos dos profissionais da educação e entidades acadêmicas, reunidas no Congresso Nacional de Educação (Coned) em 1997, em Belo Horizonte, teve seu texto voltado em defesa da escola pública e estatal, na radicalização da democratização da gestão da escola e da universidade, com aumento significativo dos gastos públicos em educação (10% do Produto Interno Bruto - PIB) ao longo de 10 anos do PNE. (FERNANDES, 2018; DAVIES, 2019). Já o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso apresentou um substitutivo, contra-atacando o Projeto de Lei nº 4.155/1998. A proposta apresentada pelo governo

[...] propôs timidamente, entre os objetivos e as metas relacionados ao magistério da Educação Básica: a implementação de jornada de tempo integral para o docente, preferencialmente cumprida numa única escola; a destinação de 20% a 25% da carga horária dos professores para atividades de preparação

de aula, correção de provas e reuniões pedagógicas; salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; garantia, igualmente, de novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo CNE, assegurando a promoção por mérito, entre outras medidas (CAMARGO; JACOMINI, 2011, p. 157).

O PNE 2001-2011 foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), com vetos do Executivo federal nas proposições que demandariam aumento de recursos para a ampliação do direito à educação, necessário para a democratização da educação brasileira. Esse período encerrou-se com duas questões importantes a serem resolvidas: “[...] a reforma da educação básica de natureza e caráter privatista, com processos de indução à descentralização e municipalização do ensino, principalmente pela matriz de financiamento para MDE adotada via Fundef. [...] Em relação à educação superior, a sua reforma ficou para o futuro” (FERNANDES, 2018, p. 83-84).

Com a nova conjuntura sociopolítica, a partir de 2003 houve no Brasil a alteração no projeto de sociedade, visto que “[...] a grande novidade é a vitória de um partido de esquerda, com um projeto popular e nacional de democratização do desenvolvimento: uma novidade histórica, em todos os sentidos” (FIORI, 2003, p. 106). Esse cenário econômico, político, social e cultural respondeu à crise da hegemonia da classe dirigente em outra perspectiva. Fernandes (2018) destaca que, no caso brasileiro, emergiram esperanças renovadas e, assim, o programa educacional “[...] tomou a articulação entre educação e democracia sob novas bases. A experiência acumulada em várias gestões estaduais e em muitas municipais em diálogo com os movimentos sociais legitimava tal proposição” (FERNANDES, 2018, p. 90).

Dos avanços na área da educação durante o governo Lula, Dourado elenca os que foram de grande importância para o setor público

[...] a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); o estabelecimento de piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica pela Lei nº 11.738/2008; a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que instituiu a ampliação da educação básica obrigatória — passando do ensino fundamental obrigatório para a educação de 4 a 17 anos (envolvendo a obrigatoriedade da oferta e universalização do pré-escolar, do ensino fundamental e do ensino médio); a definição de que o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, deve ser estabelecido por lei, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas e o

estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; a expansão e duplicação das matrículas na educação superior pública federal (criação, consolidação e interiorização de universidades e Institutos Federais) (DOURADO, 2019, p. 8-9).

No que se refere às ações e políticas que foram desencadeadas para atender ao setor privado nesse período, o autor destaca a reestruturação e expansão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni). Ele destaca ainda que, por causa da Emenda Constitucional nº 59/2009, a proposta do PNE foi encaminhada ao legislativo em 2010.

Fernandes (2018) sublinha, entretanto, que a revisão da referida política educacional, primando pela justiça social, deparou-se com contradições que em alguns casos só foram resolvidas no âmbito jurídico-legal, com ampla negociação, dado o governo de coalizão construído. Exemplo disso foi a substituição do Fundef, que vigorou de 1998 a 2006, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela EC nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007). Com a revogação dos dispositivos da Lei nº 9.424/1996, definiu-se um prazo para ser aprovado, por meio de lei, o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério.

Em continuidade às políticas implementadas no governo Lula, foi eleita pelo mesmo partido político a primeira mulher presidente do país, Dilma Viana Rousseff, que assumiu o governo a partir de 2011. Em seu primeiro mandato (2011-2014), sancionou a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por dez anos (2014-2024) e com diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional. Reeleita em 2014, o segundo mandato de Dilma foi de grande resistência com o legislativo, visto a adoção de medidas alinhadas às demandas do mercado. Embora tenha mantido o compromisso com as políticas sociais, houve ajustes e redução de recursos. À vista disso, as ações e políticas para o cumprimento do PNE iniciaram com alguma expressão em 2015 e o primeiro semestre de 2016, dentre as quais, destaca-se:

[...] a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministério da Educação (MEC): das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério da educação básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015); das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos funcionários da educação básica, por meio da Resolução CNE/CES nº 2/2016 (BRASIL, 2016a); aprovação pelo MEC do

Decreto nº 8752/2016 (BRASIL, 2016b), que dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em consonância com o disposto na meta 15 do PNE e de outras medidas e políticas direcionadas à materialização do PNE. (DOURADO, 2019, p. 9).

Dado o cenário de disputa entre governo e Congresso, houve o impeachment de Dilma em 2016, ano do golpe de Estado⁴. Em agosto do mesmo ano, assume o governo Michel Temer, parte orgânica da burguesia empresarial brasileira, com grande articulação com o setor empresarial. Nesse cenário complexo de disputas, intensificaram-se as políticas de ajuste fiscal conservadoras, o que resultou na minimização das políticas sociais. A agenda desse governo é totalmente voltada aos interesses do capital, com políticas de ajustes neoliberais que promovem a expansão da apropriação do fundo público pelo capital, num projeto societário excludente, em que os setores dominantes conseguem por meio da aprovação do executivo e legislativo um conjunto de emendas à constituição e reformas que ferem o processo de democratização e formação social. Por conseguinte, a classe trabalhadora foi drasticamente afetada por esse movimento de reestruturação capitalista, o que, segundo Dourado (2019, p.10), foi resultante da opção de política econômica adotada no governo Temer, que “significou um recuo histórico, sem precedentes, no esforço histórico de democratização do Estado brasileiro”. E seguindo nessa direção, foram várias as ações governamentais que tiveram implicação direta para a diminuição dos direitos dos trabalhadores: a Reforma Trabalhista por meio da Lei nº 13.467, 13 de julho de 2017, que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); a proposição da Reforma da Previdência, que acabou sendo aprovada na gestão seguinte e a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, instituiu o Novo Regime Fiscal e que congelou por vinte anos os investimentos públicos, a partir de um teto corrigido apenas pela inflação, impossibilitando o aumento de investimentos para as políticas sociais, ou seja, “enterrando” o PNE enquanto política de Estado para a educação nacional.

Ainda na área educacional, foram destaques os retrocessos ocorridos no governo Temer, tais como a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio (Reforma do Ensino Médio) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, conforme Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), cuja proposição foi “marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à

⁴ A destituição de Dilma foi considerada golpe de Estado por autores como Souza (2016) e Perissinotto (2016). Para Singer (2018), o que houve foi um golpe parlamentar e, para Boito Jr (2018), um golpe do impeachment.

adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania” (SILVA, 2018, p. 11) e retomou esse nível de ensino ao caráter pragmático e a-histórico da década de 90.

O retrocesso, no entanto, não acabou no governo Temer, que abriu caminho para a continuidade à agenda neoliberal e ultraconservadora e aos ataques à classe trabalhadora com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, que assumiu a presidência em 2019. Na continuidade das propostas que vinham sendo realizadas, foi aprovada a Reforma da Previdência por meio da Emenda Constitucional nº 103/2019 (BRASIL, 2019), conquistada midiaticamente com o apelo imaginário social pela “cultura da crise” (MOTA, 1995) para desonerar, reduzir e simplificar. Nessa mesma linha, foi aprovada, em março de 2021, a Proposta de Emenda à Constituição nº 186, de 2019 (PEC Emergencial) (BRASIL, 2019), que rapidamente tramitou no Senado e Câmara dos Deputados sob a justificativa de se ter uma possibilidade urgente de destinar 44 bilhões por fora do teto de gastos para pagamento do um novo auxílio emergencial aos mais vulneráveis em virtude da pandemia do novo Coronavírus – Covid-19, que assolou o país e o mundo no ano de 2020. Cabe destacar a manifestação de diversas entidades educacionais indicando o retrocesso na educação pública brasileira e o fato de o texto da PEC 186 contrariar a CF de 1988 por não respeitar o pacto democrático pelo direito à educação e demais direitos sociais, além de anular os avanços do novo Fundeb aprovado no final de 2020. Exemplo disso foi a nota técnica emitida pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), apontando que a supressão de artigos constitucionais em troca do Auxílio Emergencial traria sérios prejuízos à educação pública, além da perda de cerca de 95 bilhões para Estados e Municípios. As entidades denunciaram ainda, por meio da nota, que a proposta apresentada era oportunista e insensível no que se refere à desvinculação de recursos para a educação e saúde, uma vez que, para 2021, a estimativa era de que o auxílio emergencial teria o custo de R\$ 30 bilhões aos cofres do governo federal, ao passo que a redução de receitas para a educação seria na ordem de R\$ 95 bilhões por ano e a cada ano para a educação ofertada pelos estados municípios e Distrito Federal. De tal modo, a indicação das entidades foi pela aprovação apenas do que era de fato urgente em decorrência do momento de pandemia, ou seja, aprovação apenas do pagamento do auxílio emergencial (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, 2021).

O governo golpista e oportunista, entretanto, em meio à crise de pandemia, condicionou o pagamento do auxílio emergencial à aprovação da PEC. Ainda assim, por meio da

manifestação das entidades e pressão organizada pela CNTE em conjunto com diversas entidades sindicais e movimentos sociais, foi possível fazer com que o governo recuasse e retirasse do texto trechos que previam o fim à obrigatoriedade de investimento mínimos em saúde e educação, a proibição de promoção funcional ou progressão de carreira dos servidores públicos, a utilização de saldos financeiros dos fundos constitucionais para abater a dívida pública, a exemplo do fundo do pré-sal, que destina 50% de recursos para a educação. Outros retrocessos, no entanto, permaneceram e foram aprovados por meio da negociação do governo com a bancada, avançando para proposição de reforma administrativa.

Com a PEC 186/2019⁵, foi estabelecido rigidez na aplicação de medidas de contenção fiscal, controle de despesas com pessoal e redução de incentivos tributários, o que implicou congelamento de salários por praticamente 15 anos, vinculando ao gatilho fiscal milhões de servidores públicos municipais, estaduais e federais, proibição de criação de novos cargos públicos e de realização de concursos públicos, bem como a criação de qualquer despesa obrigatória quando as despesas correntes do Governo Federal e dos entes federados atingirem 95% e 85%, respectivamente. Com essa manobra, sob o pretexto de minimizar os impactos econômicos da crise ocasionada pela pandemia da Covid-19, o governo conseguiu retirar direitos da classe trabalhadora, rompendo com os princípios da CF de 1988. É importante frisar que o auxílio emergencial aprovado pela PEC 186 para ajudar as famílias em vulnerabilidade, em virtude do desemprego ocasionado pela pandemia, não produziu os efeitos prometidos, uma vez que, em 2020, o auxílio, que era de R\$ 600,00, passou a R\$ 175,00 ou a R\$ 375,00, a depender da composição familiar. Cabe resgatar que a proposição do Executivo para a PEC 186 foi de um valor irrisório de R\$ 200,00, que foi ampliado pelo Congresso. De tal modo, é possível verificar a real intenção do Executivo, que não foi a de ajudar os mais pobres, mas sim de avançar na reforma administrativa, proposta desde o início de seu governo.

Seguindo no compasso das desmedidas ultraliberais, o governo apresentou mais um capítulo para o alcance da reforma administrativa: a PEC 32/2020 (BRASIL, 2020), que, combinada com a PEC Emergencial, faz ataques sem precedentes ao serviço público, altera a organização da administração pública, com reorganização das carreiras do serviço público federal, estipula novas regras para futuros servidores e prevê a inserção do princípio de

⁵ A PEC foi aprovada e transformada na Emenda Constitucional nº 109, de 15 de março de 2021 (BRASIL, 2021).

subsidiariedade do serviço público ou a possibilidade de privatizações, o que deve gerar precarização e sucateamento do serviço público.

Esse histórico, embora em período posterior ao recorte do estudo e que se apresenta até o fechamento deste texto, é importante para situar o contexto da democracia e sua relação com as questões educacionais e trabalhistas. Percebe-se, a partir dessas desmedidas, o declínio das conquistas educacionais e dos trabalhadores alcançadas no estado democrático de direito social e o crescimento da ideologia hegemônica com a agenda ultraliberal. Corroborando o pensamento de Gramsci, é imperioso que os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora se dediquem de forma sistemática e organizada para compreender, nesse momento pandêmico pelo qual passa o mundo, a forma tão veloz que se retrocedeu nas conquistas sociais e buscar superar a realidade social e política para avanço no projeto democrático de direito social. No entanto, dentre os avanços, é preciso um sistema nacional de educação, reiterado na CF de 1988, e a cooperação entre os entes, que será melhor discutido na seção que segue.

1.2.2 Financiamento da Educação Básica: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

A partir dos dispositivos presentes na CF de 1988, foi restabelecida a vinculação de recursos à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), originária enquanto preceito constitucional na Carta de 1934⁶, bem como foi conferido o *status* constitucional ao salário-educação (MARTINS, 2012). Na Carta Magna, também ficou estabelecido que a União deveria aplicar anualmente nunca menos que 18% da receita de impostos, inclusive de transferências, na MDE e que estados e municípios deveriam destinar pelo menos 25% da receita de impostos nessa Manutenção. De acordo com Gouveia (2015, p. 16), essa vinculação “[...] tem garantido certa estabilidade de investimentos em educação, pois independente das prioridades de qualquer governante, a área da educação tem recursos anuais para a manutenção da estrutura existente”.

⁶ O preceito de vinculação de impostos para o ensino na Constituição de 1934 com "manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos" foi suprimido na Constituição do Estado Novo (1937); reintroduzido em 1946; suprimido na CF de 1967 e na EC nº 1, de 1969; reintroduzido pela Emenda Calmon de 1983; e consagrado na “Constituição Cidadã” de 1988 (SENA, 2002).

Com efeito, somente aquelas ações cobertas pela definição de MDE, conforme explicitado na LDBEN, podem ser financiadas com recursos vinculados. A CF estabelece, ainda, como outra fonte de financiamento da educação básica, a contribuição social denominada salário-educação, que, a partir de 2007, passou a ser chamada de salário-educação básica, sendo sua receita dividida entre todos os alunos matriculados na educação básica (GOUVEIA, 2015).

Segundo Farenzena (2012), coube a cada ente federativo aplicar um percentual mínimo de sua receita resultante de impostos em MDE, sendo 18% da União e 25% de estados e municípios. A partir da proporção de matrículas em cada sistema, é possível, ainda, obter financiamento da educação básica pública com base no salário-educação, do qual o governo federal retém 40% e os governos estaduais e municipais 60% de sua arrecadação.

Monlevade (1998), ao tratar do Fundef e seus “pecados”, chama a atenção para o descompromisso e desresponsabilização do Executivo federal com o ensino fundamental. O autor ressalta que, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a proposta era conter despesas e, no caso da educação, o aumento delas, ou seja, a racionalização dos gastos. De tal modo, o Fundef, como política de fundos, apresentou-se com parcimônia e equidade. Quando se discute o atendimento educacional no Brasil, observa-se a ampliação da responsabilidade municipal, particularmente a partir da aprovação do Fundef no final de 1996. Segundo Pinto (2014), ao comparar o ano de 1995 com o de 2000, verifica-se que “[...] em todos os estados, sem exceção, houve uma expansão significativa na participação municipal no total de matrículas”. O autor explica que com o Fundef os municípios passaram a buscar alunos para as suas redes de ensino.

Dessa forma, o Fundef foi o principal fator responsável pela mudança no perfil de atendimento educacional, induzindo um processo de municipalização sem precedentes no país, a partir da vinculação de recursos para a educação à matrícula no ensino fundamental regular. E, nesse período, o que se observou foi “de um lado, os estados querendo reduzir seus alunos, de outro os municípios querendo ampliar suas receitas” (PINTO, 2007, p. 880), isto é, a preocupação estava mais voltada ao recurso que à qualidade de ensino.

Essa divisão de responsabilidades pouco contribuiu para aumentar a eficiência de gestão do sistema: a maneira apressada como ocorreu esse processo acabou gerando desperdício na alocação de profissionais do magistério — na rede estadual, os professores ficaram ociosos devido à municipalização do ensino, enquanto na municipal, houve necessidade de contratação de profissionais (PINTO, 2007). O autor destaca ainda que, com o aumento da participação

municipal nas matrículas, houve o rompimento do equilíbrio entre os alunos atendidos e a capacidade financeira dos municípios, uma vez que, mesmo possuindo um maior número de matrículas na educação básica em relação aos estados, a receita líquida de impostos municipais é cerca de três quartos inferior à obtida pelos estados.

Aliado a isso, observou-se, com esse modelo de financiamento, que tem por base o valor por aluno, a questão de economia de escala, pois “quanto mais alunos possuírem as escolas (e as turmas) mais se faz com o mesmo recurso” (PINTO, 2007, p. 883), levando a uma tendência no aumento do número de discentes por turma e ao risco do subfinanciamento das escolas de pequeno porte, em especial às da zona rural.

Conforme Fernandes (2018), o Fundef materializou um dos axiomas do neoliberalismo segundo o qual recursos existem, mas são mal administrados. Por conseguinte, o que se notou foram os sistemas de ensino em busca de eficácia e eficiência, com desqualificação das escolas diante dos méritos de mercado. Um apontamento importante feito por Davies (2019) foi o de que o Fundef pouco ou nada contribuiu com a melhoria da qualidade do ensino, visto que foram poucos recursos novos para o sistema educacional, em que a lógica de contribuição era de 15% de alguns dos impostos do governo estadual e das prefeituras, com recebimento de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental regular. Assim, “era um jogo de soma zero, ou seja, os ganhos de uns correspondiam exatamente às perdas de outros” (DAVIES, 2019, p. 669).

Nesse sentido, os que ganharam tiveram mais oportunidades de melhorar o ensino, enquanto os que perderam não tiveram as mesmas chances. Davies (2019) explica que as perdas só não foram na mesma proporção dos ganhos nos casos em que houve complementação de recursos federais para os estados e municípios, no entanto, insignificante em termos nacionais, pois no último ano do Fundef, 2006, “[...] a receita nacional foi de R\$ 35,9 bilhões e a complementação se reduziu a pouco mais de R\$ 300 milhões, ou menos de 1% do total” (DAVIES, 2019, p. 669). O autor indica que, embora o Fundef tivesse como um dos objetivos a valorização dos professores do ensino fundamental, isso não ocorreu, visto que houve governos que perderam com o Fundo, pois ele só se propôs à destinação de um percentual mínimo de 60% para a remuneração.

A Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) estabeleceu valores diferenciados por aluno, ampliou a redistribuição de recurso — com a definição de uma porcentagem progressiva para a aplicação do fundo, devendo chegar no terceiro ano a 20% de praticamente todos os

recursos de impostos e transferências dos estados e municípios para toda a educação básica (educação infantil e ensinos fundamental e médio) — firmou compromisso do governo federal com a complementação para um maior número de fundos dos estados. Com o Fundeb, manteve-se também a lógica de destinação de no mínimo de 60% da receita recebida pelos estados e municípios para o pagamento dos profissionais do magistério. De acordo com Abrúcio (2010), com a extensão de atendimento a toda educação básica, houve ampliação da “consciência intergovernamental” iniciada no Fundef.

Araújo (2011) destaca que a operacionalização do Fundeb é muito semelhante ao Fundef, sendo constituído de 27 fundos estaduais, com bloqueio de parte dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento da educação e distribuição de recursos de acordo com um valor per capita; isto é, um valor resultante da divisão dos recursos de cada fundo pelo total de matrículas regulares existentes em cada rede de ensino. O autor enfatiza que “para a manutenção deste formato, pesou uma herança institucional muito forte do Fundef, de que cada aluno representa uma possibilidade concreta de receita” (ARAÚJO, 2011, p. 7) e pontua que, devido ao fato de se ter dado prioridade ao ensino fundamental, houve um alto grau de “enraizamento” entre os entes federados.

Pinto e Adrião (2007) analisam que tanto o Fundef quanto o Fundeb não conseguiram elevar a melhoria da educação pública, especialmente da educação básica, limitando-se à aplicação de recursos mínimos na manutenção do ensino, de acordo com o disponibilizado pela vinculação constitucional. Já Saviani (2009) destaca que o Fundeb, de natureza contábil, não chega a resolver o problema do financiamento da educação. Segundo o autor, o Fundo

[...] representa um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro. Na verdade, os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação anterior, mas não terão força para alterar o status quo vigente” (SAVIANI, 2009, p. 35).

Com efeito, ele afirma que com uma boa gestão do Fundeb seria possível atender a um número maior de alunos, mas em condições precárias, ou seja, “professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios” (SAVIANI, 2009, p. 35).

O Fundeb estabeleceu que caberia aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a implantação dos Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais da educação básica, a fim

de assegurar remuneração condigna aos professores, a integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Vieira (2012) ressalta os avanços educacionais com a instituição do Fundeb em relação ao Fundef, tal como o estabelecimento de percentual de recursos em substituição aos valores nominais, e destaca que, embora tenha sido registrado esse avanço, o principal montante dos recursos coube aos estados e municípios. A autora aponta, também, os aspectos negativos desse novo momento, entre os quais a vigência limitada do Fundeb até 2020, implicando planejar políticas estruturantes permanentes para a educação básica, com responsabilidades compartilhadas entre os vários entes federados. Vieira (2012, p. 204) reforça que o regime de colaboração não se transformou em política de Estado e que “são impostergáveis a construção e a consolidação de um “sistema nacional de educação”.

Nesse sentido, Saviani (2016) conclui que, desde a Constituição de 1934, todo o ordenamento jurídico brasileiro vem reiterando a exigência da implantação de um Sistema Nacional de Educação. Tal necessidade fica mais evidente na CF de 1988, art. 211, que introduziu o regime de colaboração entre os diferentes entes federativos (União, estados, Distrito Federal e municípios) e determinou que os sistemas de ensino fossem organizados segundo o regime de colaboração. Para o autor, se os sistemas de ensino devem “[...] compor, de forma articulada e coordenada um verdadeiro sistema nacional de educação” (SAVIANI, 2016, p. 274), resta esclarecido que “[...] a ideia de sistema nacional de educação não é inconstitucional. Mais do que isso, a organização do sistema nacional de educação é uma imposição reiterada pelas Constituições da República Federativa do Brasil desde a década de 1930” (ID., IBID., p. 275).

Corroborando essa ideia, Scheibe (2008) afirma que o Sistema Nacional de Educação se constituirá em um passo importante para a efetiva organização nacional para a formação e profissionalização do magistério. Por sua vez, Gadotti (2014, p. 12) enfatiza que a principal causa do atraso brasileiro é a desarticulação da educação nacional. Segundo esse autor “a ausência de um Sistema Nacional de Educação torna a área educacional ingovernável na multiplicidade desarticulada de sistemas, fomentando a desigualdade de oportunidades educacionais”. São justificativas como essa que levam à compreensão do não avanço do PSPN.

Nereide Saviani (2008) destaca que uma concepção democrática e emancipadora de sistema tem sentido unitário, ou seja, “supõe um todo orgânico, com articulação e coerência

entre as várias instâncias e modalidades, em diferentes níveis” (SAVIANI, 2008, p. 3). Segundo a autora, a existência desse sistema concretiza-se, portanto, na organização da educação e da formação nas diversas instâncias e níveis de ensino, em regime de colaboração e corresponsabilidades, com mecanismos democráticos de decisão e participação e combinando, em cada um deles, concepção e execução, centralização e descentralização.

Portanto, para alcançar o Estado democrático de direito social, é preciso dar um salto qualitativo e, nesse sentido, Freitas (2012, p. 213) explica que “[...] carecemos ainda de um sistema nacional de educação e da própria regulamentação do regime de cooperação e colaboração, instituído constitucionalmente” com um sistema que estabeleça claramente as normas da cooperação federativa, uma vez que, segundo Fernandes (2013, p. 1.102), o regime de colaboração instituído pela CF

[...] ainda se encontra em um horizonte de indefinições, à medida que até então não foi regulamentado. Assim, regulamentá-lo para a educação significaria o enfrentamento de um desafio posto para as relações intergovernamentais no tocante a uma justa distribuição de poder, autoridade, e recursos entre os entes federativos”.

Para Saviani (2005, p. 80), se “sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante”, é preciso que os sistemas se organizem e operem segundo um plano. Ainda, segundo o autor, “há uma estreita relação entre sistema de educação e plano de educação” (SAVIANI, 2016, p. 275), e que está estabelecido na LDBEN como responsabilidade da União.

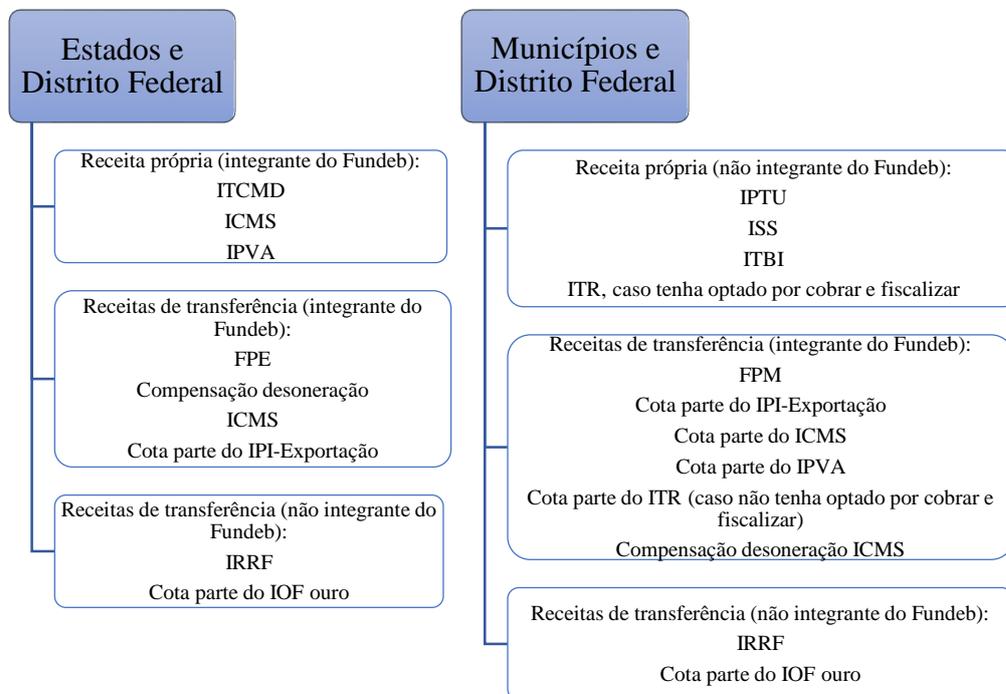
Depreende-se dessas discussões que é notório que um sistema nacional de educação será capaz de promover uma melhor articulação entre os entes federativos, com diretrizes que possibilitem de fato o regime de colaboração como política de Estado. Conseqüentemente, com uma organização nacional envolvendo as diversas esferas federativas, as questões relacionadas à manutenção do ensino, à aplicação de recursos públicos para a educação e à política de formação e profissionalização do magistério poderão alcançar o nível democrático que se espera para a educação.

Sem essa articulação entre os entes, por meio de um sistema nacional de educação, as questões relacionadas à melhoria na educação no Brasil, tal como o financiamento, tendem, em virtude das divergentes realidades locais e regionais, às assimetrias na captação e aplicação de recursos pelos diferentes entes, implicando aumento das desigualdades sociais. Os recursos para o financiamento da educação, oriundos do Fundef e Fundeb, como se vê, apresentam-se como

de caráter contábil. Em que pese a natureza contábil do Fundef e Fundeb, foi possível que cada ente federativo se planejasse diante do cenário jurídico-institucional, sem contar com a ameaça de injunções e disputas políticas ou com a possibilidade de gestores de outro ente reterem ou bloquearem recursos, garantidos de acordo com as matrículas do referido ente subnacional (SENA, 2019). Sobre isso, Pinto (2019) pontua que a transferência de recursos entre estados e municípios, provocada pelo Fundeb, ocasiona uma perda líquida aos primeiros, haja vista a sistemática dos mecanismos de transferência de matrículas das redes estaduais para as municipais. De tal modo, o autor pondera que “[...] os estados respondem por 60,6% dos recursos destinados ao fundo e ficam com 42,4% dos recursos distribuídos, enquanto os municípios respondem por 30,3% da receita e ficam com 57,6%” (PINTO, 2019, p. 20). Esse conjunto de regras contábeis de arrecadação e distribuição de recursos entre estados e municípios acaba por revelar o que Davies (2019) explicou a respeito da “soma zero”, explicitado no início dessa seção.

Conforme já apontado por Amaral (2012), a partir do modelo federativo, os recursos tributários ganharam a seguinte distribuição entre União, Estados e municípios:

Figura 2 - Origem da distribuição de recursos tributários para MDE e Fundeb



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Amaral (2012) e Tanno (2017).

Na figura 2, observa-se que os impostos que compõem a arrecadação do Fundeb são:

- Fundo de Participação dos Estados (FPE): recurso arrecadado pela União e transferidos para estados.
- Desoneração das Exportações (LC nº 87/96): recurso arrecadado pela União e repassado aos estados para compensar a desoneração das exportações.
- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI exp) – recurso arrecadado pelos estados.
- Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD) – recurso arrecadado pelos estados.
- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS): recurso arrecadado pelos estados e parte dele repassado aos municípios.
- Fundo de Participação dos Municípios (FPM): recursos arrecadados pela União e transferidos para municípios.
- Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) – imposto arrecadado pelos estados e parte dele repassado aos municípios.
- Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios – recurso arrecadado pelos estados e parte dele é transferido aos municípios.

Cabe destacar que nenhum dos impostos arrecadados diretamente pelos municípios faz parte do Fundeb e que os municípios são obrigados a investir no mínimo 25% de seus tributos na Educação, conforme determinado pelo artigo nº 212 da Constituição Federal. Com a extinção do Fundeb, em dezembro de 2020, Pinto (2019) aponta um problema grave a ser resolvido, uma vez que esse mecanismo de repasse entre estados e municípios deixaria de existir, implicando ônus para as redes municipais. Para ele, considerando a enorme desigualdade existente entre as unidades da federação, a atual complementação federal de 10% no Fundo não garante o equilíbrio no que se relaciona às oportunidades educacionais e nem um valor para que se alcance um padrão mínimo de qualidade. Importa destacar, ainda, que o autor chama a atenção para outra questão crítica para o Fundeb: o impacto negativo das políticas recessivas implantadas no Brasil desde 2015. Assim, explica que

[...] partir de 2010, o Fundeb encontrava-se em pleno funcionamento e o crescimento real da receita de 2010 a 2014, de 19,4%, decorreu do crescimento positivo da atividade econômica, que impacta fortemente na arrecadação do ICMS, principal fonte de recursos para o fundo. Já a partir de 2015, com as políticas recessivas implantadas no início da segunda gestão do governo Dilma Rousseff, os recursos começam a declinar, colocando estados e municípios em situação delicada para honrar seus compromissos com a folha de pagamento da educação e, mais ainda, com as metas do Plano Nacional de Educação de expansão da oferta educacional. (PINTO, 2019, p. 30)

Dessa forma, diminuindo as receitas na arrecadação de impostos que compõem o Fundeb, principalmente a arrecadação do ICMS, o “cobertor” fica menor para o atendimento da educação básica em todo o país, o que causa dificuldade aos municípios na implementação de políticas de valorização do magistério, como é o caso do PSPN.

Ainda sobre essa questão, Farenzena (2020) elucida o fato de que a União possui a maior fatia do “bolo tributário” disponível (55%) em 2018, revelando a necessidade urgente de se aumentar a alocação de recursos federais na educação, já que os Estados contavam com apropriação de 25% seguida de 20% dos municípios nesse ano. A desigualdade na proporção do bolo tributário, sem critérios de equalização, ocasiona problemas de acesso e permanência na escola, uma vez que há disparidade na capacidade de financiamento de cada ente federativo.

A expectativa de expansão de matrículas nos estados e municípios em virtude da política de fundos não se concretizou a longo prazo, baseada na ideia de que o aumento de matrículas traria mais recursos para o ente federativo. Pela análise de Pinto (2019), no início do Fundef, houve uma expansão, mas somente até o ano de 2000. Depois, as matrículas tiveram um processo de queda, o que ocorreu também quando o Fundeb atingiu seu potencial pleno de atendimento, em 2009. Segundo o autor, tal fato é explicado pelas políticas de correção de fluxo, já que, no Brasil, a repetência é muito elevada. Todavia esse autor enfatiza que o principal motivo é relacionado aos custos: como as receitas são provenientes de impostos e não existe uma correlação com as matrículas, então o aumento do número de matrículas leva à diminuição no recurso disponível por aluno.

Obviamente há uma distinção na evolução de matrículas de acordo com os perfis das diferentes etapas de ensino. Dessa forma, observou-se, em 2007, maior queda no número de matrículas do ensino fundamental — segundo Pinto (2019), mais de seis milhões —, seguido do ensino médio, com uma perda de cerca de 800 mil alunos, embora o país contasse com cerca de 850 mil jovens de 15 a 17 anos fora da escola nesse ano. Entretanto o maior impacto observado foi no decréscimo de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 31%, ainda que o país tivesse dezenas de milhões de jovens e adultos sem o ensino fundamental concluído. Pinto (2019) aponta que a queda drástica ocorreu nas matrículas da educação rural, com uma redução de 1,4 milhão de matrículas (20%) entre 2007 e 2018, bem como o aumento acentuado na educação infantil (creches e pré-escolas), sendo essa última a que apresentou crescimento expressivo durante a política de fundos, incluindo o Fundef.

Segundo o autor, na vigência do Fundeb, o país contou com mais de 1 milhão de matrículas, atendimento de 92% na faixa etária de 4 e 5 anos e de 33% na faixa de 0 a 3, sendo que essa última contava com índice de 13% no ano de 2001. O aumento no atendimento a essa última faixa refletiu no impacto financeiro sobre os municípios, uma vez que eles assumiram essa parcela de matrículas no processo de municipalização do ensino fundamental e essa faixa apresenta custo mais elevado que outros níveis. Para solucionar tal questão, Pinto (2019), citando Domiciano (2011), explica que os municípios adotaram a política de convênios com instituições privadas com e sem fins lucrativos, o que é ilegal. Por fim, o autor alerta que os dados de 2018 revelam que a metade das matrículas particulares em creches possui o financiamento público por meio dos convênios estabelecidos.

Quanto ao padrão mínimo de qualidade educacional previsto na LDBEN, é obrigação tanto da União quanto de seus entes federados estabelecer critérios para a sua composição, com base no custo mínimo necessário e em observância às variações regionais e às diferentes modalidades de ensino, mediante ação supletiva e redistributiva para corrigir as disparidades de acesso, bem como garantir o padrão mínimo da qualidade de ensino — o que não foi colocado em prática no Fundef e Fundeb. De acordo com Araújo (2016), para a elaboração de parâmetros com vistas a um padrão mínimo de qualidade, conforme preconizado na LDBEN, seria exigido maior transferência de recursos federais para os outros entes federados, contrariamente à “política de enxugamento” do Estado.

Foi a sociedade civil, por meio de conferências nacionais e fóruns de educação, que iniciou o debate acerca do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ), de modo a verificar como o Brasil poderia se aproximar dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) em termos de investimentos em educação.

Segundo Araújo (2016), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação “coordenou um processo de construção participativa do que ficou conhecida como Custo Aluno-Qualidade (CAQ), metodologia desenvolvida como sinônimo de padrão mínimo de qualidade” (ARAÚJO, 2016, p. 161). Nesse sentido, o autor pontua que a qualidade pretendida era a social, com reflexos positivos tanto para os processos de ensino e aprendizagem quanto para as condições de trabalho e de sucesso de estudantes da educação básica. Esse estudo foi sintetizado por Carreira e Pinto (2007), no qual se buscou relacionar na matriz apresentada a qualidade em cada etapa e modalidade de ensino e os insumos necessários ao seu alcance, observados os desafios

referentes aos recortes de equidade e as dimensões dos processos de ensino e aprendizagem.

Para tanto,

O consenso que se estabeleceu é de que, em um sistema de educação de massa, a qualidade do ensino está associada à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, o que, por sua vez, se relaciona à qualidade dos insumos utilizados. Em outras palavras, a idéia central é de que a garantia de insumos adequados seja condição necessária – ainda que não suficiente – para a qualidade do ensino. Embora concordemos que a definição de qualidade não deve passar apenas pela definição de insumos, do ponto de vista dos custos, que é o foco de nossa proposta, a garantia de infra-estrutura e equipamentos adequados e de condições de trabalho satisfatórias é um componente imprescindível para a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem. (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 25).

Na matriz do CAQ, foram consideradas quatro categorias para o estabelecimento de insumos: condições de estrutura e funcionamento, valorização dos(as) profissionais, gestão democrática e acesso e permanência. Para que se pudesse chegar ao CAQ tão almejado e que não fosse inviável no campo das políticas públicas, foi proposto o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) que, conforme estudo realizado, poderia ser viabilizado pelos governos. Para essa proposição, Carreira e Pinto (2007) esclarecem que foi necessário o estabelecimento de uma definição de qualidade e, assim,

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação optou politicamente por assumir como horizonte desse esforço de definição do CAQ não a qualidade ideal (aquela sonhada) para nossas escolas públicas, mas a que chamamos de qualidade inicial, ou seja, aquela que decorre de um conjunto de padrões mínimos referenciados na legislação educacional e que, de alguma forma, responde ao desafio de avançar na concretização da nossa matriz de CAQ (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 77)

A lógica do CAQi é do estabelecimento de um patamar mínimo de qualidade de educação e não de um valor médio ou ideal, sendo essencialmente dinâmico na medida em que a sociedade exige outros padrões de melhoria da qualidade educacional, ou seja, apresenta-se como uma ruptura ao modelo da lógica do financiamento da educação básica, sendo que com ele as redes escolares teriam condições de cumprir os parâmetros, por etapa e modalidade, e garantir o direito ao aluno, independentemente do local de moradia.

A proposição do CAQi teve como objetivo tornar concretas as determinações legais previstas na CF e na LDBEN de garantia de um padrão mínimo de qualidade na educação pública, uma vez que o CAQ é uma proposta mais ambiciosa, que ultrapassa o mínimo (CARREIRA; PINTO, 2007). No atual PNE, a proposta do CAQi aparece como uma das

estratégias da Meta 20, que trata da ampliação do investimento público na educação pública, chegando a 10% do PIB ao final de sua vigência:

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ. (BRASIL, 2014, p. 15)

O prazo para a implementação do CAQi foi o ano de 2016 e, passados mais de dez anos dos estudos realizados para pô-lo em prática, ele ainda não foi materializado. Ximenes (2014) explica que qualidade enquanto princípio tem o sentido de esforço para sua máxima efetivação e a sua não implementação deve ser justificada. Assim, não há como ter uma educação de qualidade desvinculada de investimento. Na Meta 20 do PNE, constam as seguintes estratégias para a implementação do CAQ:

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;

20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal; (BRASIL, 2014, p. 15).

Embora tenha sido estabelecido um prazo para sua implementação, o CAQ também não foi cumprido. De tal modo, Davies (2006) destaca que o cálculo usado no Fundeb é feito sem nenhuma vinculação ao CAQ, o que significa que não há financiamento para a garantia do padrão mínimo de qualidade tão referenciado na LDBEN de “variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996). Desse modo, considerando a existência de um aparato jurídico-legal estabelecido (o CAQi e o CAQ estão presentes tanto na LDBEN quanto no PNE), faz-se relevante a luta pela educação para que ocorra a elevação dos gastos em educação (XIMENES, 2015).

Essa luta continua presente na regulamentação do Fundeb Permanente a partir de 2021. A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) aprovada no Senado em agosto de 2020 altera a CF e inclui um artigo estabelecendo que o padrão mínimo de qualidade do ensino garantido pela União com repasses financeiros aos governos deve ter como referência o CAQ. O repasse do fundo tem a proposição híbrida, tendo em vista a realidade de cada município para os cálculos e as distribuições, com o objetivo de reparar as distorções presentes no modelo vigente. De tal forma, haverá a ampliação da participação da União, passando dos atuais 10%, para 12% em 2021; 15% em 2022; 17% em 2023; 19% em 2024; 21% em 2025; e 23% a partir de 2026.

Outros desafios relacionados às regras para a materialização do novo Fundeb ainda se impõem. De acordo com Carreira e Pinto (2007), é preciso ultrapassar o estabelecido na Lei nº 11.494/2007, que “limitou-se a fixar diretrizes para o cálculo, como o respeito às variações regionais e às diferentes modalidades de ensino e a definição de que, ao final de cada ano, o valor deve ser calculado para o ano subsequente” (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 49). Nesse sentido, os autores apontam que

É urgente se chegar a um consenso sobre a variedade e a quantidade mínima de insumos por aluno para regulamentar esses dispositivos legais e modificar as limitações impostas. Passos importantes para isso são: determinar os padrões qualitativos sob responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; definir o cálculo decorrente do custo dos insumos; determinar quem vai arcar com a garantia desse valor. (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 49)

Entre as categorias para o estabelecimento de insumos para a implementação do CAQ, são muitos os desafios que ainda precisam ser superados, como a fragmentação das políticas de formação, as péssimas condições dos espaços físicos para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, o excesso de estudantes por turma, a falta de participação da comunidade nas decisões da escola pública, a falta de condições de acesso e permanência de estudantes na escola, entre outros (CARREIRA; PINTO, 2007). Vale ressaltar que, na configuração brasileira, a política de fundos é necessária para a questão de valorização salarial e de melhores condições de trabalho dos profissionais da educação. De tal forma, a Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, alterou a CF para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), a fim de disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, tratar do planejamento na ordem social e dispor sobre o Fundeb, alterando o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

A regulamentação do Fundeb permanente foi realizada por meio do Projeto de Lei 4.372/2020, apresentado pelo relator deputado Felipe Rigoni (PSB-ES) em dezembro de 2020. Na Câmara dos Deputados, houve proposições de alterações significativas que direcionavam parte dos recursos do Fundeb para as escolas filantrópicas e do Sistema S, o que causaria grande impacto no aumento das desigualdades. No Senado Federal, as proposições foram rejeitadas e foi aprovada a proposta original de Rigoni. Ao retornar para a Câmara, houve novamente a tentativa de reinclusão no texto da contagem de matrículas dos ensinos fundamental e médio das escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para receberem repasse de recursos do Fundeb, o que somente não ocorreu pela mobilização e pressão da sociedade civil organizada e sindicatos, sendo o texto aprovado em 17 de dezembro com 100% dos recursos do Fundeb para educação pública e enviado em seguida para sanção presidencial. Assim, foi sancionada a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal, revogando os dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Como já mencionado, o financiamento da educação básica é primordial para que sejam garantidas melhores condições salariais aos profissionais do magistério. Com o Fundeb permanente, demandar-se-ão novas discussões da organização sindical junto aos gestores municipais e estaduais para a total implementação do PSPN conforme Lei nº 11.738/2008, uma vez que os recursos para a educação pública foram garantidos no Fundeb permanente. Ressalta-se que o inciso XI do art. 212-A da CF de 1988, incluso pela EC 108/2020, determina “proporção não inferior a 70% (setenta por cento) de cada fundo referido no inciso I do caput deste artigo, excluídos os recursos de que trata a alínea "c" do inciso V do caput deste artigo, será destinada ao pagamento dos profissionais da educação básica em efetivo exercício”, (BRASIL, 2020, p. 3) bem como o art. 26 da Lei nº 14.113/2020 estabelece “proporção não inferior a 70% (setenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos referidos no art. 1º desta Lei será destinada ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício” (BRASIL, 2020, p. 11).

Observa-se um avanço no percentual destinado ao pagamento dos profissionais da educação básica com relação ao Fundeb anterior, que destinava no mínimo 60% dos recursos para esse fim. Logo, faz-se necessário retomar e intensificar a militância e as discussões a respeito da materialidade dos direitos docentes já instituídos legalmente, principalmente no

âmbito municipal de Campo Grande, lócus desse estudo, para o pagamento do PSPN a toda categoria docente. A implementação da lei em contexto local será discutida no capítulo dois. Importa ressaltar que o pagamento do PSPN não é a única forma de valorização dos profissionais do magistério, tema de luta histórica que será abordado a seguir.

1.2.3 A Valorização dos Profissionais do Magistério

A temática relacionada à valorização dos profissionais do magistério, em especial as reivindicações da categoria por melhores salários e condições de trabalho, remonta ao período de redemocratização do país, em meados dos anos 1980. Camargo e Jacomini (2011) sublinham outras orientações legais no tocante à carreira e ao salário do professor anteriores a esse período, que são importantes demarcações para as discussões sobre os planos de carreira e salários do pessoal da educação básica e que, no entanto, não foram mencionadas neste estudo pelo recorte temporal estabelecido. É fundamental destacar, entretanto, a defesa que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) já vinham fazendo no período dos “anos dourados”, a nível mundial, no que se refere à melhoria de salários e condições do trabalho dos professores. Exemplo disso foi a aprovação da “Recomendación relativa a la situación del personal docente” em 1966, enfatizando que o avanço para uma educação de qualidade dependeria da qualificação e competência do corpo docente, o qual teria de desfrutar de uma condição justa, com o devido respeito público (OIT/UNESCO, 1966). Esse documento considerou que a prioridade à educação levaria à promoção de valores culturais, bem como ao desenvolvimento social e econômico e, no que diz respeito à profissionalização docente, ele abarcou um compromisso histórico com a formação, o aperfeiçoamento, carreira profissional, segurança do emprego, direitos e obrigações, condições para o ensino de qualidade, saúde profissional, intercâmbio docente, remuneração e seguridade social (CUNHA, 2009).

Por todo o exposto, é possível afirmar que a questão da valorização ou desvalorização dos profissionais do magistério só pode ser entendida historicamente associada ao processo de desenvolvimento do capital e às consequências geradas ao trabalhador da educação nesse contexto. Com efeito, as políticas de valorização do magistério seguiram a lógica do financiamento, como parte da política educacional, e não podem ser dissociadas da política econômica no modo de produção capitalista.

Sob influência de organizações internacionais, a exemplo dos registros oriundos de reuniões organizadas pelo Banco Mundial e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), muitos com participação do Conselho Nacional de Secretários de Educação, alguns documentos auxiliam na compreensão do debate a respeito da carreira e valorização docente: Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, março de 1990; Educação para Todos nas Américas: Marco de Ação Regional, resultante da Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas ocorrida em Santo Domingo, República Dominicana, em fevereiro de 2000; Marco de Ação de Dakar, fruto do Fórum Mundial de Educação ocorrido em abril de 2000 em Dakar, Senegal; e o documento Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes, emitido em 2006 pela OCDE (CAMARGO; JACOMINI, 2011).

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, destacou-se a importância do fortalecimento de alianças e da melhoria das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente como requisito essencial para implementar a educação para todos. No documento, também foi previsto um plano de ação para cada um de seus artigos — no caso específico da valorização docente, houve destaque no art. 7º, no qual se observam duas proposições que incidem sobre a melhoria da condição de trabalho e situação social: remuneração e possibilidade de desenvolvimento na carreira.

No Marco de Ação de Dakar, foram registrados os compromissos assumidos pelos países em universalizar a educação básica de qualidade, que, no que diz respeito aos docentes, vão no sentido de “melhorar o status, a auto-estima e profissionalismo dos professores” (UNESCO, 2001, p. 9). A ênfase foi dada à capacitação, retenção de professores nas redes de ensino e motivação desses profissionais para a obtenção de excelência na aprendizagem dos alunos. No entanto, o documento dispõe, entre suas estratégias, que em todos os níveis da educação os professores sejam respeitados e “adequadamente remunerados”; logo, não se falou em plano de carreira ou remuneração digna aos docentes, mas apenas uma recomendação de modo genérico (CAMARGO; JACOMINI, 2011).

A valorização dos professores é um dos princípios nos quais o ensino deve se basear para ser ministrado e foi consolidado na CF de 1988. De tal maneira, a existência de planos de carreira do magistério público constitui um aspecto importante na realização do direito à educação, em destaque no art. 206, inciso V do texto constitucional. Conforme apontado por

Monlevade (2000), o trinômio “formação, carreira e remuneração” apresenta-se como indispensável para a reversão da desvalorização docente na educação básica.

Pesquisas na área do financiamento da educação apontam que os problemas referentes à valorização dos profissionais do magistério são vários e estão relacionados às condições de trabalho, salários, plano de carreira, jornada de trabalho e formação inicial e continuada:

Entre os problemas mais comuns, temos: a fragmentação das políticas de formação; a falta de reconhecimento dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação para além dos profissionais do magistério, como, por exemplo, vigias, serventes, merendeiras etc.; salários baixos e péssimas condições de vida; indefinições em relação à carreira e ao exercício profissional; número de alunos por professor muito elevado e incompatível com os processos de ensino e aprendizagem de qualidade (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 29).

A política de fundos vem tentando solucionar tais questões para a obtenção de uma educação pública de qualidade. Em 1996, a EC nº 14 estabeleceu o ensino fundamental como prioridade e determinou o percentual de recursos para a sua manutenção e seu desenvolvimento, com o objetivo de assegurar a universalização do atendimento educacional e a remuneração condigna do magistério. Além da CF de 1988, a LDBEN, em seu art. 67, estabeleceu os itens que devem ser assegurados nos estatutos e planos de carreira do magistério público, entre os quais o piso salarial profissional.

Com a política de fundos, em particular com o Fundef em 1996 e posteriormente o Fundeb em 2007, a temática da valorização dos profissionais do magistério tornou-se mais presente nas políticas públicas educacionais, com objetivos voltados para a utilização de recursos da educação na valorização docente (PINTO, 2007; DAVIES, 2006; GEMAQUE 2004).

Nesse período, documentos em âmbito nacional, a partir do estabelecido na CF e LDBEN, foram elaborados pela Câmara Nacional de Educação Básica (CEB) do CNE, sendo um deles o Parecer nº 2, de 26 de fevereiro de 1997, que acabou não sendo homologado pelo então ministro da Educação, Paulo Renato Souza, que solicitou novo documento. Elaborou-se, então, o Parecer CNE/CEB nº 10, de 3 de setembro de 1997, com considerações e justificativas acerca das Diretrizes para a Carreira e Remuneração do Magistério Público e por fim homologada a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997, que estabeleceu Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, Municípios e Distrito Federal (BRASIL, 1997b).

Em 2001, houve a aprovação do PNE 2001-2010 por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro (BRASIL, 2001), sendo esse um objeto de disputa entre sociedade brasileira e governo. A sociedade brasileira, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e as inúmeras entidades ali presentes⁷, reivindicava uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade para todos, ou seja, a educação a serviço do povo brasileiro. Nesse sentido, a proposta da sociedade requeria compromissos voltados ao aumento do gasto público com educação, universalização da educação básica, ampliação e democratização do ensino superior, implementação do Sistema Nacional de Educação, gestão democrática, erradicação do analfabetismo como política permanente, garantia da valorização dos profissionais da educação (professores, técnicos e funcionários administrativos) em sua formação básica e continuada, carreira e salário, entre outros. Já o governo, por sua vez, propunha em seu projeto a lógica do ajuste estrutural imposto pelo FMI, sem considerar a necessidade de ampliar o gasto com a educação e de um Sistema Nacional de Educação, ao invés disso propunha um Sistema Nacional de Avaliação (VALENTE; ROMANO, 2002). Logo, no texto aprovado no que se refere à valorização dos profissionais da educação, o Plano estabeleceu como prioridade: “[...] formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (BRASIL, 2001, p. 7).

Em 2007, como iniciativa de intervir na questão da qualidade da educação básica, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com PDE e com as diretrizes XII a XVIII do seu Plano de Metas, os aspectos relacionados à valorização dos profissionais da educação foram os programas de formação inicial ou continuada, a implantação de planos de carreira e a avaliação de desempenho nos planos de carreira.

⁷ (...) integravam o Fórum mais de trinta entidades, entre elas a Associação Brasileira de Imprensa (ABI); Associação Nacional de Educação (Ande); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (Fasubra); Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (Sinasefe); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), composição política suprapartidária e pluralista do Fórum. (BOLLMAN, 2010, p.660).

No ano seguinte, o MEC programou a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), cujo objetivo seria a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação. A partir da objeção da sociedade civil em se discutir somente a educação básica, sendo essa apenas uma das etapas da educação, o Ministério se comprometeu a organizar uma Conferência Nacional de Educação (Conae), tendo como tema central o “Sistema Nacional de Educação”. Como a I Conae foi realizada em 2010, último ano de vigência do PNE, o tema central foi alterado para “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação: diretrizes e estratégias de ação”. Precedida de conferências municipais e intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal, a Conae reuniu quase quatro mil participantes, com 5.300 deliberações e 2.037 emendas ao documento-base e aprovação de 677 propostas na Plenária Final.

A partir dos debates e do material produzido nessa Conferência, o MEC preparou e encaminhou o projeto do novo PNE em novembro de 2010 ao então presidente Lula. O projeto foi enviado ao Congresso em dezembro do mesmo ano e na Câmara dos Deputados foi identificado como PL nº 8.035/2010. (SAVIANI, 2016). Em janeiro de 2011, Dilma Rousseff assumiu a presidência. Nesse mesmo mês, dia 9, o PNE aprovado por meio da Lei nº 10.172/2001 teve sua vigência encerrada. Desse modo, o projeto do novo PNE começou a tramitar no Congresso Nacional, sendo aprovado três anos depois, em 2014.

Ainda no tocante à valorização dos profissionais de magistério, com a EC nº 53/2006, houve a mudança da denominação de profissionais do ensino para profissionais da educação e (BRASIL, 2006) o acréscimo de inciso que trata do PSPN para os profissionais da educação escolar pública. A Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) determinou, em seus arts. 40 e 41, respectivamente, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica e que o poder público estabelecesse em lei o PSPN para os profissionais do magistério público da educação básica até 31 de agosto de 2007.

Na conjuntura dos anos 2000, os dispositivos constitucionais de valorização docente ganharam materialidade mediante a aprovação da Lei nº 11.738, de 2008, que regulamenta a alínea “e”, 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 (BRASIL, 2008).

No que se refere à implantação da Lei nº 11.738/2008, não se pode perder de vista a luta histórica dos profissionais da educação, por meio de suas associações sindicais, para a garantia de um piso salarial profissional nacional que não levasse em consideração os indicadores de qualidade defendidos na década de 90, mas que buscasse a isonomia salarial de todos os trabalhadores nos diversos lugares do país, mitigando as diferenças salariais gigantescas e a exploração do trabalhador, pretendendo devolver a dignidade e o direito desses profissionais.

Se no bojo da consecução da lei havia o histórico da disseminação da imagem negativa do professor e o viés economicista neoliberal que buscava inculcar a responsabilização ao professor pelo alcance dos resultados nas avaliações de larga escala, a garantia da valorização salarial dos professores, materializada na Lei do Piso, foi resultado das lutas organizadas pelas associações sindicais dos trabalhadores.

Cabe destacar que a Lei nº 11.738/2008 foi a síntese possível do compromisso assumido por Luís Inácio Lula da Silva em sua campanha eleitoral e a organização sindical docente dos trabalhadores em educação da educação básica, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), visto o processo de correlações de forças sociais. Certamente, a partir de então, as possibilidades de ampliação da força de trabalho desses profissionais se alicerçaram em novas condições materiais de existência.

No entanto, os embates ocorreram tanto antes quanto depois da aprovação dessa lei em que governadores contestaram sua legalidade por meio da ADI nº 4.167, por entenderem que ela feria o pacto federativo, já que retirava a autonomia dos estados para sua implantação, onerava os estados e municípios com a folha de pagamento dos docentes e poderia levar os entes a responderem por improbidade administrativa conforme a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF).

Após a publicação da Lei nº 11.738/2008, foi elaborado o Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que trata da revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/1997, o que culminou na homologação da Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública — em conformidade com o art. 6º da referida Lei e com base nos arts. 206 e 211 da CF; nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394/1996; e no art. 40 da Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2009).

Nessas diretrizes, ficou estabelecida a remuneração condigna aos profissionais do magistério com vencimento inicial nunca inferior ao que estabelece o piso salarial nacional, nos

termos da Lei nº 11.738/2008. Entretanto, apesar de ter havido toda a normatização de direito para implementação do PSPN, Fernandes e Rodriguez (2011, p. 98) esclarecem que “sua inviabilização persiste no horizonte das intrincadas relações federativas historicamente construídas no país”. E, como consequência, verifica-se o não cumprimento da referida Lei em muitos estados brasileiros até 2019, conforme dados divulgados pela CNTE e apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Cumprimento da Lei do Piso nas Redes Estaduais em abril de 2019

UF	Cumpriu o valor no início da carreira (Nível Médio)	Cumpriu a jornada extraclasse (33,33% por Lei)
AL, AM, BA, CE, DF, MA, MS, PB, PE, PI, RO, SC, TO	Sim	Sim
AP, RJ	Sim	Não
MG, PR, SE	Não	Sim
ES, GO, PA, RS, SP	Não	Não
AC, MT, RN, RR	Proporcionalmente	Sim

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CNTE (2019).

Comparando-se o valor do piso salarial com o previsto na Lei nº 11.738/2008 em relação ao reajuste baseado no Valor Aluno/Ano do Fundeb, no período de 2009 a 2019, percebe-se que a variação ao longo dos anos não ocorreu de forma linear, conforme se vê no quadro 2.

Quadro 2 - Evolução do Piso Salarial Nacional Profissional de 2009 a 2019 em relação ao valor do Fundeb

Ano	Piso	Variação	VAA	Referência Legal do Valor Aluno Ano (VAA)
2009	R\$ 950,00	-	R\$ 1.121,34	Portaria Interministerial nº 788, de 14/08/2009
2010	R\$ 1.024,67	7,86%	R\$ 1.414,85	Portaria Interministerial nº 538-A, de 26/04/2010
2011	R\$ 1.187,00	15,84%	R\$ 1.729,28	Portaria Interministerial nº 1.721, de 07/11/2011
2012	R\$ 1.450,54	22,2%	R\$ 1.867,16	Portaria Interministerial nº 1.495, de 28/12/2012
2013	R\$ 1.567,00	7,97%	R\$ 2.022,51	Portaria Interministerial nº 16, de 17/12/2013
2014	R\$ 1.697,39	8,32%	R\$ 2.285,57	Portaria Interministerial nº 19, de 27/12/2013
2015	R\$ 1.917,78	13,01%	R\$ 2.545,31	Portaria Interministerial nº 8, de 05/11/2015

2016	R\$ 2.135,64	11,36%	R\$ 2.739,87	Portaria Interministerial nº 7, de 16/12/2016
2017	R\$ 2.298,80	7,64%	R\$ 2.926,56	Portaria Interministerial nº 8, de 29/11/2017
2018	R\$ 2.455,35	6,82%	R\$ 3.048,73	Portaria Interministerial nº 6, de 26/12/2018
2019	R\$ 2.557,74	4,17%	R\$ 3.440,29	Portaria Interministerial nº 3, de 13/12/2019
2020	R\$ 2.886,24	12,84%	-	-

Fonte: Adaptado de MEC/FNDE (2018)⁸.

A partir das variações entre o valor efetivo do piso salarial e o que determina o valor aluno/ano no Fundeb, inferiu-se que elas têm relação direta com o cenário político e econômico do país, uma vez que interferem na política de remuneração dos profissionais da educação básica.

Por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), aprovou-se o PNE 2014-2024, contendo 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias (SAVIANI, 2016). Entre as metas relacionadas à valorização docente, estão:

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

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

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

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional

⁸ O Ministério da Educação disponibilizou a Tabela de evolução do PSPN até o ano de 2017 em <http://planodecarreira.mec.gov.br/destaques/65-mec-anuncia-piso-salarial-dos-professores-com-aumento-de-7-64-indice-acima-da-inflacao>. Acesso em: 20 fev. 2020.

profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 14).

O PNE apresenta destaque à valorização docente por meio do PSPN, visto que, para a consecução das metas, foram realizados estudos que demonstraram a divergência entre o rendimento médio dos profissionais com formação e jornada de trabalho equivalentes ao docente. As estratégias apresentadas visam garantir a criação de mecanismos para alcançar os objetivos propostos nas metas e resolver a questão da valorização docente.

Segundo Jacomini, Alves e Camargo (2016, p. 24),

[...] o nível de remuneração dos professores das redes estaduais e municipais é o resultado de inúmeros fatores, entre os quais a capacidade financeira do ente federativo, a demanda educacional e as correlações de forças em torno dos planos de carreira do magistério, das prioridades e da gestão das políticas educacionais historicamente construídas em cada localidade.

De fato, a correlação de forças em torno dos planos de carreiras no município de Campo Grande teve seu resultado baseado na legislação municipal que aprovou o PCCR e a implantação de 1/3 da jornada extraclasse. Cabe considerar que o desenvolvimento da política educacional local depende das condições objetivas para sua implantação e o financiamento da educação básica se apresenta como condição imprescindível para que isso aconteça. Se o Fundeb ampliou o direito à educação, como expressão de um consenso construído no governo de Lula com os setores organizados da sociedade civil, foi por meio desse fundo que se vislumbrou a garantia de implantação do PSPN, que resultou materializado na Lei nº 11.738/2008 (FERNANDES, 2021). Por conseguinte, cabe ao poder executivo local a definição de prioridades orçamentárias que garantam a infraestrutura necessária para que os arranjos previstos nessa lei sejam estabelecidos. No caso do município de Campo Grande, a implementação da jornada extraclasse demandou a contratação de mais professores. Todas essas questões historicamente situadas são envoltas por interesses antagônicos, pela autonomia relativa dos municípios em face do modelo federativo brasileiro e pela dependência financeira.

Neste capítulo, objetivou-se discutir o processo de elaboração da Lei nº 11.738/2008 e os percalços de sua aprovação e implantação. Ao buscar as evidências para a materialização dessa lei, levou-se em consideração o grau de dependência financeira dos municípios em relação à política educacional local, que é maior que a autonomia relativa dos entes frente à questão jurídico-normativa da Lei do Piso. Percebe-se, portanto, uma subordinação do arranjo local à política governamental, que é caracterizada pelo financiamento da educação e que influencia a materialização dos direitos dos trabalhadores em educação. Destaca-se que essa

relação é inerente à sociedade capitalista, em que a política educacional historicamente ocorre de forma secundária, subordinada ao Estado, negando as condições materiais para a classe trabalhadora.

Em razão dessa subordinação, depreende-se que há uma correlação de forças de grupos antagônicos, trabalhadores da educação e sociedade política quanto à Lei nº 11.738/2008, visto que, após treze anos, sua implantação ainda não se concretizou em todos os estados brasileiros (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2019), incluindo o Estado de Mato Grosso do Sul, e, em especial, a Rede municipal de Ensino de Campo Grande. Obviamente, considerar que haja as condições plenas para a garantia dos direitos dos trabalhadores é assumir uma atitude muito otimista e até mesmo idealista, no entanto, considerar a mobilização da classe trabalhadora para a superação das condições reais da prática política é assumir a existência da possibilidade de essa classe obter as suas conquistas no campo democrático. Nesse sentido, a superação da sociedade de classes conduz ao desaparecimento do Estado, que, nesse caso, não desaparece, tal como visto nas formulações de Gramsci quanto ao alargamento do conceito de Estado, mas é identificado com a sociedade civil, que absorve a sociedade política. Assim, superada a sociedade de classes, são dadas as condições para o pleno exercício da prática educativa, que ainda não chegou a se concretizar por não ter superado os antagonismos sociais.

Se os percalços políticos, econômicos, sociais e jurídicos para a implantação da Lei nº 11.738/2008 ocorrem no âmbito nacional para que ela venha a ser cumprida e com consequências para os trabalhadores da educação, há que se ter o olhar para a esfera municipal para verificar o arranjo realizado pelo município de Campo Grande. Assim, o capítulo seguinte discute o cenário econômico e político da esfera municipal para a implantação do PCCR em Campo Grande e o modo como a Lei nº 11.738/2008 foi implementada nesse contexto.

2 A APLICAÇÃO DA LEI Nº 11.738/2008: OS ARRANJOS NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE

Após discussão realizada no primeiro capítulo a respeito dos conceitos teóricos e do processo de elaboração e implantação da Lei nº 11.738/2008, discorre-se, neste capítulo, acerca dos arranjos que o município de Campo Grande realizou para implantação dessa lei na Rede Municipal de Ensino. Inicialmente, abordam-se os contextos histórico, político e econômico do município para cumprimento e implantação da Lei. Por último, discute-se a organização municipal para a aplicação da hora-atividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Reme.

2.1 O Contexto Municipal e os Percursos para a Implantação da Lei nº 11.738/2008

No município de Campo Grande, a implementação da Lei do Piso teve seu percurso atravessado pela contenda federativa entre estados e União, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167, de 28 de outubro de 2008, impetrada pelos governadores de Mato Grosso do Sul, de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul e do Ceará. Na ocasião, o estado de Mato Grosso do Sul estava sob a gestão do governador André Puccinelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

As políticas induzidas pela União têm interseção com os entes federativos, sendo permeadas por disputas locais, com diferentes atores sociais e coletivos durante seu processo de implementação. No tocante à questão das relações federativas, Abrucio (2002, p. 108) assinala que “foi com base em seu poder nos estados que os governadores conseguiram atuar de forma decisiva no plano nacional, exercendo em determinados assuntos forte influência sobre os deputados federais no Congresso Nacional”. Em virtude da autonomia das entidades subnacionais e do questionamento acerca do estabelecido em lei como direito, os estados reivindicaram a não aplicação da Lei nº 11.738/2008. Abrucio (2005) aponta, ainda, que o modelo federativo brasileiro, no qual o federalismo sustenta-se na autonomia dos entes federados, por um lado, e na interdependência entre eles, por outro, é que permite ações como essas.

Após três anos, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu sobre a ADI nº 4.167/2008, indicando sua constitucionalidade (BRASIL, 2011). Confirmada a manutenção do PSPN e a obrigatoriedade de sua implementação, com validade desde a data de julgamento pelo Supremo, ou seja, 27 de abril de 2011, os estados e municípios tiveram que adequar o Plano de Cargos,

Carreira e Remuneração (PCCR) para o seu cumprimento. Já o disciplinamento da jornada de trabalho docente para a garantia de 1/3 sem a presença dos educandos ficou sob litígio, com julgamento apenas em 2020 (BRASIL, 2020).

Desse modo, no que tange ao § 4º, artigo 2º da Lei nº 11.738/2008, a saber: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, p. 1), foi julgado pelo STF em maio de 2020 que a fração mínima de 1/3 da carga horária dos professores da educação básica para dedicação às atividades extraclasse era constitucional. Cumpre ressaltar que, com a aprovação da referida Lei, houve a materialização dos direitos docentes para além do PSPN e da jornada de trabalho de 1/3; no entanto, as reivindicações para sua aplicabilidade estiveram voltadas a esses dois dispositivos.

A descentralização de recursos orçamentários e da política educacional provocou a correlação de forças sociais locais para a implantação do PSPN e da jornada de trabalho de 1/3 no município. Portanto, o Fundeb está diretamente vinculado com a possibilidade orçamentária para que estados e municípios garantam a implementação do Piso. Fernandes e Fernandes (2013) explicam que, até o ano 2010, o estado de Mato Grosso do Sul e o município de Campo Grande não haviam implantado o PSPN. De acordo com as autoras, “a política salarial docente se efetivou na articulação entre a disponibilidade de recursos financeiros provenientes (dos 60% no mínimo ao ano) dos fundos para salários com a implementação da descentralização e da municipalização do ensino” (FERNANDES; FERNANDES, 2013, p. 182). Elas apontam, ainda, que houve um amplo processo de municipalização do ensino fundamental na Reme, em consequência do repasse da responsabilidade da oferta desse nível de ensino pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) e um baixo atendimento à educação infantil, o que fez com que os recursos dos fundos não fossem suficientes para um impacto salarial importante.

Ainda assim, Fernandes *et al.* (2018) explicam que a interseção da política educacional induzida pela União no âmbito municipal fez com que a Reme apresentasse um cenário positivo no campo da remuneração dos professores formados em nível superior no período de 2006 a 2014. Por meio do financiamento para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) de toda a educação básica, “houve incremento nas receitas municipais de forma positiva, tanto na vigência do Fundef quanto na do Fundeb” (FERNANDES; FERNANDES, 2015, p. 132).

Essa condição salarial apresentada pelo município é resultante, em grande parte, do financiamento da educação básica que, por sua vez, vincula-se com a autonomia do ente federativo para a realização da ação administrativa municipal. Gouveia e Tavares (2012, p. 188) esclarecem que “[...] a capacidade de elaborar e implementar políticas está diretamente relacionada à autonomia financeira”, de forma que, na implantação do PSPN em Campo Grande, para garantia do direito docente, foi necessário que o Executivo municipal planejasse seu modus operandi, com ajustes para sua materialização, atendendo às especificidades locais e o contexto político; isto é, uma solução diferenciada da aplicada em outras capitais brasileiras. Nesse viés, é possível pensar nos avanços remuneratórios, com normativas jurídico-legais em contexto local que possam garantir os direitos dos profissionais do magistério, aliado ao repasse de fundos do Fundeb para o financiamento da educação; por outro lado é possível pensar em que medida houve avanços ou retrocessos trabalhistas a partir da decisão do arranjo municipal para a implantação da Lei, como será discutido ao longo do texto do capítulo 3.

Quanto ao estabelecimento de um plano de carreira e remuneração do magistério, como requer a Lei nº 11.738/2008, o município de Campo Grande teve seu plano regulamentado logo após a implantação do Fundef. Com efeito, no mandato do prefeito André Puccinelli, (1997-2004), entrou em vigor a Lei Complementar (LC) nº 19, de 15 de julho de 1998 (CAMPO GRANDE, 1998), que estabeleceu o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande (PCRM). Essa LC dispôs sobre a definição dos profissionais do magistério público municipal e do quadro de pessoal do magistério:

[...] IV - Magistério Público Municipal- conjunto de profissionais da educação que exercem atividades de docência e técnico-pedagógicas nas funções de inspeção, administração, supervisão e orientação educacional nas unidades de ensino de Educação Básica e no Órgão Central;

V - Quadro de Pessoal do Magistério - conjunto de cargos que integram a carreira do magistério, subdividido em:

a) quadro permanente - composto por cargos de provimento efetivo essenciais para o desenvolvimento das atividades do magistério;

b) quadro especial e em extinção - composto de professores, investidos em cargos de provimento efetivo ou estáveis por força do disposto no artigo 19, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

c) quadro gerencial- composto por cargos de provimento em comissão da carreira do magistério; (CAMPO GRANDE, 1998, p. 1).

Nessa perspectiva, compõem o magistério público municipal os professores e os especialistas técnico-pedagógicos das unidades de ensino e do órgão central, ou seja, da Semed. Quanto à distribuição da jornada de trabalho, ficou estabelecido que:

Art. 22. A jornada de trabalho do professor é de:

I - 20 (vinte) horas semanais, sendo 4 (quatro) horas-atividade;
II - 40 (quarenta) horas semanais, sendo 8 (oito) horas-atividade.

§ 1º As horas-atividade, mencionadas no caput deste artigo, destinam-se à programação e ao preparo do trabalho didático, à colaboração nas atividades desenvolvidas pela escola, ao aperfeiçoamento profissional e à articulação com a comunidade.

§ 2º A hora de trabalho corresponde a 60 (sessenta) minutos. (CAMPO GRANDE, 1998, p. 3)

Por ocasião da vigência do Fundeb, o PCRM foi revisto pela LC nº 19/1998, com alterações no que se refere à distribuição da jornada do professor. Assim, foi instituída a LC nº 97, de 22 de dezembro de 2006, que alterou o art. 22 da LC de 1998, com inclusão de parágrafo que estabelecia como deveria ocorrer o cumprimento das horas-atividades (distribuição da jornada do professor):

§ 3º Das horas-atividade previstas neste artigo, 50% (cinquenta por cento) poderão ser cumpridas em local de livre escolha, assegurada (s), eventualmente no mês, a (s) hora (s) para participar de oficinas pedagógicas ou de outros eventos realizados pela escola ou pela SEMED. (CAMPO GRANDE, 2006, p. 1).

Com o Decreto nº 10.343, de 22 de janeiro de 2008, foi publicada e consolidada a LC nº 19/1998, com alterações e inclusões das LCs de nºs 20, 97 e 106 (CAMPO GRANDE, 2008). Posteriormente, na gestão do prefeito Nelson Trad Filho, do PMDB, a LC nº 19/1998 foi novamente alterada. A LC nº 208, de 27 de dezembro de 2012, dispôs sobre a hora-atividade dos professores para cumprir com os dispositivos da Lei nº 11.738/2008, incluindo 1/3 da jornada sem a presença dos educandos:

Art. 1º. O art. 22 da Lei Complementar n. 19, de 15 de julho de 1998, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 22. A carga horária de trabalho do Professor, incluída de um terço de horas-atividades, é de:

I - vinte horas semanais; ou

II - quarenta horas semanais.

§ 1º. As horas-atividades destinam-se à programação e ao preparo do trabalho didático, à colaboração nas atividades desenvolvidas pela escola, ao aperfeiçoamento profissional e à articulação com a comunidade.

§ 4º. A distribuição das horas atividades de que trata o § 1º deste artigo será estabelecida por ato do titular da Secretaria Municipal de Educação.

§ 2º. *A hora de trabalho corresponde a sessenta minutos.”*

Art. 2º. As horas-atividades da função docente em efetivo exercício em sala de aula, durante o ano letivo de 2013, corresponderão a seis horas para a carga horária de vinte horas semanais e a doze na jornada de quarenta horas semanais.

Parágrafo único. O diferencial decorrente da aplicação da jornada das horas-atividades, para atingir o total de 1/3 (um terço) da carga horária, será aplicado aos Professores, a partir do ano letivo de 2014. (CAMPO GRANDE, 2012, p. 1, grifos do autor)

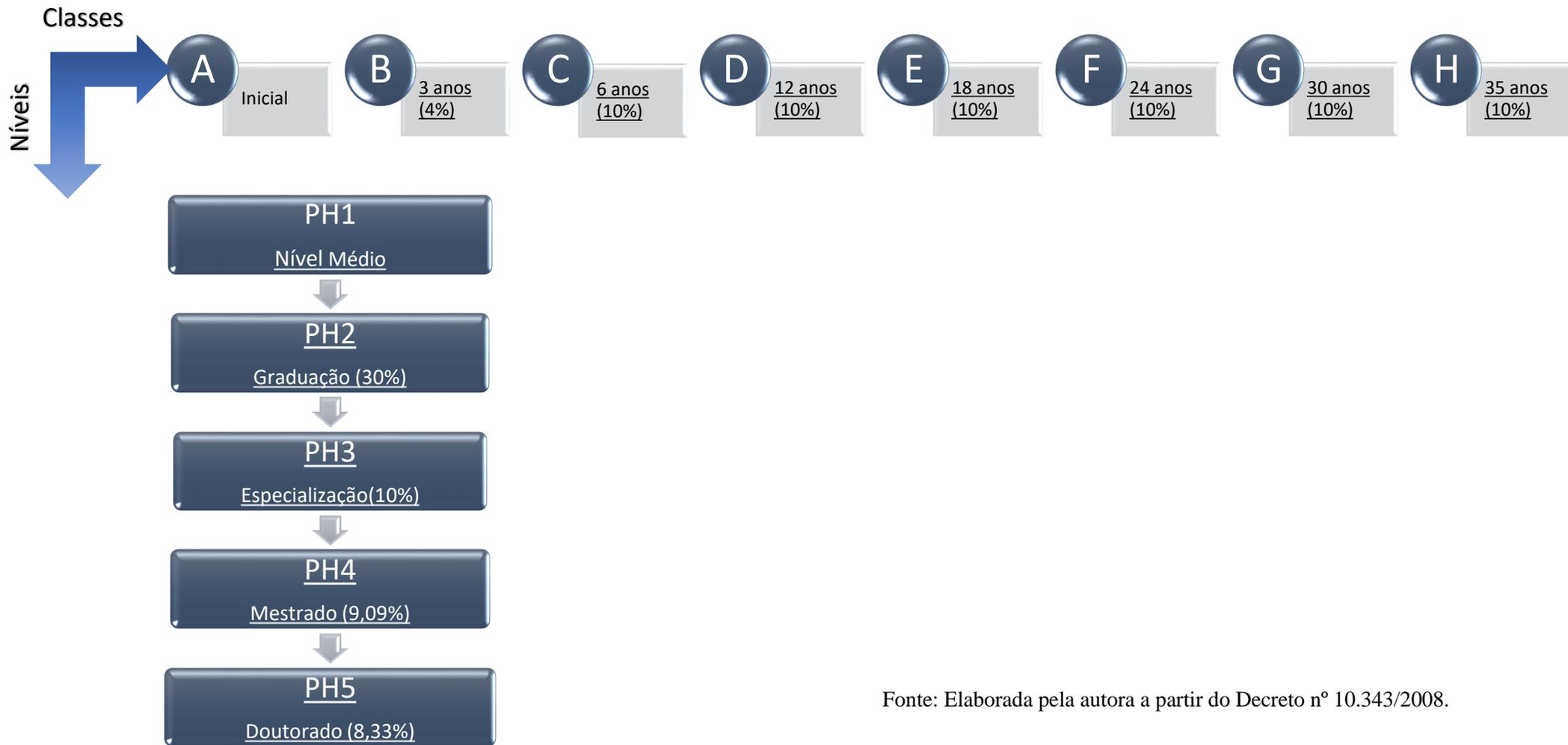
Em 2013, em atendimento à LC nº 208/2012, houve uma ampliação das horas-atividades: para os professores com jornada de 20 horas semanais, elas passaram de quatro para seis; já para os professores com jornada de 40 horas, elas passaram de oito para doze. A implantação de horas-atividades no município, de acordo com a Lei nº 11.738/2008, ocorreu no início do ano letivo de 2014.

Ainda em 2012, como fruto da luta local dos docentes para o pagamento do PSPN, aprovou-se a Lei nº 5.060, de 3 de abril, com a revisão geral da remuneração dos servidores do Poder Executivo. Nessa Lei, ficou estabelecido o pagamento do PSPN pela jornada de trabalho de 20 horas a partir do ano letivo de 2013:

Art. 4º O valor do vencimento do nível I, classe A, carga horária de vinte horas semanais, do cargo de Professor do Magistério Municipal, será equiparado ao piso salarial nacional para os profissionais do magistério público, de que trata o art. 2º da Lei Federal n. 11.738, de 16 de julho de 2008, no ano letivo de 2013. (CAMPO GRANDE, 2012, p.17).

É importante mencionar que, no município de Campo Grande, o desenvolvimento funcional da carreira docente é composto por promoção horizontal (elevação dentro do cargo por tempo no exercício da função ou por merecimento através da avaliação de desempenho, passando de uma classe para a imediatamente seguinte) e por promoção vertical (alteração de nível em decorrência da elevação do grau de escolaridade). Assim, é possível o professor progredir em cinco níveis e oito classes, conforme demonstrado na figura 3.

Figura 3 - Promoção funcional de professores na Reme



Fonte: Elaborada pela autora a partir do Decreto nº 10.343/2008.

Observa-se que a legislação que regula o desenvolvimento funcional da carreira docente no âmbito municipal atribui maior incentivo aos professores graduados em detrimento aos professores com pós-graduação. Logo, é possível inferir que, pelo desenho do desenvolvimento funcional estabelecido no PCRM, o esforço dos professores tende a ser maior para cursar a graduação e, no caso da pós-graduação, o esforço tende a ser somente em nível de especialização, que contém um incentivo financeiro mais significativo que em relação ao mestrado e doutorado.

Com o estabelecimento da Lei nº 5.060/2012, os professores com jornada de trabalho de 20 horas posicionados no nível 1, classe A, ou seja, professores de nível médio em início de carreira, passaram a ter garantida a equiparação salarial ao PSPN a partir do ano 2013.

Cabe destacar que, em 2007, foi criado o Sistema Municipal de Ensino, por meio da Lei nº 4.507, de 17 de agosto, com o objetivo de sistematizar as ações de seus integrantes e oferecer uma educação escolar de qualidade, conforme estabelecido pelas políticas de ação de governo municipal. Desse modo, definiu-se que:

Art. 2º Compõem o Sistema Municipal de Ensino:

I - Órgão Central:

a - Secretaria Municipal de Educação;

II - Órgão Colegiado:

a - Conselho Municipal de Educação;

b - Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério;

III - as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;

IV - as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada;

V - outros órgãos e serviços municipais da área educacional de caráter administrativo e de apoio técnico. (CAMPO GRANDE, 2007, p. 1).

Entre os princípios estabelecidos para o Sistema Municipal de Ensino, destaca-se a valorização dos profissionais de educação escolar, estabelecendo também a forma de recursos para assegurá-la:

Art. 25. A valorização dos profissionais da educação pública será assegurada por meio de:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado em instituições oficiais, com possibilidade de licenciamento periódico remunerado para cursos em nível de especialização e cursos de qualificação profissional;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na habilitação, na titulação e na avaliação de desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho;

VII - remuneração condigna, conforme a titulação.

Art. 26. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - impostos próprios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em Lei.

Art. 27. O Município aplicará, anualmente, nunca menos de 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências constitucionais previstas em Lei.

Art. 28. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vista à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais públicas que oferecem educação básica e suas modalidades, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VI - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar e uniforme. (CAMPO GRANDE, 2007, p. 8).

Nota-se que, nesse Sistema, foi previsto o piso salarial profissional e que os recursos para a educação seriam os provenientes de lei, no caso do Fundeb, do salário-educação, de impostos próprios e de transferências. Quanto ao percentual de receita resultante de impostos, houve a previsão do estabelecido na CF quanto à aplicação mínima de recursos para a educação.

Vale destacar, ainda, que, no mesmo ano da aprovação da LC nº 208/2012, ocorreram eleições municipais e, a partir de então, o município passou por um período conturbado no cenário político até 2015. Em 2013, assumiu a prefeitura Alcides Jesus Peralta Bernal que, em seu primeiro ano de mandato, sancionou a Lei nº 5.189, de 24 de maio de 2013, com a revisão geral da remuneração dos servidores do Poder Executivo. Com essa Lei, aproximou-se a remuneração dos professores à Lei do Piso, com equiparação progressiva para o alcance do valor estabelecido no PSPN:

Art. 2º Os vencimentos dos cargos de Professor e de Especialista de Educação serão reajustados, com incidência sobre os valores vigentes em abril de 2013, a partir de:

I - 1º de maio de 2013, em 8% (oito por cento), que corresponde a 82% (oitenta e dois por cento) do valor do piso nacional;

II - 1º de outubro de 2013, corresponderá a 84,40% (oitenta e quatro vírgula quarenta por cento) do valor do piso nacional;

III - 1º de maio de 2014, corresponderá a 92,20% (noventa e dois vírgula vinte por cento) do valor do piso nacional;

IV - 1º de outubro de 2014, corresponderá a 100% (cem por cento) do valor do piso nacional.

Art. 3º As Tabelas de Vencimentos dos cargos efetivos e dos cargos em comissão do Quadro de Pessoal do Poder Executivo incluídos os índices definidos neste artigo, passam a vigorar conforme valores constantes dos anexos I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII.

Art. 4º Fica assegurada aos integrantes da carreira do Magistério Municipal a complementação salarial instituída no § 2º do art. 2º da Lei n. 4.942, de 3 de maio de 2011, em conformidade com o disposto nos §§ 1º e 3º, do art. 2º, da Lei n. 4.991, de 29 setembro de 2011, reajustada pelo índice de 8% (oito por cento). [...] (CAMPO GRANDE, 2013, p. 1)

Embora tenha sido previsto que os vencimentos do cargo de professor correspondessem a 100% do valor do piso nacional em outubro de 2014, isso não ocorreu. Alcides Bernal teve seu mandato cassado pelo Legislativo municipal em março de 2014. Na ocasião, o vice-prefeito, Gilmar Antunes Olarte, assumiu o cargo, o que provocou novas discussões a respeito da remuneração de professores. A categoria docente, de forma organizada e por meio do Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação (ACP), mobilizou-se para reivindicar os seus direitos, visto que os professores não obtiveram o valor do piso nacional tal como previa a Lei.

Depois de intensas negociações, Gilmar Olarte sancionou a Lei nº 5.411, de 4 de dezembro de 2014, que alterou a redação da Lei nº. 5.189/2013, acrescentando os incisos V, VI e VII ao art. 2º. Com ela, a projeção da correspondência de 100% do vencimento dos professores ao valor do piso nacional passou para março de 2015, da seguinte forma: 93,20% de correspondência em dezembro de 2014; e 96% em janeiro, 99% em fevereiro, e 100% de correspondência em março de 2015 (CAMPO GRANDE, 2014, p. 1)

Gilmar Olarte, acusado de corrupção passiva e ativa e de compra de votos para cassar seu antecessor, foi afastado do cargo em agosto de 2015 pelo Grupo de Atuação Especial de Combate ao Crime Organizado (Gaeco), um braço do Ministério Público Estadual (MPE). No mesmo mês, Bernal foi reconduzido ao cargo de prefeito por decisão judicial e, entretanto, não seguiu com o cumprimento da Lei nº 5.411/2014.

Com essas instabilidades, estava instalado um cenário de luta pela valorização e cumprimento dessa Lei em Campo Grande. Nesse momento, ganharam força as manifestações públicas dos professores, organizadas pela ACP, e a agenda de reuniões, de forma que o Executivo Municipal cumprisse a legislação. Diante do contexto local conturbado, a Prefeitura afirmava que não possuía orçamento para o cumprimento das negociações realizadas e da legislação sancionada por Gilmar Olarte e, assim, pouco se avançou no sentido de garantir a melhor remuneração aos profissionais da educação.

Após esse período, em 2017, Marcos Marcello Trad assumiu a prefeitura. Em sua gestão, foi sancionada a Lei nº 6.026, de 26 de junho de 2018, com a revisão geral de vencimentos dos profissionais da educação do Poder Executivo municipal. Dessa forma, a legislação dispôs acerca do fiel cumprimento da Lei nº. 5.411/2014 aos profissionais da educação, com vencimentos reajustados sobre o vencimento inicial base de abril de 2018, sendo de 3,04% em maio, de 3,66% em dezembro e de 1% em dezembro daquele ano (CAMPO GRANDE, 2018, p. 1).

De acordo com o disposto na tabela 1, divulgada em dezembro de 2019 pela ACP, observa-se que, em 2019, o cargo de professor com 20 horas semanais teve seu vencimento inicial equivalente a 82,80% do valor do piso nacional, que era de R\$ 2.557,74 naquele ano.

Tabela 1 - Vencimento base do professor de 20h do quadro permanente da Reme em 2019

Nível	Classe							
	A	B	C	D	E	F	G	H
PH-1	2.117,73	2.202,45	2.422,69	2.664,96	2.931,45	3.224,59	3.547,05	3.901,76
PH-2	3.176,60	3.303,67	3.634,03	3.997,44	4.397,18	4.836,89	5.320,58	5.852,64
PH-3	3.494,27	3.634,03	3.997,44	4.397,18	4.836,89	5.320,58	5.852,64	6.437,92
PH-4	3.811,89	3.964,37	4.360,80	4.796,88	5.276,57	5.804,22	6.384,65	7.023,12
PH-5	4.129,42	4.294,60	4.724,06	5.196,47	5.716,11	6.287,72	6.916,50	7.608,15

Fonte: Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública, dezembro, 2019.

Na tabela 2, apresenta-se o vencimento base do professor de 40 horas do quadro permanente da Reme. Considerando que o vencimento inicial desse professor teria de ser igual ao dobro do previsto na Lei do Piso para um professor de 20 horas (R\$ 5.115,48), pode-se afirmar que o vencimento base pago ao professor de 40 horas em Campo Grande

também viola a legislação, já que ele corresponde apenas a 82,80% do valor previsto na Lei nº 11.738/2008.

Tabela 2 - Vencimento base do professor de 40h do quadro permanente da Reme em 2019

Nível	Classe							
	A	B	C	D	E	F	G	H
PH-1	4.235,47	4.404,88	4.845,38	5.329,92	5.862,90	6.449,20	7.094,12	7.803,54
PH-2	6.353,21	6.607,33	7.268,06	7.994,87	8.794,36	9.673,79	10.641,18	11.705,29
PH-3	6.988,52	7.268,06	7.994,87	8.794,36	9.673,79	10.641,18	11.705,29	12.875,82
PH-4	7.623,79	7.928,74	8.721,60	9.593,77	10.553,14	11.608,46	12.769,30	14.046,23
PH-5	8.258,85	8.589,19	9.448,12	10.392,93	11.432,21	12.575,43	13.832,99	15.216,28

Fonte: Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública, dezembro, 2019.

Com o reajuste de 12,84% no piso nacional, concedido pelo governo federal em janeiro de 2020, o valor passou de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.886,24. Dessa maneira, o valor do vencimento base inicial para o professor de 20 horas, bem como para o de 40 horas na Reme passou a corresponder a 73% do valor do piso, ou seja, observa-se uma perda acentuada nesse período.

Embora o município ainda não tenha atingido a totalidade do valor do PSPN na Reme e a luta sindical continue para o pagamento ao professor com jornada de trabalho de 20 ou 40 horas semanais, observa-se que, no contexto nacional, o município de Campo Grande avançou na implantação do PSPN se comparado a outras capitais brasileiras (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2019). Tal fato foi evidenciado na grande procura pelas vagas do concurso público realizado em 2016, tendo a mídia divulgado Campo Grande como uma das primeiras capitais a pagar o piso aos professores com 40 horas, após a promulgação da Lei nº. 11.738/2008⁹.

Importa também frisar que o PSPN estabelece um valor abaixo do qual o município não poderá fixar o vencimento inicial dos professores da educação básica para

⁹Em virtude do salário atrativo no município de Campo Grande, registrou-se no concurso público realizado em 2016, para provimento de vagas para o cargo de professor da educação infantil, dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental, 19.276 inscritos para o total de 645 vagas ofertadas (MARQUES, 2016)

a jornada de, no máximo 40 horas semanais. Então, não é possível admitir o PSPN como teto máximo a ser considerado para o cálculo do pagamento do vencimento inicial dos professores e sim como mínimo; outrossim, não é possível admitir que o professor com jornada de 20 horas semanais não receba o mínimo estabelecido no PSPN, visto que a Lei dá legitimidade ao pagamento do vencimento inicial ao professor com jornada de 20 horas semanais e o município estabeleceu, por meio da Lei nº 5.060/2012, o direito ao pagamento do piso a esse professor. Por esse motivo, a ACP continua na luta e em negociações com o governo municipal, a fim de que não haja maior perda salarial dos professores e para que a Lei do Piso seja efetivada no município. As tratativas são para cumprimento do termo de “compromisso” assinado com o Sindicato em 2019, no qual ficou determinado que o piso municipal chegaria a 87% do nacional em 2020 (ROCHA, 2020), de forma que se cumpra a integralização do piso e a Lei nº 5.411/2014.

Vale ressaltar que, com a aplicação da jornada das horas-atividades para atingir o total de 1/3 da carga horária dos docentes sem a interação com os educandos, a Semed decidiu contratar professores para suprir tal demanda — uma vez que, para os estudantes, a carga horária deveria ser cumprida integralmente. Aborda-se, na próxima seção, como foi feito esse arranjo em contexto municipal.

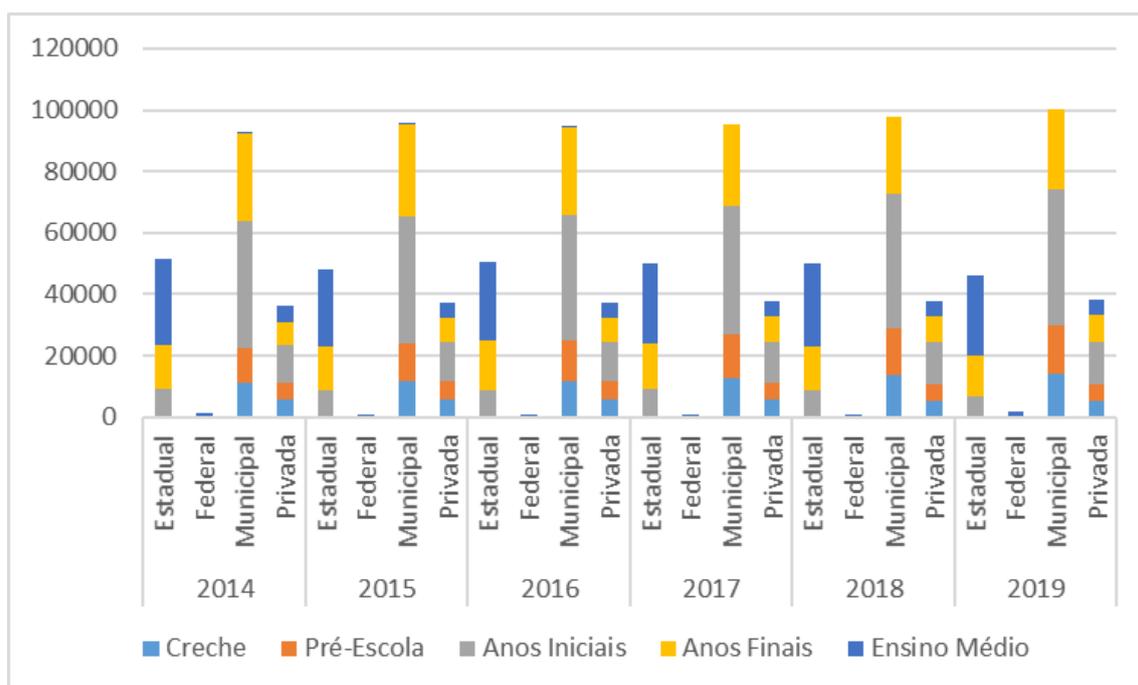
2.2 A Organização Municipal e os arranjos para a Implementação da hora-atividade da Lei nº 11.738/2008 e o Trabalho do Professor de Ciências nos Anos Iniciais

A partir das condições materiais advindas das garantias trabalhistas em contexto federativo por força da Lei nº 11.738/2008 — e pelo fato de a questão da implantação da hora-atividade ter ficado a critério do ente federativo, considerando-se a autonomia subnacional —, cada município brasileiro buscou formas diferenciadas para a implantação da hora-atividade dos professores. No caso de Campo Grande, a solução encontrada foi definida pela contratação de um pedagogo para ministrar as aulas de Ciências nos anos iniciais da Reme. Em contato com outras capitais brasileiras, apurou-se que as resoluções foram outras, de acordo com a realidade local, a exemplo da organização curricular com a inserção de disciplinas de Informática, Inglês e os respectivos profissionais para o atendimento à demanda, entre outras iniciativas.

O professor responsável pela disciplina de Ciências na Reme teve seu trabalho iniciado em 2014, quando da reorganização curricular para cumprimento dos dispositivos da Lei nº 11.738/2008, incluindo 1/3 da jornada sem a presença dos educandos. A materialização no contexto municipal foi dada pela LC nº 208/2012, na qual ficou estabelecido que a hora-atividade entraria em vigor a partir de 2014.

Concomitante à materialidade da Lei nº 11.738/2008, verificou-se um processo de municipalização do ensino fundamental em Campo Grande, estimulado pela Carta Magna e pela própria LDBEN. Assim, de 2014 a 2019, registrou-se um crescimento na demanda a ser atendida pela Reme. Na figura 4, é possível observar o número de matrículas atendidas no que se refere ao ensino regular nas dependências administrativas estadual, federal, municipal e privada nesse período.

Figura 4 - Matrículas do ensino regular no município de Campo Grande nas dependências administrativas estadual, federal, municipal e privada - 2014 a 2019



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da Diretoria de Estatísticas Educacionais Deed/Inep/MEC, 2014-2019.

Ao deter o olhar sobre o movimento de municipalização do ensino fundamental, de modo mais atento aos anos iniciais, averiguou-se que a Reme foi responsável por 41.161 matrículas nos anos iniciais em 2014, e a Rede Estadual de Educação por 8.776. Já em 2019, essa relação foi de 44.204 para a Reme e de 6.326 para a Rede Estadual; conseqüentemente, houve um aumento de 3.043 matrículas na primeira e um decréscimo

de 2.450 na segunda. Dessa forma, ocorreu uma desoneração do estado com as matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental e, respectivamente, com o recurso para pagamento dos profissionais que assumiriam essas matrículas, sendo essa oneração repassada ao município de Campo Grande.

Logo, para atender a essa demanda, foi preciso contratar mais profissionais para a Reme. Aliado a esse fato, havia a necessidade de mais professores para a implementação de 1/3 de hora-atividade. Para o Executivo municipal, estabeleceu-se uma questão de ordem econômica a ser equacionada com o pagamento de mais profissionais para atender ambos os casos. Consequentemente, foi necessária a abertura de concurso público para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que o certame realizado em 2016¹⁰ atendeu tanto à demanda dos anos iniciais quanto à dos anos finais. No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, presume-se que a intenção era o ensino de Ciências, uma vez que a Semed havia decidido atribuir as aulas dessa disciplina a um professor pedagogo.

No edital do concurso de 2016, não houve vagas específicas para o professor de Ciências dos anos iniciais, tampouco foi exigido conteúdo programático que visasse ao conhecimento específico dessa área. Com essa ação, a problemática em torno do ensino de Ciências nos anos iniciais que a Semed pretendia solucionar com a contratação de um professor exclusivo para a disciplina de ciências não foi resolvida, visto que a formação exigida foi a mesma que a do profissional que já atuava nos anos iniciais — em Pedagogia ou Curso Normal Superior.

De acordo com as informações obtidas em entrevista com a equipe técnica da Semed, o professor dos anos iniciais, ao assumir o concurso, tinha a opção de escolher entre a regência (professor de Matemática, Português, História e Geografia) e atividades (Ciências). Entretanto, para a maioria dos docentes nomeados, foram destinadas as aulas de Ciências. Conforme as manifestações e depoimentos dos professores entrevistados, a única vaga disponível era para essa disciplina: “Não optei, era a vaga que tinha para ser

¹⁰ Edital nº. 01/01/2016 - Concurso Público de Provas e Títulos para Cargos de Professor do Quadro Permanente da Prefeitura Municipal de Campo Grande – MS – SEMED/2016, publicado no DIOGRANDE nº. 4.468, de 22 de janeiro de 2016 (CAMPO GRANDE, 2016). As vagas foram destinadas aos professores das disciplinas de História, Geografia, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Arte e Ciências dos anos finais; e aos professores da educação infantil e dos anos iniciais.

preenchida” (Entrevistado A, 2019); “Não optei, surgiu a vaga na escola” (Entrevistado B, 2019).

Com efeito, verifica-se que, com a implantação da Lei nº 11.738/2008 no município, também ocorreram mudanças nas relações de trabalho e novas demandas surgiram para que a Semed resolvesse, como a lotação dos profissionais para completar sua jornada, às vezes, em mais de uma escola, o que contraria uma das estratégias da Meta 17 do PNE 2014-2024:

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (BRASIL, 2014, p. 15).

Conforme já mencionado, durante a realização deste estudo, a Reme era composta de 94 unidades de ensino, sendo em sua maioria de Tipologia A, como pode ser observado na tabela 3. Isso significa que a maior parte das unidades possui poucas turmas de 1º ao 5º ano, dificultando o cumprimento da jornada do professor de Ciências dos anos iniciais num único estabelecimento escolar.

Tabela 3 - Escolas da Reme por região e tipologia

Região/Tipologia	Especial	A	B	C	Total
Anhanduizinho	10	15	1	0	26
Bandeira	5	3	2	0	10
Imbirussu	4	6	3	0	13
Lagoa	7	2	0	0	9
Prosa	6	2	0	0	8
Segredo	4	5	2	0	11
Rural	1	2	4	1	8
Centro	0	7	2	0	9
Total	37	42	14	1	94

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Campo Grande e a partir de dados da Semed, 2019.

Ao observar o número de docentes do ensino fundamental em Campo Grande na dependência administrativa municipal, observa-se que realmente a Reme realizou a

contratação de mais profissionais para o ensino fundamental, com um aumento de 7% em 2019 em relação a 2014, bem como a diminuição de professores na Rede Estadual, o que confirma o movimento ocorrido em virtude do processo de municipalização do ensino fundamental, conforme tabela 4.

Tabela 4 - Número de docentes do ensino fundamental em Campo Grande, por dependência administrativa – 2014 a 2019

Ano	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2014	4.528	39	1.471	3.414	1.373
2015	4.603	44	1.494	3.438	1.431
2016	4.653	39	1.609	3.408	1.466
2017	4.707	43	1.582	3.488	1.492
2018	4.856	44	1.532	3.673	1.503
2019	4.724	54	1.341	3.652	1.521

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 a 2019¹¹

Ao deter o olhar para o número de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental em Campo Grande, em 2019, percebe-se um aumento de cerca de 13% no quantitativo de professores em relação a 2014 na dependência administrativa municipal, conforme tabela 5. Já na Rede Estadual, houve um decréscimo de cerca de 28% quando comparado o ano 2014 a 2019. Tais dados refletem o processo de municipalização nos anos iniciais, bem como a implementação do arranjo municipal para a aplicação da jornada extraclasse de 1/3 estabelecido na Lei nº 11.738/2008. Verifica-se, entretanto, que, no caso da Rede Estadual, houve um decréscimo significativo, se comparado ao aumento para a Rede Municipal.

¹¹Notas: 1 – Consideram-se docentes os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica; 2 - Não inclui os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE); 3- Inclui os docentes que atuam no ensino fundamental de 8 e 9 anos; 4 - Inclui os docentes que atuam em turmas de educação infantil e ensino fundamental multietapa, em turmas multi, correção de fluxo e multi 8 e 9 anos; 5 - Os docentes são contados somente uma vez em cada localização/dependência administrativa, independentemente de atuarem em mais de uma delas; 6 - O número de docentes do Ensino Regular considera também os professores da Educação Especial em Classes Exclusivas.

Tabela 5 - Número de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental em Campo Grande, por dependência administrativa – 2014 a 2019

Ano	Estadual	Municipal	Privada
2014	624	2.135	903
2015	609	2.125	938
2016	597	2.124	928
2017	596	2.233	942
2018	572	2.437	975
2019	448	2.405	988

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 a 2019.

De acordo com informação da equipe técnica da Semed, havia cerca de 300 pedagogos ministrando exclusivamente aulas de Ciências nos anos iniciais até 2019. Ao confrontar o aumento da demanda por professores decorrente do processo de municipalização com o quadro docente dos anos iniciais já existente da Reme, percebe-se que coube ao município planejar a contratação de professores para a aplicação de 1/3 da jornada extraclasse.

Com o aumento no número de professores nos anos iniciais do ensino fundamental, interessa saber se, no arranjo municipal para a aplicação da jornada extraclasse, houve aumento do quadro efetivo de professores na Reme. De tal modo, quando se compara o número de professores nos anos iniciais por tipo de vínculo e dependência administrativa em Campo Grande, de 2014 a 2019, observa-se que o número de profissionais temporários na dependência administrativa municipal representava cerca de 49% do total de professores no primeiro ano desse período. Já nos anos seguintes, esse percentual foi de 54%, 55%, 52%, 45% e 44% respectivamente, conforme tabela 6.

Tabela 6 - Número de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal em Campo Grande, por tipo de vínculo – 2014 a 2019

Ano	Concursado/ efetivo/estável	Contrato Temporário	Contrato terceirizado	Total
2014	1.105	1.051	1	2.157
2015	1.003	1.223	2	2.228
2016	1.011	1.238	-	2.249
2017	1.134	1.248	-	2.382

2018	1.398	1.138	1	2.537
2019	1.434	1.130	1	2.565

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 a 2019¹².

A partir desses dados, infere-se que, inicialmente, na aplicação da jornada extraclasse, houve aumento na contratação de professores temporários, observado de modo particular nos anos de 2015 a 2017. Por outro lado, nota-se uma variação no quadro de temporários a partir de 2017, com redução gradativa do percentual de professores nesse tipo de vínculo. Ao observar a evolução do número de professores do quadro de efetivo, verifica-se que, no primeiro ano, o percentual de professores efetivos comparado ao total de professores era de 51%, passando para 45%, 44%, 47%, 55% e 55% respectivamente. Assim, infere-se que a variação entre efetivos e temporários no quadro de pessoal a partir de 2017 é dada pelo processo de nomeação de professores efetivos do concurso realizado no ano de 2016.

É importante frisar que, embora tenha havido aumento no número de professores efetivos nesse período, os dados revelam que o número de professores de contrato temporário representava cerca de 79% em relação ao número de professores efetivos em 2019. Esse desequilíbrio entre professores efetivos e temporários demonstra a precarização da força de trabalho docente.

Quando se analisa toda educação básica na Reme por tipo de vínculo e dependência administrativa em Campo Grande, de 2014 a 2019 (tabela 7), observa-se que o quantitativo de profissionais temporários na dependência administrativa municipal representava cerca de 46% do total de docentes no primeiro ano desse período. Já em 2019, esse percentual chegou a praticamente 48%, conforme tabela 7.

¹²Notas: 1 – Consideram-se docentes os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica; 2 - Não inclui os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE); 3 - Inclui os docentes que atuam em turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos e em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Multietapa; 4 - Os docentes são contados somente uma vez em cada vínculo funcional/dependência administrativa, independente de atuarem em mais de um deles; 5 - O número de docentes do Ensino Regular considera também os docentes da Educação Especial em Classes Exclusivas.

Tabela 7 - Número de docentes da educação básica em Campo Grande, por tipo de vínculo na dependência administrativa municipal, 2014 a 2019

Ano	Concursado/efetivo/estável	Contrato Temporário	Contrato terceirizado	Contrato CLT	Total
2014	2.516	2.138	13	11	4.678
2015	2.380	2.602	10	-	4.992
2016	2.293	2.716	10	-	5.019
2017	2.579	2.698	-	-	5.277
2018	2.923	2.429	3	-	5.355
2019	2.890	2.592	6	-	5.488

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 a 2019.

É fundamental analisar tais dados para compreender como se constitui, em âmbito municipal, a questão da valorização/desvalorização docente e o estabelecimento ou negação de seus direitos. Evidencia-se tal fato em 2017, quando o Ministério Público de Mato Grosso do Sul (MPMS) alegou que a Reme estava fazendo admissão docente sem concurso público, ou seja, admitindo por contrato temporário cerca de dois mil professores, tendo cerca de duzentos professores aguardando nomeação. Com a decisão contra a contratação de professores temporários pela Reme, pela 1ª Vara de Direitos Difusos, Coletivos e Individuais Homogêneos de Campo Grande, o município reagiu e interpôs recurso alegando que tais contratações estavam previstas nas exceções permitidas pela Constituição Federal. Com o efeito suspensivo, a prefeitura conseguiu manter as contratações.

Entretanto, posteriormente a Justiça definiu que as contratações temporárias não atendiam a Lei Complementar nº 190, de 22 de dezembro de 2011, que estabelece o Regime Jurídico único dos servidores públicos do município de Campo Grande (CAMPO GRANDE, 2011), uma vez que a contratação temporária somente poderia ocorrer em casos caracterizados como de situação de excepcional interesse público e, exclusivamente, para atender situações previstas. A Procuradoria-Geral do Município (PGM) recorreu da sentença, interpôs recurso de apelação no Tribunal de Justiça, resultando no indeferimento em abril de 2020 na 4ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça. É nessa conjuntura que os professores dos anos iniciais foram nomeados no concurso realizado em 2016 e conseguiram materializar o direito pela vaga, bem como foi ocorrendo em contexto municipal a implantação da jornada extraclasse.

Outro aspecto relevante quanto ao professor de ciências nos anos iniciais foi a motivação da Semed para decidir por esse arranjo em contexto local. A Secretaria poderia ter escolhido incluir outras disciplinas no currículo ou até aumentar a carga horária das disciplinas de português e matemática. No entanto, ela optou por contratar um docente que se dedicasse exclusivamente ao ensino de Ciências, decisão essa que guarda relação com os problemas e as dificuldades apresentados pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no ensino dessa disciplina. Em entrevista concedida pela equipe técnica da Semed, foi obtida a informação de que tal decisão ocorreu em virtude de que “Ciências tem uma carga horária maior que história e geografia, dependendo do ano, e estava vinculada com os laboratórios” (Entrevistado C, 2019). Assim, a opção por ciências foi justificada pelo número de aulas dessa disciplina em relação às demais do currículo, por facilitar a aplicação de 1/3 da hora-atividade e por ir ao encontro da avaliação da equipe gestora, segundo a qual incluir um professor exclusivo para a disciplina nos anos iniciais poderia trazer um resultado profícuo, dada a dificuldade observada junto aos professores para ministrar essa disciplina.

Apesar de verificada essa situação, outras fontes de investigação revelaram que a política adotada na Reme de atribuir as aulas de Ciências no ensino fundamental a um pedagogo guarda relação com a decisão tomada pela Rede Estadual de Educação, conforme informado em entrevista com gestores da Semed. Ao buscar informações junto à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) a respeito da implantação da hora-atividade e da atribuição dessa disciplina a outro profissional, verificou-se que a primeira foi regulamentada pela Resolução/SED nº 2.799, de 8 de novembro de 2013 (MATO GROSSO DO SUL, 2013), que dispôs sobre os quantitativos de horas-aula e de horas-atividade a serem cumpridas pelos profissionais da educação básica, no exercício da docência nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

A referida Resolução estabeleceu que, a partir de 2014, os profissionais da educação básica passariam a cumprir as cargas horárias semanais, com hora-aula e hora-atividade de 50 minutos, na seguinte distribuição:

Art. 3º Os Profissionais da Educação Básica, no exercício da docência, ficam sujeitos a uma das seguintes cargas horárias semanais:
I – a parcial, de 20 horas, correspondente a 24 (vinte e quatro) horas-aula, sendo 16 (dezesesseis) em sala de aula e 8 (oito) de atividades;

II – a integral, de 40 (quarenta) horas, correspondente a 48 (quarenta e oito) horas-aula, sendo 32 (trinta e duas) em sala de aula e 16 (dezesesseis) de atividades.

Art. 4º A hora-atividade é o tempo reservado ao docente, que será cumprida na unidade escolar e em local de livre escolha.

Parágrafo único. A hora-atividade é destinada aos estudos, participação em formação continuada, reuniões pedagógicas, planejamentos de aula e atividades, preparação e correção de atividades avaliativas, socialização e articulação com os demais docentes, preenchimento de documentos referentes à vida escolar do discente, e demais atividades correlatas previstas no Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar. (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 21)

De acordo com as datas, as resoluções da SED e Semed confirmaram o estabelecimento legal para o ano de 2014, o que levou a considerar que houve de fato uma vinculação de tomada de decisão no âmbito municipal, seguida da decisão estadual. Segundo o gestor da Superintendência de Políticas Públicas da SED que pertenceu à gestão de André Puccinelli até o mandato de 2014, “na maioria das escolas, nos anos iniciais do ensino fundamental, existia um professor para Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, História, Geografia e Produções Interativas. Para Artes e Educação Física, os estudantes tinham outros professores” (Entrevistado X, 2019). De tal modo, as aulas de Ciências continuavam sendo ministradas pelo professor regente, mesmo tendo sido estabelecida a implantação da hora-atividade de 1/3. No currículo da SED, coube a um professor de Produções Interativas¹³ a aplicação da jornada extraclasse.

No que se refere à destinação das aulas de Ciências dos anos iniciais a outro profissional, obteve-se a informação da SED de que, a partir de 2016, foi estipulado que um professor licenciado em nível superior, com habilitação para docência nos anos iniciais do ensino fundamental, ministrasse o componente curricular de Ciências da Natureza. O documento que fundamentou a decisão foi a Resolução/SED nº 3.098, de 30 de setembro de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016), que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino:

Art. 135. São lotados, por turma, do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano do ensino fundamental, 4 (quatro) professores, sendo:

I - 1 (um) licenciado em nível superior com habilitação para docência nos anos iniciais do ensino fundamental, que ministra os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia;

¹³A disciplina Produções Interativas faz parte do currículo da Rede Estadual de Educação para os anos iniciais.

II - 1 (um) com habilitação em Artes, que ministra o componente curricular de Arte;

III - 1 (um) com habilitação em Educação Física, que ministra o componente curricular de Educação Física;

IV - 1 (um) licenciado em nível superior com habilitação para docência nos anos iniciais do ensino fundamental, que ministra o componente curricular de Ciências da Natureza.

§1º Onde não houver a disponibilidade de professor habilitado em Artes e Educação Física, a escola deverá lotar, para esses componentes curriculares, um professor licenciado em nível superior com habilitação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

§2º Na falta de professor habilitado, admite-se como habilitação mínima a obtida em nível médio, modalidade normal. (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 28)

Quando da alteração na distribuição de aulas na SED, em que a organização contou com um professor dos anos iniciais para lecionar somente o componente curricular de Ciências de Natureza, a justificativa para isso foi a de que “foi pensado para melhorar a educação científica dos estudantes desde os primeiros anos, um dos fundamentos pedagógicos desse governo, sendo essencial para a alfabetização e o letramento científico” (Entrevistado Y, 2019). Verifica-se que a justificativa difere da apresentada pela Semed.

É importante mencionar que o arranjo para a distribuição de aulas entre os componentes curriculares, incluindo um professor específico para ministrar ciências nos anos iniciais, ocorrido na Reme, foi feito sem um documento que fundamentasse tal decisão, diferentemente do que ocorreu por meio de Resolução da SED. Logo, a organização curricular em que a disciplina de ciências foi destinada a um único professor não contou com uma sistematização jurídico-normativa para subsidiar tal arranjo.

O movimento e encadeamento histórico-administrativo da ação de destinar as aulas de Ciências a um pedagogo nos anos iniciais pode ter sido alinhado entre as Redes Estadual e Municipal; no entanto, apurou-se que a alteração na lotação dos professores ocorreu primeiro na Reme e só depois na Rede Estadual de Educação. Ao ponderar que André Puccinelli esteve como governador do estado de Mato Grosso do Sul no período de 2007 a 2014 e que, anteriormente, ocupara o cargo de prefeito de Campo Grande de 1997 a 2004, não é de se estranhar que as medidas estivessem alinhadas, ainda mais porque seu sucessor na prefeitura municipal, de 2005 a 2012, era do mesmo partido, o PMDB. Ademais, na gestão de Puccinelli, a Secretaria de Educação foi ocupada pela mesma pessoa, no município e posteriormente no Estado.

Tais fatos estão relacionados à questão de hegemonia presente nas decisões no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, que historicamente contou com o “coronelismo”. Infere-se, assim, que o que ocorreu foi apenas um descompasso no ano de distribuição das aulas de Ciências nos anos iniciais para um pedagogo na Semed e na SED, sendo que a primeira fez sua reorganização e distribuição em 2014 e a segunda, em 2016. Apesar desse desencontro temporal, percebe-se um alinhamento na decisão tomada por ambas as Redes, o que pode ser explicado pelo discurso homogêneo do governo neoliberal, que mantém o sistema capitalista e que tende a exercer o seu processo de dominação, assegurando a exploração: com as redes alinhadas, os professores teriam, provavelmente, mais dificuldade de lograr novos direitos, dificultando também comparações entre as redes do mesmo estado da federação.

Dadas as divergências entre as motivações da Semed e SED com relação à atribuição de aulas a um professor exclusivo para o ensino de ciências nos anos iniciais, buscou-se junto às fontes de investigação o real motivo por tal decisão em ambas as Redes. Depreendeu-se, assim, que a decisão guardou relação com as avaliações externas, que, a partir de 2013, incluíram ciências no rol das disciplinas a serem avaliadas pelo Inep. A inclusão em caráter experimental foi estabelecida pela Portaria Inep nº 304, de 21 de junho de 2013 (BRASIL, 2013) para validação das matrizes e escalas dos testes de ciências definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nas duas provas que compõem o Sistema: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Em 2013, incluiu-se o teste de Ciências na Anresc, para os alunos do 9º ano do ensino fundamental, e na Aneb, para os alunos do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Vale lembrar que o Brasil participa da avaliação internacional do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), no qual a disciplina de ciências também é avaliada.

Realizado trienalmente, o PISA é estruturado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicado a estudantes de escolas públicas e privadas com idades entre 15 e 16 anos. O desempenho dos estudantes brasileiros tem ficado aquém da média dos países da OCDE em leitura, matemática e em ciências. Cada uma dessas áreas cognitivas recebe maior destaque a cada edição do programa, e o foco em ciências ocorreu nos anos 2006 e 2015.

Tabela 8 - Desempenho do Brasil no PISA

Áreas/Ano	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Ciências	375	390	390	405	405	401	404
Leitura	396	403	393	412	410	407	413
Matemática	334	356	370	386	391	377	384

Fonte: Elaborada pela autora a partir de OCDE e Inep/MEC. (2002-2019)

Em 2015, de acordo com o Sumário Executivo divulgado pelo Inep (BRASIL, 2016), o escore médio do Brasil na avaliação de ciências foi de 401 pontos (tabela 8), resultado significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da OCDE, que foi de 493. Ao focalizar o resultado obtido nos estados, verifica-se que o desempenho médio dos jovens brasileiros da rede estadual foi de 394 pontos. No caso dos municípios, registrou-se que a rede apresentou desempenho de 329 pontos, inferior ao das escolas de outras dependências administrativas. O resultado da avaliação em ciências apontou que 43,4% dos estudantes obtiveram pelo menos o nível 2 da escala de proficiência, numa escala de sete níveis de proficiência estabelecido para ciências (1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6), e que 4,38% dos alunos brasileiros ficaram abaixo do nível considerado básico (nível 2), no qual a OCDE determina habilidades esperadas para os estudantes em ciências.

Dado o desenvolvimento alcançado pelo Brasil desde o início da participação no PISA, infere-se que a estagnação nos resultados em ciências (Brasil alcançou 390 pontos em 2003 e 2006) pode ter levado à decisão do Inep pela inclusão da disciplina nas avaliações de larga escala no âmbito nacional, de forma a “treinar” os estudantes para futuras avaliações da OCDE, especialmente aquelas que dariam maior ênfase em Ciências. Os estados e municípios, por sua vez, alinhados a essa demanda por resultados, estabeleceram diferentes arranjos para contornar e atender ao projeto neoliberal vigente.

Portanto, observa-se uma vinculação do PISA com as políticas adotadas pelo governo brasileiro, haja vista a perspectiva neoliberal presente no Plano Nacional da Educação, no Ideb e em provas de larga escala. Cabe destacar que o ensino brasileiro, notadamente o ensino fundamental, teve como meta a qualidade de ensino no momento de profunda efervescência reformadora, na “Década da Educação” (1997-2007). Os problemas do ensino eram tidos como problemas de qualidade, de modo especial a qualidade do processo pedagógico na sala de aula.

Assim, seguindo a tônica da época, era preciso investir no professor para resolver o problema da sala de aula e mitigar os altos índices de evasão e repetência. Nesse ínterim, houve a descentralização na distribuição de livros didáticos e da merenda escolar e surgiram, além da LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Avaliações do Sistema de Ensino, várias campanhas para a promoção da educação, o Dia do Censo Escolar, o Programa de Educação Continuada de Professores a Distância e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), dentre outros. Este último, como já mencionado, representou uma iniciativa política importante naquele momento, para possibilitar de algum modo a valorização do magistério.

O pensamento economicista que predominou durante os anos de 1990 pregava qualidade da educação em prejuízo à sua democratização. A preocupação não era a de transformar a qualidade em direito, mas em mercadoria, processo contrário à democratização do direito à educação (GENTILI, 2001). Então, a qualidade da educação que se propunha não estava relacionada a melhores salários e investimento em educação, mas à força de trabalho disciplinada e ao alcance de melhores resultados educacionais com o menor custo (ENGUIITA, 2001). Nesse viés, as políticas educacionais neoliberais depositaram na escola e nos professores a responsabilidade pelos resultados alcançados no sistema de ensino e pelos problemas da educação (APPLE, 1999).

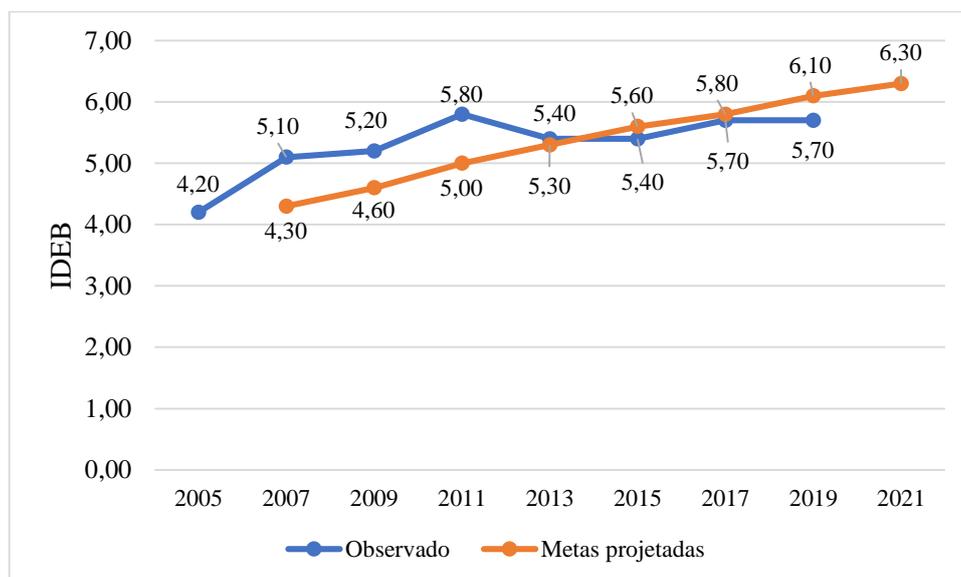
No que se refere ao modelo de avaliação adotado no Brasil no período de 2001 a 2015, Saviani esclarece, em entrevista (HERMIDA; LIRA, 2018), que se trata de um modelo orientado pela formação de rankings, com base em provas padronizadas, aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país. O autor pondera que esse tipo de avaliação adotado no caso brasileiro, sem considerar as pesquisas sobre a situação educacional brasileira, foi inspirado unicamente nos instrumentos internacionais focados na mensuração de resultados e foi iniciado no governo FHC, com continuidade no governo Lula e nos governos que o sucederam. Ressalta ainda que essa perspectiva acabou sendo incorporada ao PNE 2014–2024, de modo que a meta 7 do referido plano especifica as médias nacionais a serem atingidas para o Ideb, com vista à melhoria de desempenho dos alunos no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa).

Cabe sublinhar que, no ensino de ciências, seguiu-se a mesma lógica mercantilista, visto que, nas últimas décadas, houve a ampliação de temas científicos e tecnológicos no

currículo, relacionada à expansão do capitalismo e ao modo de acumulação flexível (PINHÃO; MARTINS, 2016). Tais questões estão demarcadas na Resolução nº 04/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais da Educação Básica (BRASIL, 2010), e na Resolução nº 07/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010), as quais determinam uma base nacional comum constituída de conhecimentos e saberes, dentre os quais o conhecimento científico e tecnológico. Já o Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE (BRASIL, 2014), instituído pela Lei nº 13.005/2014, apresenta, entre suas diretrizes, a “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país”. Logo, nesse contexto de globalização econômica e mudanças no cenário mundial, no Brasil ocorrem as reformas aos moldes neoliberais no Estado e na educação, em consonância com as demandas do mercado, ou seja, com as agências internacionais (EVANGELISTA, 2013). Exemplo disso foi o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Prova Brasil), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e outros programas educacionais ligados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Ao deter o olhar sobre os resultados alcançados no Ideb nos anos iniciais do Ensino Fundamental (4^a série/5^o ano) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e as metas projetadas para o Reme, verifica-se que, em 2013 (figura 5), houve uma queda nos resultados obtidos pelo Rede em relação aos anos anteriores. A partir de então, as metas estabelecidas não foram alcançadas, conforme demonstrado na figura 5.

Figura 5 - Resultados e metas do Ideb do 5º ano do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS, 2005-2021

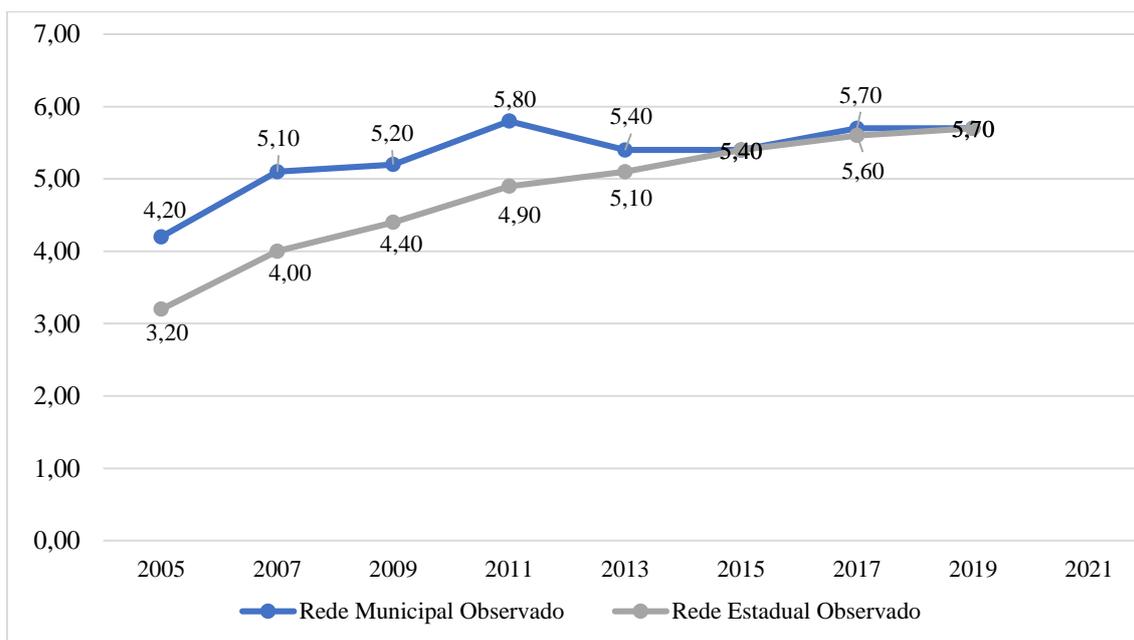


Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Inep – Ideb, 2005 a 2021.

A queda nos resultados observada nas turmas do 5º ano do Ensino fundamental no ano de 2013 remetem à necessidade de estratégias por parte da Secretaria Municipal de Educação para solucionar tal questão, uma vez que os resultados obtidos a partir de 2013 ficaram aquém das metas projetadas. Se o resultado local em avaliações nacionais não se mostrava profícuo, os resultados nacionais no PISA poderiam seguir a mesma lógica, contribuindo com a manutenção de índices abaixo do esperado.

Quanto aos resultados da Rede Estadual obtidos no Ideb, verifica-se que eles são muito próximos aos da Rede Municipal, conforme demonstrado na figura 6, embora as metas estabelecidas para a SED tenham sido inferiores às da Semed.

Figura 6 - Resultados e metas do Ideb do 5º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul - 2005 a 2019



Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Inep – Ideb, 2005 a 2019.

Os dados evidenciam que havia uma lógica para o alinhamento na decisão em ambas as Redes, uma vez que os resultados obtidos no Ideb, especialmente a partir de 2013, mostraram-se iguais ou muito próximos. Assim, a partir da análise desses dados, confirmou-se aquilo que as fontes de investigação haviam revelado a respeito da motivação das Redes para a realização do arranjo em contexto municipal.

Outro dado importante é a correlação entre a avaliação em larga escala e o ensino de ciências em âmbito nacional. Com a instituição da avaliação de larga escala, incluíram-se, no PNE 2014-2024, metas e estratégias que visam tornar o Ideb uma referência para avaliação da qualidade, como a inclusão de avaliação do Ensino de Ciências nos exames aplicados ao Ensino Fundamental na meta 7. Tal inserção confirma o modelo de educação de resultados, intervindo no planejamento de políticas educacionais e, ao mesmo tempo, envolvendo escolas e professores nas políticas de controles (LIBÂNEO; SILVA, 2016).

Foi nesse contexto que a Semed atribuiu aulas a um professor específico para ministrar ciências no ensino fundamental quando da implantação da hora-atividade de 1/3 prevista na Lei nº 11.738/2008. Entretanto, o alinhamento entre a decisão da Semed e SED para a implantação da hora-atividade não se manteve até a finalização deste estudo. Por força da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a SED reviu a decisão de atribuir as aulas de ciências a um professor específico. Com a Resolução/SED nº 3.659, de 27 de

dezembro de 2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2020), que dispõe acerca da organização curricular e do regime escolar dos ensinos fundamental e médio, houve alteração na lotação dos professores a partir de 2020. Assim, o currículo dos anos iniciais foi alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, nos anos iniciais, o professor “regente” voltou a ministrar as unidades curriculares de Ciências, Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa, numa nova organização da matriz curricular:

Art. 235. A lotação dos professores, por turma, do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano do ensino fundamental, dar-se-á com a seguinte disposição:

I - professor licenciado em nível superior com habilitação para docência nos anos iniciais do ensino fundamental, para ministrar os componentes curriculares de Ciências, Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa;

II - professor licenciado em nível superior com habilitação em Artes, para ministrar o componente curricular de Arte;

III - professor licenciado em nível superior com habilitação em Educação Física, para ministrar o componente curricular de Educação Física;

IV - professor licenciado em nível superior com habilitação em Língua Inglesa, para ministrar o componente curricular de Língua Inglesa;

V - professores licenciados em nível superior com habilitação para docência nos anos iniciais do ensino fundamental, ou nas licenciaturas conforme dispostos nos incisos II, III e IV, para ministrar os componentes curriculares Pesquisa e Aatoria e Projeto de Vida.

§ 1º Onde não houver a disponibilidade de professor habilitado em Artes e Educação Física, a escola deverá lotar, para esses componentes curriculares, um professor licenciado em nível superior com habilitação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

§ 2º Na falta de professor habilitado, admite-se como habilitação mínima a obtida em nível médio, modalidade normal. (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 45-46).

Cabe destacar que, para esse rearranjo, a SED diminuiu de seis para quatro aulas semanais a carga horária de Português e Matemática, igualando-as à de Ciências. Para a manutenção da jornada extraclasse, foi adicionada ao currículo a disciplina de Língua Inglesa em caráter obrigatório, com duas aulas semanais. Depreende-se com tal ação que os interesses da SED se movimentaram para os anseios neoliberais na direção das habilidades e competências presentes na BNCC.

Tal situação, entretanto, não ocorreu no mesmo compasso na Semed. A Secretaria mobilizou os professores para o alinhamento do currículo à BNCC, mas manteve as aulas de ciências nos anos iniciais a um professor exclusivo. Dessa forma, abrem-se caminhos para futuras investigações para verificar se a decisão da SED acabará por influenciar a

Rede Municipal de Ensino ou se será mantida tal conformação em âmbito municipal e as implicações de tal mudança.

Em síntese, objetivou-se, neste capítulo, discutir os arranjos que o município de Campo Grande fez para a implantação da Lei nº 11.738/2008 na Rede Municipal de Ensino, situando o contexto histórico, o percurso e a organização municipal para a materialização da Lei. Verificou-se que esse arranjo sofreu influência política, sobretudo da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.167, que acabou atrasando a implantação do PSPN por seu julgamento ter sido realizado tão somente no ano de 2013. Contudo, o disciplinamento da jornada de trabalho docente de 1/3 sem a presença dos educandos ocorreu no ano de 2014, antes da decisão do STF que julgou por sua constitucionalidade no ano de 2020 (BRASIL, 2020).

No que se refere ao estabelecimento de um plano de carreira e remuneração do magistério, como requer a Lei nº 11.738/2008, o município fez sua regulamentação logo após a implantação do Fundef, passando por alterações por força da mobilização da classe trabalhadora para a garantia de direitos. A correlação de forças entre o governo local e a classe trabalhadora para a implantação da Lei nº 11.738/2008 foi intensa, de modo particular pela troca de gestores municipais em virtude de escândalos (corrupção passiva e compra de votos). De tal modo, até a finalização do estudo, o valor integral do PSPN ainda não é pago ao professor de 20 horas, em desrespeito ao prazo para sua concretização previsto na Lei municipal nº 5.060/2012, bem como ao professor de 40 horas, haja vista que o valor do vencimento base inicial do professor na Reme, em ambos os casos, mantém a correspondência e equivalem a 82,80% do valor do PSPN no ano de 2019.

Quanto à implantação da hora-atividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Reme, a LC nº 208, de 27 de dezembro de 2012 alterou o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande, instituída pela LC nº 19, de 15 de julho de 1998, e destinou 1/3 da carga horária docente para jornada sem a presença de educandos. Com isso, as aulas da disciplina de Ciências nos anos iniciais foram atribuídas a um professor exclusivo a partir do ano de 2014. Além de a demanda por professores decorrer da materialização da Lei, verificou-se que o processo de municipalização gerou novas contratações para que a Secretaria atendesse o número de estudantes. Entretanto, registrou-se aumento de professores temporários no quadro de pessoal, o que somente ficou resolvido por intermédio do Ministério Público

Estadual, que determinou que o município nomeasse os professores aprovados em concurso realizado no ano de 2016.

Em Campo Grande, verificou-se que o arranjo realizado teve alinhamento com a SED/MS, cuja motivação foi a ascensão dos índices educacionais no Ideb e consequentemente no Pisa. Tal decisão, influenciada pelas agências internacionais, seguiu a lógica do pensamento neoliberal em consonância com as demandas do mercado. Observou-se que essa mesma lógica foi incorporada aos documentos brasileiros, a exemplo do PNE 2014-2024, com metas estabelecidas para o atingimento de resultados no Ideb e Pisa, bem como com metas específicas para o ensino de ciências.

Pelo exposto, é possível afirmar que o arranjo municipal materializou o direito docente para a implantação da hora-atividade prevista na Lei 11.738/2008, apesar de essa medida ter sido tomada visando, sobretudo, a melhores resultados municipais nas avaliações em larga escala, no caso, nas avaliações em ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Por conseguinte, esse arranjo causou impacto na organização do trabalho do professor de ciências nos anos iniciais, de maneira a criar uma realidade em torno desse “novo” profissional, a qual será analisada no próximo capítulo.

3 A IMPLEMENTAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE: O PROFESSOR DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS

Como visto no capítulo dois, a legislação municipal proporcionou aos professores a materialização da Lei nº 11.738/2008 com avanço na implementação do pagamento do PSPN, ainda em curso para sua integralização, bem como na aplicação da hora-atividade. Neste capítulo, pretende-se discutir e analisar as implicações do trabalho do professor de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental em função da implementação da hora-atividade, determinada na referida

Tendo em vista que o trabalho docente expressa a síntese das relações sociais mediadas por sentidos diversos e complexos, busca-se inicialmente contextualizar e situar o trabalho do professor de ciências nos anos iniciais da Reme, analisando-se as condições do desenvolvimento de seu trabalho, os impasses e as contradições que se apresentam, tangenciados por demandas neoliberais. Por fim, discorre-se a respeito das condições de remuneração e dos desafios que se impõem com o arranjo realizado pela Reme na aplicação da jornada extraclasse.

3.1 O professor de ciências dos anos iniciais da REME

No ano de 2019, cerca de 300 professores ministraram a disciplina de ciências nos anos iniciais, nas 94 escolas da Reme, conforme já mencionado no capítulo anterior. Ao considerar o número de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal em Campo Grande, no ano de 2019 (2.565), verificou-se que os professores de ciências representam 11,7% do total de professores na Rede. Esses profissionais passaram a constituir um novo *ethos* no trabalho docente e com isso novas demandas se apresentaram no desenvolvimento de seu trabalho.

A fim de compreender o contexto em que estão inseridos e sua situação, 96 professores de Ciências participaram voluntariamente deste estudo, representando 34 unidades de ensino da Reme, sendo 20 de Tipologia Especial, 13 de Tipologia A e uma de Tipologia B. Na tabela 9, é possível identificar a região onde ficam localizadas as escolas participantes.

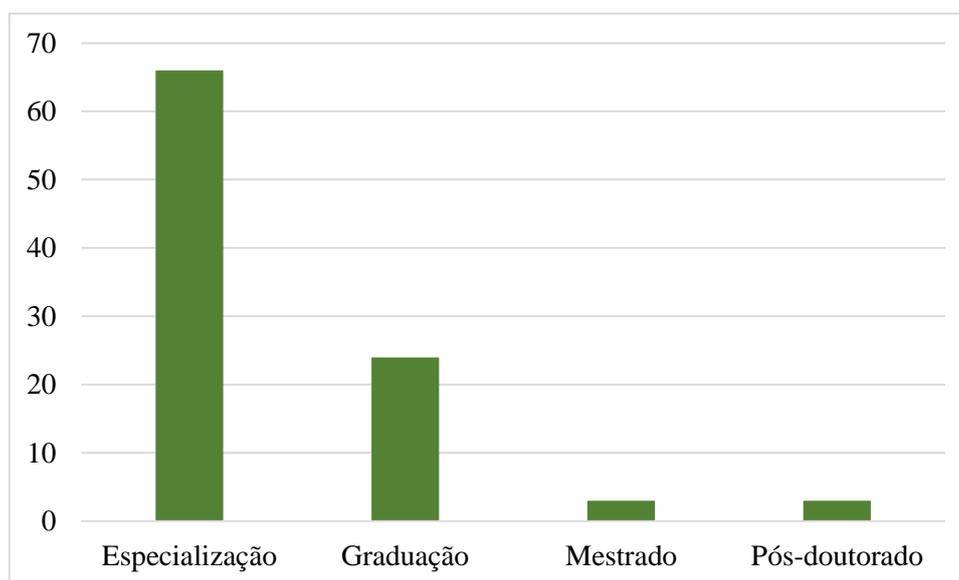
Tabela 9 - Escolas da Reme participantes da pesquisa em cada região

Região Urbana	Número de escolas participantes da pesquisa
Anhanduizinho	8
Bandeira	1
Centro	4
Imbirussu	5
Lagoa	8
Prosa	4
Segredo	4
Total	34

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Dentre os professores que participaram deste estudo, de acordo com a figura 7, mais de 60% possuem especialização, embora a exigência para o ingresso em concurso público seja a graduação. Vale destacar que há docentes que declararam possuir mestrado e pós-doutorado.

Figura 7- Nível de formação dos professores que ministram a disciplina de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental



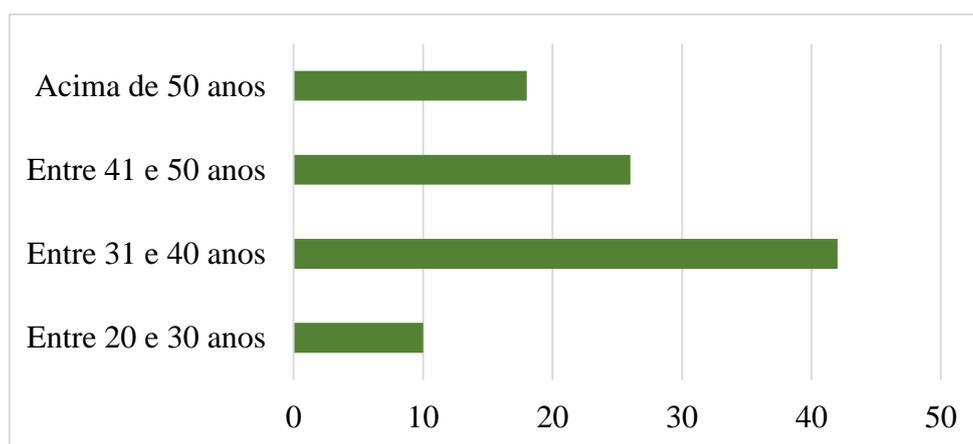
Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Esses dados são importantes, uma vez que seu impacto é observado no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, divulgado pelo Inep em 2020 (BRASIL, 2020), cuja Meta 16 versa sobre a promoção da formação e valorização dos

profissionais da educação. Comparando-se esses dados com os divulgados pelo Inep referentes ao Censo Escolar da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020), observa-se que, nesse ano, apenas 28% dos professores dos anos iniciais da Educação Básica no município de Campo Grande possuíam especialização, o que mostra que os professores de Ciências impactam positivamente no alcance da meta 16A, a qual tem por objetivo formar, até o último ano de vigência do PNE, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica. O percentual relativo a essa meta tem apresentado crescimento desde o início da série histórica em 2013 e, em 2019, correspondeu a 41,3%: de acordo com o Relatório, 37,9% dos docentes da educação básica possuíam o nível de especialização, 2,8%, mestrado e 0,6%, doutorado.

Com relação à faixa etária dos professores, verificou-se que a maioria possui entre 31 e 40 anos. No entanto, há aqueles recém-formados, com idade entre 20 e 30 anos, e também os mais experientes, acima de 50 anos (figura 8). O fato de existirem professores mais experientes trabalhando com o ensino de Ciências pode ser explicado pelo remanejamento de docentes de uma escola para outra. Desse modo, os docentes que eram “regentes” numa determinada escola, ao serem remanejados, assumiram a disciplina de Ciências, sendo denominados professores de “atividades”. Outra possibilidade é a complementação de carga horária que alguns professores possuem.

Figura 8 - Faixa etária dos professores pedagogos que ministram a disciplina de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Se o professor de ciências passou a constituir um novo *ethos* no trabalho docente, é importante conhecer como esse coletivo de professores tem desenvolvido seu trabalho

e as contradições e desafios que se apresentam. É o que será abordado nas seções seguintes.

3.2 O trabalho do professor de ciências nos anos iniciais

De acordo com dados obtidos junto ao *site* do Inep, em 2018 as escolas da Reme divergiam quanto a sua infraestrutura para o desenvolvimento do trabalho docente, conforme demonstrado na tabela 10.

Tabela 10 - Dados referentes à Reme em 2018

Serviços	Escolas com fornecimento de água via rede pública	93%
	Escolas com energia via rede pública	100%
	Escolas com esgoto via rede pública	57%
	Escolas com coleta de lixo periódica	97%
Alimentação	Escolas que fornecem alimentação	100%
	Escolas que fornecem água filtrada	99%
Dependências	Escolas que possuem biblioteca	92%
	Escolas que possuem cozinha	100%
	Escolas que possuem Laboratório de Informática	96%
	Escolas que possuem Laboratório de ciências	58%
	Escolas que possuem Quadra de esportes	95%
	Escolas que possuem Sala para leitura	7%
	Escolas que possuem Sala para a diretoria	99%
	Escolas que possuem Sala para os professores	97%
	Escolas que possuem Sala para atendimento especial	66%
	Escolas que possuem Sanitário dentro do prédio da escola	100%
	Escolas que possuem Sanitário fora do prédio da escola	12%

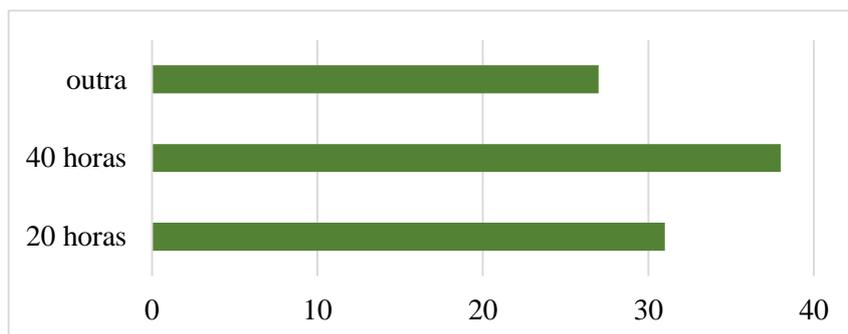
Equipamentos	Escolas que possuem Aparelho de DVD	98%
	Escolas que possuem Impressora	88%
	Escolas que possuem Antena parabólica	48%
	Escolas que possuem Máquina copiadora	59%
	Escolas que possuem Retroprojektor	65%
	Escolas que possuem Televisão	100%
Tecnologia	Escolas que possuem Internet	97%
	Escolas que possuem Banda larga	94%
	Computadores uso dos alunos	2.089 equipamentos
	Computadores uso administrativo	672 equipamentos
Accessibilidade	Escolas com dependências acessíveis aos portadores de deficiência	71%
	Escolas com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência	85%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Censo Escolar/Inep, 2018.

Para o trabalho dos professores de ciências, verifica-se o impacto no que diz respeito a falta de laboratório de ciências, sendo que apenas 58% das escolas possuíam esse tipo de laboratório no ano de 2019. Além disso, as questões relacionadas a equipamentos e tecnologia também influenciam no desenvolvimento das atividades dos professores, independente das áreas, e nem todas as escolas possuem internet ou banda larga, bem como equipamentos para impressão ou projeção das atividades. Ainda há que se ressaltarem as condições sanitárias em que o trabalho dos professores é desenvolvido. É preocupante a situação de apenas 57% das escolas contarem com rede de esgoto, o que pode trazer problemas de saúde não somente a professores como também a estudantes e seus familiares.

No que concerne à jornada semanal de trabalho na Reme, demonstrada na figura 9, observa-se que cerca de 40% dos professores participantes da pesquisa possuem 40 horas e 30% deles 20 horas semanais de trabalho. Há, ainda, aqueles que fazem complementação de carga horária: em torno de 25%.

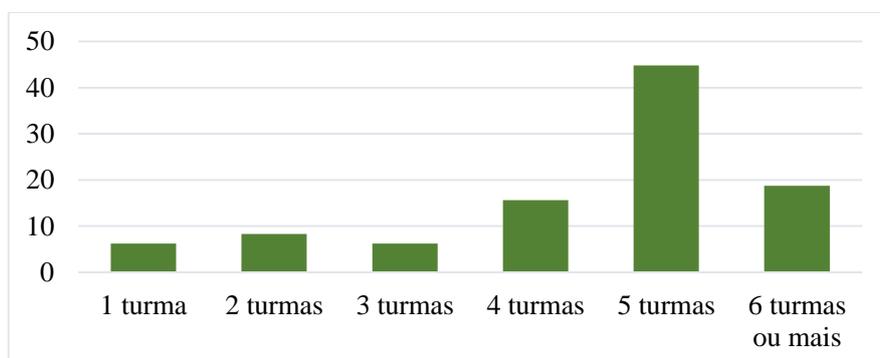
Figura 9 - Jornada semanal dos professores que ministram a disciplina de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental (%)



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

A partir dos dados obtidos com esses professores, verificou-se que 44,8% deles ministram aulas de Ciências em cinco turmas e 18,8% em seis turmas ou mais. Considerando que a carga horária semanal de ciências nos anos iniciais é de três aulas de 50 minutos, constata-se que o professor com cinco turmas ministra 15 aulas semanais, o que equivale a aproximadamente 13 horas de uma jornada de trabalho de 20 horas, o que na maioria das escolas permite o cumprimento da jornada de trabalho num único local em virtude do número de turmas dos anos iniciais; já o professor com seis turmas ou mais possivelmente só conseguiria completar sua jornada em um único estabelecimento de ensino nas escolas que ofertam mais turmas nos anos iniciais, o que não é a realidade para todos, ou seja, há de fato docentes que não conseguem completar sua jornada em um único turno de trabalho e, possivelmente, em uma única unidade de ensino, conforme observado na figura 10.

Figura 10 - Número de turmas dos professores pedagogos que ministram Ciências (%)



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Pela análise desses dados, é possível inferir que o município tem contribuído para o não cumprimento da Meta 17.3 do PNE, referente à implantação gradual do

“cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar” (BRASIL, 2014, p. 15), ao dar prioridade a outras demandas da política educacional e secundarizando o PNE. Tal asserção se confirma ao verificar as diferentes tipologias das escolas da Reme, que são, em sua maioria, de tipologia A (44,68%), seguida das de tipologia Especial (39,36%), B (14,90%) e C (1,06%), o que fez com que alguns professores de ciências dos anos iniciais fossem lotados em mais de uma escola para completar sua jornada. Ao ponderar o estabelecido no PNE e o Plano Municipal de Educação de Campo Grande –MS - PME 2015-2025, aprovado por meio da Lei nº 5.565, de 23 de junho de 2015 (CAMPO GRANDE, 2015), constata-se que no PME as Metas 6 e 17 apresentam aproximações com a Meta 17.3 do PNE, sendo a Meta 6 relacionada à Educação de tempo integral e a 17 relacionada à valorização dos profissionais do magistério. Veja-se abaixo a estratégia 6.1:

6.1 implementar gradativamente, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, sendo ministradas por professores (as) formados (as) em nível superior, com a ampliação progressiva da jornada de professores (as) em uma única escola, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos(as) de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos do ensino fundamental, durante a vigência deste plano. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 36)

Nessa estratégia, a ampliação progressiva da jornada de trabalho dos professores em um único estabelecimento escolar apresenta-se vinculada à oferta da educação em tempo integral e ao atendimento de, pelo menos, 25% de estudantes de 6 a 14 anos nessa modalidade. Na Meta 17, a estratégia apresentada segue a mesma direção:

17.5 implementar, gradualmente, jornada de trabalho de tempo integral (com adicional de dedicação exclusiva), cumprida em um único estabelecimento escolar, articulada com escola de tempo integral (com concepção de educação integral). (CAMPO GRANDE, 2015, p. 44)

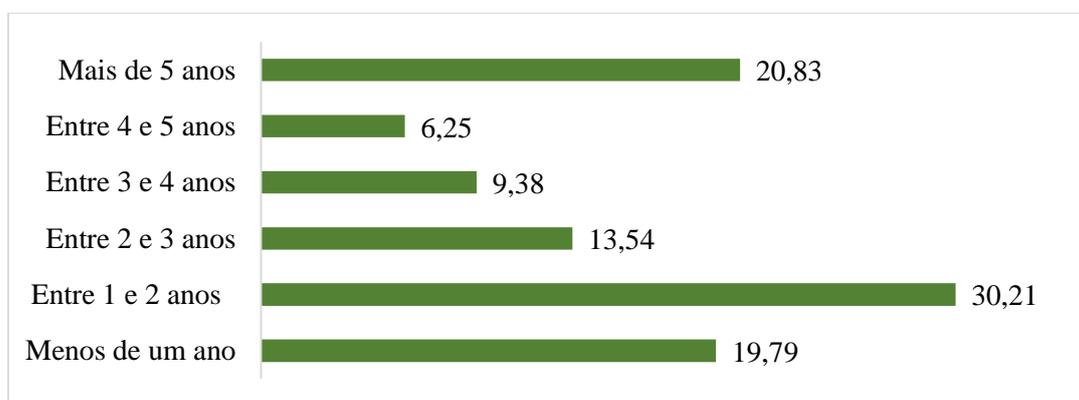
Segundo a estratégia 17.5, a jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar se apresenta com previsão de adicional de dedicação exclusiva, além de vincular-se à escola de tempo integral, ou seja, embora tenha certa aproximação ao previsto no PNE, o município limita essa possibilidade.

Depreende-se que, em ambas as estratégias constantes no PME 2015-2025, o plano para a jornada em um único estabelecimento se mostra limitado aos que trabalham em escola de tempo integral. No PME, não há um planejamento para garantir aos demais professores da educação básica a possibilidade de cumprimento de sua jornada em um

único estabelecimento de ensino, contrariando o texto do PNE, no qual a estratégia 17.3 prevê essa possibilidade a todos os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica.

Com relação ao tempo de serviço exclusivamente com a disciplina de Ciências nos anos iniciais, 72,92% dos docentes trabalham com Ciências no máximo há quatro anos, conforme figura 11. Isso indica que a maioria dos professores assumiu essa disciplina a partir da nomeação no concurso de 2016 e que, antes desse ano, somente 27,08% dos participantes da pesquisa já trabalhava com Ciências, e que as aulas de ciências na Reme eram ministradas por professores temporários, logo depois da aplicação da jornada extraclasse no município.

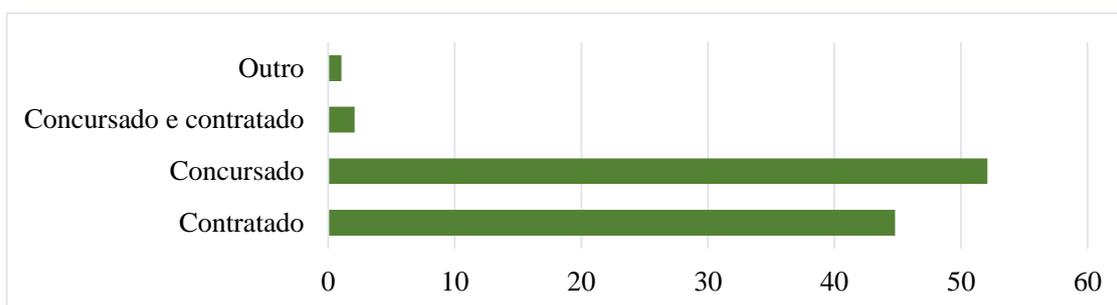
Figura 11 - Tempo de serviço exclusivamente com Ciências nos anos iniciais (%)



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Cabe destacar que as alterações realizadas na Reme para cumprimento do 1/3 da jornada de trabalho, sem a presença dos educandos, implicaram nova configuração na organização do trabalho docente, sendo que o professor de ciências precisou se adaptar à realidade estabelecida, assumindo várias turmas e se dedicando apenas ao currículo de Ciências. Para esse arranjo, houve concurso público para ingresso de mais professores, como também a contratação de professores temporários. No que se refere ao vínculo trabalhista desses professores, observa-se, na figura 12, que 52,08% deles são concursados, mas ainda há 44,79% profissionais contratados (temporários) para ministrar Ciências nos anos iniciais. Esses dados guardam relação com o número de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal em Campo Grande, apresentados na tabela 6 do capítulo anterior.

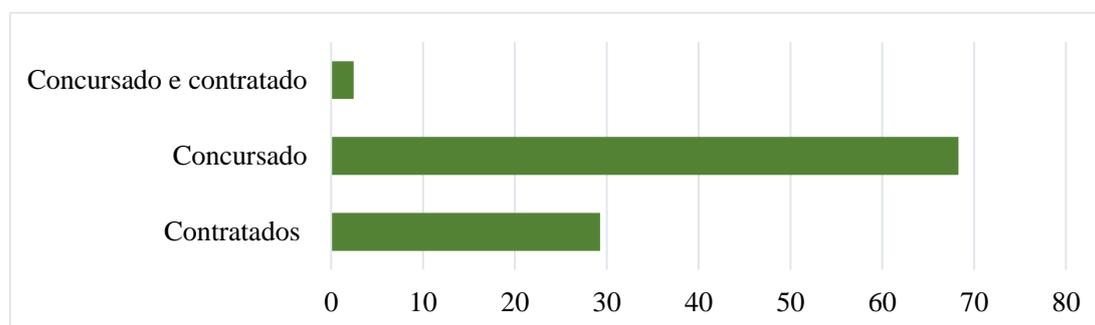
Figura 12 - Vínculo trabalhista dos professores que ministram Ciências nos anos iniciais (%)



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Ao comparar os vínculos dos que ingressaram na Reme a partir de 2016 e cruzar os dados para verificar se os professores de Ciências eram concursados ou contratados (temporários), observou-se que 68,29% deles eram concursados e 29,27% contratados, confirmando que a maioria dos profissionais que ministravam essa disciplina, como professor efetivo, ingressou no concurso realizado em 2016, conforme pode ser observado na figura 13.

Figura 13 - Vínculo trabalhista dos professores de Ciências, ingressantes a partir de 2016 na Reme (%)



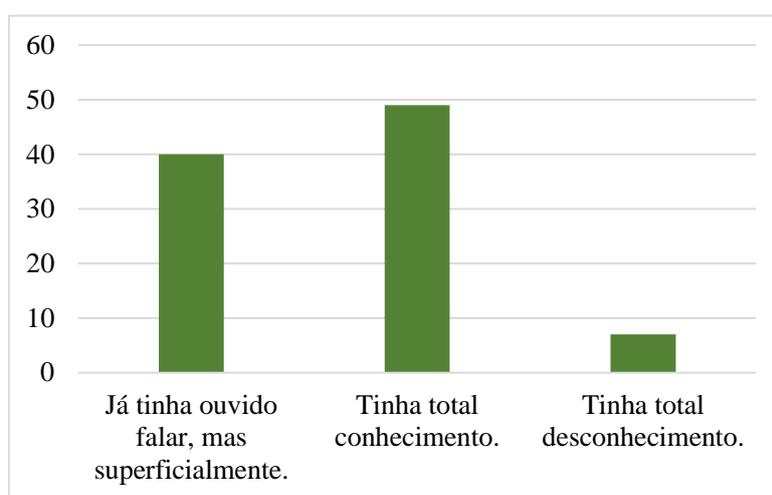
Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Ao verificar os vínculos trabalhistas, concluiu-se que do ponto de vista da oferta de trabalho para os profissionais da educação, em particular para os professores de Ciências nos anos iniciais, o arranjo municipal resultou no ingresso de mais professores concursados no quadro efetivo do município de Campo Grande. Por sua vez, esses professores tiveram que se submeter à conformação estabelecida pelo Executivo municipal.

É importante mencionar que os professores de ciências que assumiram as turmas dos anos iniciais não manifestaram preocupações em relação aos motivos ou razões que levaram a Secretaria tomar a decisão de dividir as aulas do “regente” para incluir outro

professor para ministrar a disciplina de Ciências. Para alguns, a decisão era clara, enquanto para outros não. Quando questionados a respeito da motivação que levou a Reme a organizar o currículo e destinar as aulas de Ciências dos anos iniciais para outro professor, 50% dos docentes afirmaram ter total conhecimento da motivação, enquanto 40% não tinham certeza e cerca de 10% não sabiam, conforme figura 14. Entre os que afirmaram ter conhecimento sobre tal motivação, as respostas foram relacionadas à implantação das horas-atividades ou ao planejamento que os professores tinham direito em virtude da Lei nº 11.738/2008.

Figura 14 - Conhecimento dos professores a respeito da motivação que levou a Reme a distribuir as aulas de Ciências a outro pedagogo (%)



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

De fato, o arranjo municipal foi realizado para implantação da lei, no entanto, notou-se uma despreocupação de parcela desses professores quanto às implicações desse arranjo no desenvolvimento do trabalho docente. Questionados se consideravam importante a alteração feita pela Semed de atribuir o ensino de Ciências do 1º ao 5º ano a um pedagogo, 90% dos professores avaliaram-na positivamente, visto que o pedagogo possui habilitação para atuar nos anos iniciais, linguagem adequada para trabalhar com crianças e formação para alfabetização, podendo contribuir com o processo de letramento. Além disso, foi assinalado que pedagogo sabe como trabalhar de forma lúdica, atribuindo maior significado ao ensino dessa disciplina. Entretanto, observou-se que 10% dos professores, mesmo estando lotados na disciplina “atividades”, manifestaram que a disciplina de Ciências deveria ser ministrada por outro profissional com formação específica na área.

Cabe mencionar que o trabalho docente não se restringe somente à atividade de ensino em sala de aula e, no caso do ensino de ciências, em particular, esse trabalho está relacionado a muitas outras questões. Quanto a isso, concorda-se com Paro (2012), para quem o tempo docente dedicado ao trabalho escolar

[...] exige horários, incluídos em sua jornada de trabalho, nos quais ele possa, na integração com seus colegas, planejar e avaliar seu trabalho, receber assessoria pedagógica (inclusive por meio de cursos e outros programas idealizados para esse fim), estudar, acompanhar e orientar grupos de estudantes, discutir questões do ensino e da gestão escolar, realizar contatos com a comunidade externa à escola, bem como outras atividades que jamais poderão ser realizadas se o trabalho do professor for entendido como sendo limitado pelas paredes de uma sala de aula” (PARO, 2012, p. 606).

Nesse sentido, o trabalho docente não deve ocorrer de forma isolada, mas integrado ao contexto escolar, ou seja, com a complexidade social que o envolve.

O professor de Ciências inserido nesse contexto não é mero preceptor e tampouco deve realizar seu trabalho dissociado dos demais professores do ensino fundamental que ministram as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Educação Física e Arte. Um olhar crítico e atento aos arranjos realizados para a materialização de seu trabalho, bem como às condições objetivas para seu desenvolvimento, levaria à compreensão da proposta de trabalho que foi realizada, proposta essa que desfaz o coletivo, ou seja, que não corrobora com a construção da estrutura democrática da escola.

É preocupante ainda o fato de os professores não se identificarem com o trabalho desenvolvido e sinalizarem que outros assumam seu lugar. Deduz-se que essa postura tem a ver com a dificuldade dos professores em lidar com o conteúdo de Ciências, tendo em vista que a formação inicial e a continuada podem não ter contribuído com o desenvolvimento de seu trabalho. A partir dessa percepção, buscou-se verificar a opinião dos professores, indagando-os se a formação inicial possibilitou o conhecimento necessário para o desenvolvimento de seu trabalho com a disciplina de Ciências: 75% relataram que a graduação possibilitou o básico para o trabalho, embora não o suficiente, sendo necessária a busca por atualização ou formação continuada, enquanto que, para os demais, a graduação em nada auxiliou no desenvolvimento do trabalho docente.

Delizoicov e Angotti (2000), ao referirem-se à formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, chamam a atenção para a “[...] inexistência de uma ‘tradição’ de trabalho metodológico para os programas e os conteúdos de ciências

nos cursos de formação [...]” (DELIZOICOV; ANGOTTI, 2000, p.15). De acordo com os autores, nesses cursos estabelece-se como prioridade a alfabetização e o ensino da Matemática nas séries iniciais e os conteúdos de Ciências acabam ficando em segundo plano.

Paro (2012) chama a atenção para o essencial na formação inicial dos professores, que é a “[...] concepção de educação que orienta o discurso e a prática dos professores que formam professores”. Segundo o autor, “não é possível preparar e predispor o futuro mestre para o exercício de uma prática pedagógica democrática e formadora de personalidades humano-históricas, se a visão de educação que se carrega ainda é a velha concepção tradicional que povoa o senso comum” (2012, p. 594). Nessa perspectiva, é necessário que os professores formadores superem o senso comum na educação para que o trabalho com o ensino de Ciências na formação inicial seja outro e melhor contribua com o desenvolvimento do trabalho dos futuros professores.

Sobre isso, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) apontam que, como não há uma tradição metodológica no ensino de Ciências, é preciso superar o senso comum pedagógico impregnado no ensino dessa disciplina, em que, no processo ensino-aprendizagem, a apropriação de conhecimentos ocorre pela mera transmissão mecânica de informações. Para eles, atividades de senso comum

[...] só reforçam o distanciamento do uso dos modelos e teorias para compreensão dos fenômenos naturais e daqueles oriundos das transformações humanas, além de caracterizar a ciência como um produto acabado e inquestionável: um trabalho didático-pedagógico que favorece a indesejável ciência morta. (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011, p. 33).

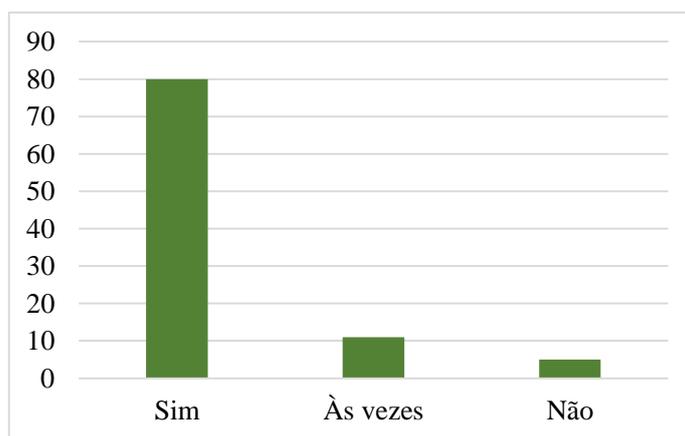
Diante dessas considerações, uma forma de superar os problemas discutidos pelos autores é propor mudanças na formação inicial e continuada para os profissionais que atuarão no ensino de Ciências, principalmente na educação básica. Essas mudanças podem ser sugeridas e implementadas por meio de política de formação de professores, a partir dos resultados das pesquisas que investigam as questões observadas no interior da escola — referentes ao currículo, à gestão e ao trabalho docente — e por meio de políticas públicas associadas.

As políticas de formação fazem parte de um conjunto de políticas públicas propostas com a intenção de melhorias na educação e essa intencionalidade, porém, nem sempre é explicitada. Percebe-se que tanto autores no campo da educação quanto no campo do ensino de Ciências têm a compreensão de que a superação do senso comum e

uma sólida política de formação são necessárias para a mudança da realidade. À vista disso, embora neste estudo não haja a intenção de se investigar a política de formação de profissionais dos anos iniciais, percebe-se que a formação inicial apresenta um impacto importante no trabalho dos professores de Ciências nos anos iniciais. É importante frisar que, para os professores que já estão trabalhando, não há como resolver a questão da formação inicial, assim, é necessária uma política de formação em serviço, também denominada formação continuada.

Com a inserção do professor de Ciências nos anos iniciais e para que ele tivesse maior suporte teórico em seu trabalho, a Semed precisou repensar o desenvolvimento das formações continuadas. Assim como os demais professores do ensino fundamental, os professores de Ciências têm sua jornada composta por hora-atividade. Logo, no 1/3 da jornada em que o docente elabora seu planejamento, ele também participa de formações continuadas na escola e de outras organizadas pela Semed. Ao indagar os professores de Ciências a respeito das formações continuadas ofertadas pela escola, apurou-se que 80% consideram que essas formações têm auxiliado no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula e cerca de 15% acreditam que elas contribuem às vezes ou nunca para o desenvolvimento do seu trabalho, conforme demonstrado na figura 15.

Figura 15 - Opinião dos professores acerca das formações continuadas promovidas pela escola e suas contribuições para o desenvolvimento do trabalho (%)

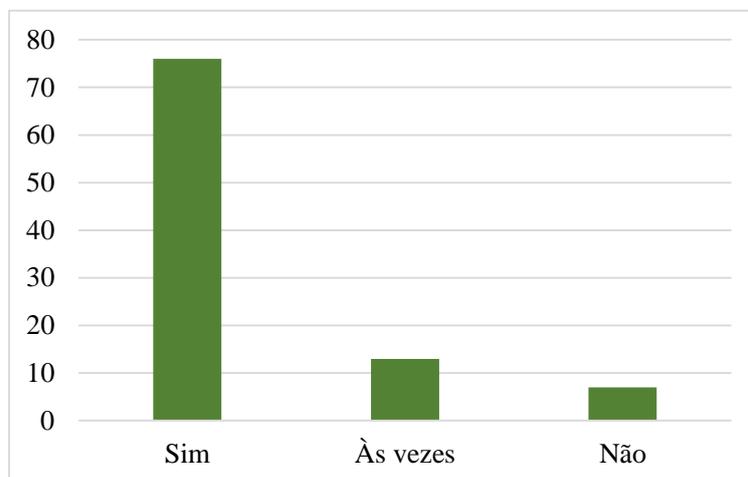


Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

No que se refere às formações continuadas promovidas bimestralmente pela Semed, cerca de 75% dos professores afirmaram que elas têm contribuído para o desenvolvimento do trabalho e outros 15% disseram que às vezes ou nunca contribuem, conforme figura 16. Nota-se que aqueles que consideraram que as formações continuadas

promovidas pela escola não contribuem para o desenvolvimento de seu trabalho, também julgam que as formações continuadas promovidas pela Semed tampouco contribuem.

Figura 16 - Opinião dos professores acerca das formações continuadas promovidas pela Semed e sua contribuição para o desenvolvimento do trabalho (%)



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

De modo geral, tanto as formações continuadas realizadas pela escola quanto as realizadas pela Secretaria Municipal de Educação foram avaliadas como satisfatórias. Entretanto, ao considerar o indicativo de alguns professores de que as formações continuadas realizadas pela escola e pela Semed não contribuía com o desenvolvimento do trabalho no ensino de Ciências, buscou-se verificar o que eles sugeriam para essas formações. Foi pontuado que elas deveriam: focar mais os estudos dos conteúdos específicos de Ciências da grade curricular, com professores especialistas; ser realizadas com atividades mais práticas e com os professores do 6º ao 9º ano (biólogos); ser voltadas às aulas experimentais dentro da área; dar ênfase ao trabalho com materiais práticos e lúdicos; discutir exemplos de aulas, conteúdos, atividades e metodologias; apresentar dinâmicas e sugestões práticas para o trabalho com Ciências, principalmente com salas cheias e muitas vezes indisciplinada, e tratar de temas relacionados à pesquisa, leitura e experimentos que exijam envolvimento, participação, concentração e vontade do aluno.

A partir do exposto pelos professores a respeito da formação continuada, é possível depreender que, embora tenha sido avaliada como positiva a formação docente em serviço realizada pela Secretaria, faz-se necessário o planejamento dessa formação para que ela contribua com a melhoria da prática dos professores. Nesse viés, partilha-se da formulação de Paro (2012), segundo a qual as formações em serviço devem ser

concebidas como “parte de um programa estruturado coerentemente como elemento de uma política educacional com o fim de melhoria da qualidade do ensino” (2012, p. 595), a fim de que os professores de ciências alcancem o enriquecimento cultural e pedagógico almejado. Entretanto, isso supõe formações que desenvolvam a capacidade reflexiva e crítica, nas quais os professores possam dialogicamente responder aos desafios colocados na práxis pedagógica.

A respeito dessa discussão, Giroux (1997), Freire (2001), Nóvoa (2009) e Zeichner (2011) ponderam a importância da autonomia dos professores, a mobilização de saberes teóricos e práticos na construção de novos conhecimentos e a necessidade de analisar criticamente a realidade e transformá-la. Freire explica que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 39). Nesse sentido, ser reflexivo é provocar ruptura com a proposta de cunho neoliberal que tem como pretensão o desequilíbrio social. Para a perspectiva neoliberal, a reflexão é tida com perda de tempo, pois não é produtiva e é preciso produzir. A reflexão, em sentido oposto a essa proposta, conduz ao equilíbrio social, haja vista que provoca o pensar sobre o como e o porquê, ou seja, em oposição à proposta de eficiência como uma normalidade.

A partir do que foi pontuado pelos professores, constata-se que tanto a formação inicial quanto a formação continuada têm impacto no desenvolvimento do trabalho do professor de Ciências. Entretanto, além das questões relacionadas à formação continuada, os professores apontam outras demandas que implicam diretamente no desenvolvimento do seu trabalho, ou seja, as condições objetivas para a atividade docente.

No tocante às maiores dificuldades apresentadas no desenvolvimento do trabalho do professor de Ciências, os docentes relataram materiais inadequados, falta de espaço adequado para as aulas práticas, falta de recursos para mais aulas práticas na escola, falta de espaço para horta, falta de laboratório com professor especialista para realização de atividades práticas, falta de laboratório, fechamento de laboratórios, período maior para realização de mais experiências nas aulas, escassez de recursos materiais, superlotação de alunos nas salas de aulas, falta de livro didático que contemple os objetivos da disciplina, alinhado ao proposto nas orientações curriculares da Reme, falta de formações específicas

para os professores de Ciências do 1º ao 5º ano, indisciplina e atuação em várias turmas de anos diferentes, gerando mais trabalho ao professor.

Com base no que foi pontuado pelos professores, foi possível concluir que o fechamento dos laboratórios de Ciências gerou um grande descontentamento¹⁴, uma vez que o professor responsável pelas aulas no laboratório era formado em Ciências Biológicas e contribuía para o desenvolvimento dessas aulas nos anos iniciais, especialmente nos conceitos mais complexos, nos quais o professor de Ciências com formação em pedagogia apresentava dificuldades.

Se por um lado os problemas de infraestrutura e gestão escolar têm sido um obstáculo para o desenvolvimento do trabalho, por outro, de acordo com os professores de Ciências, o apoio de outros colegas no âmbito da escola e a possibilidade de desenvolvimento do ensino de ciências são vários. Logo, dentre as facilidades encontradas na realização do trabalho, relataram-se: o interesse e a curiosidade dos alunos pelo ensino da disciplina; o vínculo do professor com o aluno; a parceria entre os colegas de trabalho; a possibilidade de explorar vida e ambiente; a possibilidade de realização de aulas práticas; os conteúdos voltados para o dia a dia dos alunos, tendo sentido em suas vidas; a possibilidade de trabalhar não apenas com textos informativos, mas também com poemas, músicas, experimentos etc.; o trabalho com temas e conteúdos que possuem relação entre si; o fato de ser uma única disciplina e possibilitar maior dedicação e estudo na área; a possibilidade de realizar o ensino na prática; a oportunidade de realizar experiências e pesquisas, proporcionando aos alunos aulas diferenciadas, inclusive envolvendo a família; a possibilidade de contar com laboratório de Ciências para as aulas práticas, observação e experimentos; o uso de tecnologia e o trabalho com pesquisa.

Segundo os professores, embora haja uma problemática a ser equacionada no ensino de ciências quanto à formação inicial e continuada, o ensino dessa disciplina apresenta relevância para a melhoria da qualidade de vida por meio das relações que são estabelecidas com a tecnologia e com as demais questões sociais e ambientais. No entanto, conforme pontuado pelos próprios professores, há outros fatores que não podem ser desconsiderados quando se discute a melhoria do ensino, pois

¹⁴A partir de 2019, a Reme decidiu fechar os laboratórios de Ciências e o professor graduado em Ciências Biológicas foi lotado para ministrar aulas de Ciências nos anos finais do ensino fundamental.

[...] é no conjunto dos fatores constitutivos das práticas presentes no interior da escola que devem ser buscadas as causas de seus problemas e as fontes de suas soluções: no montante e na utilização dos recursos materiais e financeiros; na organização do trabalho; nos métodos de ensino; na formação, desempenho e satisfação do pessoal escolar; nos currículos e nos programas; no tamanho das turmas; na adequação de edifícios; na utilização de tempos e espaços; na distribuição da autoridade e do poder na instituição; na relação com os membros da comunidade e na importância que se dê a seu papel como cidadãos/sujeitos; no planejamento, na avaliação e no acompanhamento constante das práticas escolares; enfim, em tudo que diz respeito à estrutura e ao funcionamento da escola. [...] (PARO, 2003, p. 99)

A partir dessa perspectiva, não é possível seguir na crença de que a causa predominante dos problemas do ensino é a qualificação do corpo docente. Se os problemas da prática docente são diversos, não é possível afirmar que o fracasso ou sucesso da educação está apenas na formação inicial, como insistentemente se propaga no discurso neoliberal, para galgar o alinhamento da formação inicial às demandas do mercado, em detrimento do que de fato deveria ser priorizado para a melhoria do ensino. Tal evidência se configurou recentemente com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2020). Nessas Diretrizes, foram estabelecidos percursos curriculares para o curso de pedagogia sendo um para formação do professor de Educação Infantil e outro para formação dos professores para anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo estreitamento e alinhamento à BNCC da educação básica, com habilidades e competências a serem desenvolvidas nas licenciaturas, sinalizou o desmonte nos cursos de pedagogia, no qual se impõe um currículo mínimo, em vez de princípios de uma base comum nacional, construída historicamente pelos educadores.

Nesse cenário de embate e retrocessos, a Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação (Anfope) e outras entidades acadêmicas nacionais (Associação Brasileira de Alfabetização - ABALF, Associação Brasileira de Currículo - ABdC, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - ForumDir) manifestaram-se em defesa dos cursos de pedagogia

como cursos de graduação plena, tal como prevê a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), e se posicionaram contra as proposições da Resolução CNE/CP nº 02/2019, aprovada em substituição à Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), cuja revogação ocorreu sem o devido diálogo com as entidades do campo.

Houve ainda manifestação dessas entidades que reivindicavam políticas de profissionalização e garantia de igualdade de condições de formação e a valorização social do magistério, cobrando “[...] sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e responsabilidade do Estado e das instituições contratantes” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2021, p. 2). De tal maneira, resta evidenciado que as questões relacionadas à problemática da prática docente ultrapassam as condições das formações inicial e continuada. Obviamente essas duas questões precisam ser avaliadas, entretanto, se não for ampliada a visão a respeito das condições objetivas necessárias para o desenvolvimento da educação e não for feito um planejamento educacional robusto que dê conta dos diversos fatores constitutivos da prática docente, não há como garantir a qualidade de ensino que se almeja.

Percebe-se que aquilo que os participantes deste estudo revelaram quanto às condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho docente corresponde aos resultados dos estudos apontados pelas entidades educacionais, que lutam insistentemente para melhoria de tais condições. É certo que para que seja garantida uma formação plena de todos os estudantes dos cursos de pedagogia é necessário o fortalecimento das universidades, a fim de que consigam cumprir com sua responsabilidade acadêmica e científica na produção de conhecimento, na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que se faz com investimento e respeito à sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, conforme definido no Art. 207 da Constituição Federal. Outrossim, cabe ao município de Campo Grande, estabelecer políticas de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, de forma que melhor contribuam para o desenvolvimento do estudante como pessoa humana, assegurando-lhe a formação necessária para o exercício da cidadania.

Ocorre que a nova conformação do trabalho, dada em função da decisão do município em atribuir as aulas de ciências a um pedagogo, ocasionou outra ação da Semed, que foi a de repensar a formação continuada nos anos iniciais desse profissional. Nesse sentido, verificou-se a contradição gerada a partir da decisão tomada pelo Executivo municipal para a garantia de direitos dos trabalhadores. A equipe técnica da Semed afirmou, em entrevista, que as formações eram realizadas até então de forma interdisciplinar, mas, para atendimento às novas especificidades apresentadas, eles tiveram que pensar em formações específicas para os professores de Ciências.

Convém ressaltar que, no município de Campo Grande, uma Resolução da Semed é publicada todos os anos em Diário Oficial, contendo a organização do ano escolar e do ano letivo para o exercício nas escolas da Reme. Para o ano de 2020, foi publicada a Resolução Semed nº 200, de 21 de novembro de 2019, na qual foram estabelecidas as datas em que o professor deveria participar de programa formativo, sendo

[...] oito dias para o programa formativo denominado ‘Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a teoria e a prática’, sendo dois dias por bimestre, sob a responsabilidade da Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais/SUPED da Secretaria Municipal de Educação/SEMED (CAMPO GRANDE, 2019, p. 18).

Os primeiros encontros das Reflexões Pedagógicas com os professores de Ciências não foram profícuos, visto que, segundo os docentes entrevistados, os temas abordados pela equipe técnica não contribuíram para subsidiar o trabalho com a disciplina, pois as formações estavam estruturadas num formato que não era propício ao seu melhor desenvolvimento profissional. Verifica-se, por meio de relatos de professores, que os docentes de Ciências dos anos iniciais solicitaram a participação nas formações continuadas dessa disciplina oferecidas pela equipe técnica de Ciências de 6º a 9º ano, haja vista serem voltadas exclusivamente aos conteúdos de Ciências e que, em sua visão, poderiam acarretar maior contribuição para o desenvolvimento do trabalho. Tal situação demandou da equipe técnica da Semed uma reorganização na formação continuada, o que foi sendo ajustado ao longo do trabalho.

Em 2019, as formações continuadas realizadas pela equipe de formação de Ciências se restringiram ao estudo para a reestruturação e implementação do Referencial Curricular da Reme, alinhado às habilidades e competências da BNCC (BRASIL, 2017). O caráter pragmático, com ênfase na experiência do aluno como eixo fundamental na

organização do currículo e na formação de habilidades e competências para o atendimento às demandas e ao interesse do mercado, em detrimento ao desenvolvimento pleno do sujeito, são implicações para o ensino fundamental e de modo particular para o ensino de ciências, conforme já discutido em outro texto (BRIZUEÑA, GOBARA, 2021). Nele enfatizou-se que a proposição da BNCC conduz a um esvaziamento dos saberes escolares e se contrapõe ao verdadeiro sentido da educação que se almeja para a formação de sujeitos críticos e éticos, em uma perspectiva da educação cidadã e democrática. Para Adrião e Peroni (2018), a BNCC oportuniza a disputa pelo conteúdo da educação, ou seja, a educação é transformada em mercadoria, sobre a qual o setor privado busca parametrizar com instrumentos de avaliação, pacotes de formação de professores e materiais didáticos. Nesse sentido, as formações continuadas alinhadas à BNCC tendem a reproduzir essa perspectiva e conduzir o trabalho pedagógico ao estreitamento curricular.

De acordo com a equipe técnica da Semed que trabalha com formação nos anos iniciais, são necessárias formações continuadas com aprofundamento de conteúdos teóricos, pois os professores de Ciências dos anos iniciais apresentam lacunas conceituais que necessitam de soluções urgentes. Uma das alternativas que a equipe encontrou foi a oferta de plantões pedagógicos, nos quais a participação dos professores é facultativa, segundo a percepção de sua necessidade. Entretanto, a política de formação continuada para os professores que assumiram as turmas de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser fundamentada em reflexões epistemológicas acerca da educação científica e da natureza da ciência, de forma que a construção do conhecimento científico possa contribuir para que os professores formem cidadãos capazes de pensar lógica e criticamente, podendo compreender e utilizar argumentos científicos. Nessa esteira, pesquisadores do ensino de ciências pontuam que

Para uma renovação do ensino de ciências precisamos não só de uma renovação epistemológica dos professores, mas que essa venha acompanhada por uma renovação didática-metodológica de suas aulas. Agora não é só uma questão de tomada de consciência e de discussões epistemológicas, é também necessário um novo posicionamento do professor em suas classes para que os alunos sintam uma sólida coerência entre o falar e o fazer. Este é um ponto bastante complexo, pois os professores para o desenvolvimento de suas aulas necessitam de materiais instrucionais coerentes com uma proposta de ensino como investigação o que implica uma renovação também destes programas de atividades (CACHAPUZ et. al., 2005, p. 10).

As formações continuadas devem priorizar, além do aprofundamento das questões epistemológicas, metodologias que corroborem o avanço do ensino de Ciências. Por sua vez, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande deve proporcionar materiais necessários ao desenvolvimento do trabalho docente, que sejam coerentes à proposta pedagógica para o ensino de ciências na Reme.

Embora o trabalho do professor apresente as fragilidades mencionadas em virtude da conjuntura apresentada, observou-se que as formações continuadas têm ocorrido, sendo garantido aos professores a hora-atividade de 1/3 de sua jornada sem a interação com os educandos, conforme prevê a Lei nº 11.738/2008. Nessa hora-atividade sem os educandos, ora os professores utilizam a carga horária para participação nas formações na própria escola, ora para os plantões pedagógicos na Semed ou formações promovidas pela Secretaria, além de planejamento.

Entretanto, no que respeita às condições para a realização do trabalho do professor de Ciências, algumas evidências surgiram no início do desenvolvimento da pesquisa. Ao apresentar os objetivos da pesquisa, quando da visitação às escolas, em várias delas surgiram as seguintes questões: sua pesquisa tem alguma coisa a ver com a decisão da Semed de tirar o professor dos laboratórios de Ciências? Sua pesquisa foi encomendada pela Semed para tirar o professor de Ciências do 1º ao 5º ano? Dessa maneira, houve um estranhamento aos questionamentos recebidos e a impressão foi a de que o objeto também escapava, estava em movimento. Por isso, buscou-se a verificação do contexto municipal quanto às mudanças na organização educacional.

Em entrevista com o gestor da Semed, verificou-se que, por determinação do Executivo municipal, os professores de laboratório — ou seja, os professores biólogos que trabalhavam nesses locais — estavam sendo remanejados para ministrar aulas de Ciências nos anos finais do ensino fundamental. Com o fechamento desses laboratórios, percebeu-se um prejuízo para o ensino de Ciências, conforme relatado pelos professores participantes da pesquisa, visto que esses profissionais desenvolviam atividades experimentais com os professores pedagogos que ministravam essa disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os discursos ouvidos logo na chegada às escolas demonstraram certa desconfiança por parte dos diretores em abrir o espaço escolar para a aplicação dos questionários. Tal situação foi percebida, também, ao conversar com os coordenadores e professores que

responderam aos questionamentos. De acordo com Cury (1987), a função mediadora da língua não é unívoca e pode desocultar significados e sentidos existentes na prática, como código que informa essa prática. Então, os discursos produzidos por coordenadores, explicados pelas suas manifestações (“na última reunião de polo soubemos que vão tirar os professores de Ciências”, “vão colocar os biólogos para dar aula do 1º ao 5º ano”; “as coisas vêm de cima pra baixo e temos que fazer. Não sabemos às vezes como falar com o professor e também não pedem nossa opinião”, “não podemos dizer o que pensamos, temos que acatar” e “vem a ordem da Secretaria e colocamos em prática, não adianta questionar”), evidenciam que as decisões quanto à organização das escolas são centralizadas na Semed e também revelam o tipo de gestão educacional ocorrida na Reme, ou seja, dão indícios da presença hegemônica no âmbito das decisões e de que a educação está calcada na diferença entre as classes sociais.

Conforme sinalizado por Cury (1987), há uma intencionalidade dominante na educação, isto é, há “a oposição entre o saber do dominante e o fazer do dominado” (CURY, 1987, p. 71). Diretores e coordenadores, embora pertençam à gestão da escola, não podem tomar decisões locais de cunho educacional e, por sua vez, não participam das decisões de ordem superior. Assim, é no seio das escolas da Reme que ocorrem os processos educativos, em que se dão os processos das relações de classe, que são determinadas pelas relações de produção. No caso, o modo hegemônico de produção capitalista se apresenta com a afirmação da divisão da sociedade em classes e suas consequências. E nessas relações de classe, a dominante, para se manter como tal, reproduz as condições que possibilitam suas formas de dominação, sendo uma delas o consenso. Desse modo, a educação como mediadora da hegemonia não reproduz as relações de classe, mas estas estão nela presentes, articulando com a totalidade (CURY, 1987). Se os coordenadores e professores não podem participar das decisões educacionais para o melhor funcionamento da escola infere-se que o saber dominante está centrado na Secretaria Municipal de Educação e que compete aos coordenadores e professores a tarefa de execução das políticas educacionais adotadas.

Em entrevista com a gestão da Semed, constatou-se que o fechamento dos laboratórios e remanejamento dos professores foi uma decisão do Executivo municipal, com a alegação de cortes de gastos. Por conseguinte, a Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais precisou determinar essa ação nas escolas municipais. Questionado se o trabalho desenvolvido pelos professores de laboratório estava

contribuindo para a melhoria do ensino de Ciências, foi relatado que a atuação desses profissionais muito contribuiu para o desenvolvimento do ensino dessa disciplina e que algumas iniciativas (como feiras de Ciências na Reme) foram movimentadas por esse grupo de professores, a partir do desenvolvimento de pesquisas significativas. No entanto, esse discurso revela uma contradição, dado que os fatores positivos no desenvolvimento educacional não foram suficientes, haja vista o fechamento dos laboratórios.

Nesse sentido, averiguou-se que as questões pedagógicas que deveriam mover as decisões da escola conflitam com os interesses políticos, no caso do Executivo municipal, que tem seu olhar voltado às questões econômicas, ou seja, aos interesses do capital. Logo, tal decisão sugere que o investimento na educação, em especial no ensino de Ciências, parece que deixou de ser prioridade na Reme.

Ainda com relação à questão levantada sobre os professores dos laboratórios de Ciências, foi noticiado pelas fontes de pesquisa que esses profissionais haviam sido nomeados e designados para algumas escolas que não tinham os laboratórios equipados. Outro fato destacado pelas fontes é que as nomeações de professores de Ciências para os anos finais, em 2016, ocorreram em número maior que a demanda apresentada na Reme. Com esse ato da administração, os docentes excedentes foram designados para os laboratórios. No decorrer das visitas às escolas, houve relato de que esse profissional do laboratório, embora tivesse boa vontade, desenvolvia seu trabalho de forma precária, tendo muitas vezes que pagar pelos insumos necessários para a realização de experimentos nas turmas de Ciências do ensino fundamental do 1º ao 9º ano.

Se por um lado os discursos denotam contradições, por outro observou-se, no interior das escolas, sua concretude, com coordenadores pedagógicos vendendo picolés e salgados nos horários de recreio, a fim de arrecadar dinheiro para a compra de materiais diversos na escola — seja para o desenvolvimento de atividades nos laboratórios, seja para outras aulas experimentais dos professores de Ciências dos anos iniciais ou para os demais professores.

Tais situações revelam a precariedade da escola, o descaso do poder público e as condições que conduzem à submissão desses profissionais em aceitar essa situação. Notou-se uma naturalidade dos coordenadores em ocupar o lugar na venda de picolés e salgados, deixando de usufruir de seu intervalo, de conversar com os professores a respeito de questões pedagógicas. Em outras palavras, os coordenadores acabam por

reproduzir a ideologia dominante de que é responsabilidade da escola angariar fundos para sua manutenção em vez de ser essa uma responsabilidade do poder público municipal. Ao se reconhecerem enquanto sujeitos sociais dessa concretude falsa, acabam por naturalizar tal ideologia, retirando a responsabilidade do Executivo municipal no desenvolvimento educacional. Esse processo de reprodução da ideologia ocorre de uma esfera de poder a outra, ou seja, do Executivo municipal à Semed, da Semed aos diretores e dos diretores aos coordenadores. Assim, percebeu-se que em tais atitudes há um alinhamento dos diretores com o governo municipal.

A relação de trabalho estabelecida e as relações entre coordenadores e a classe de professores evidenciaram que há falta de resistência e de rejeição à dominação. Ao mesmo tempo que a escola se propõe a produzir estudantes críticos, seus profissionais reproduzem as determinações das diversas esferas de poder e se submetem a elas. Dessa maneira, a relação hegemônica se estabelece de forma prática, no cotidiano escolar.

O processo de dominação da estrutura administrativa na escola ocorre tanto nas decisões relacionadas aos professores de laboratório quanto nas relacionadas aos professores que ministram Ciências nos anos iniciais. Os dizeres no interior da escola (“não sei o porquê a Semed escolheu um professor para dar Ciências e não outra disciplina, na hora de organizar a hora-atividade” e “não houve reunião para discutir essa nova organização que determinou as aulas excedentes para um professor de Ciências, ao arrumar a hora-atividade dos professores. A Semed mandou e a gente fez”) revelam essas condições de dominação e de hegemonia, uma vez que atribuir aulas de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental a um pedagogo não foi uma decisão tomada numa instância democrática, e sim determinada no âmbito da Semed. Eles demonstram, também, a necessidade de luta para superação das dicotomias apresentadas na organização administrativa da escola.

Observou-se, ainda, que, no interior da escola, os coordenadores agem como mediadores para o desenvolvimento do trabalho dos professores. Nesse movimento, eles acabam por estabelecer “uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente” (CURY, 1987, p. 43), na qual, com os professores, são agentes pedagógicos (intelectuais, na expressão de Gramsci) que realizam a integração da estrutura social com a educacional. Ao colaborar com a venda no interior da escola para a arrecadação de fundos, acabam por concretizar o pensamento de que a escola é responsável por sua

própria manutenção, eximindo o Executivo municipal da responsabilidade pelas condições materiais necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Gramsci enfatiza que “a relação hegemônica é uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1978, p. 37), em que a direção intelectual de um grupo busca assegurar as relações de dominação. Ao assumir para si a responsabilidade pelo material necessário para a realização do trabalho do professor de ciências, os coordenadores mantêm uma aparência de boa gestão na escola e são considerados eficazes do ponto de vista do fazer do dominado. Por sua vez, o silenciamento induzido pelas condições administrativas adversas tentam “de algum modo ocultar a contradição, pela proclamação de um ideário pseudototalizante” (CURY 1987, p. 88), ou seja, acabam por mascarar as contradições existentes no interior da escola, em que as ideias pedagógicas dominantes são apresentadas pela classe dirigente e se vinculam à hegemonia existente. Assim, concluímos que o trabalho do professor de Ciências é permeado pela relação entre os aspectos políticos e normativos, ou seja, pela coerção e convencimento, para a manutenção hegemônica.

Com relação ao professor do laboratório, que passaria a ministrar aulas de Ciências nos anos iniciais no lugar do pedagogo, a Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais (Suped) da Semed informou em entrevista que, de fato, havia essa intenção, mas que tal alteração esbarrou numa questão legal que a Secretaria estava tentando resolver. De acordo com a equipe técnica da Semed, alguns professores de laboratório, que também possuíam curso superior de Pedagogia, além da formação em Ciências Biológicas, já haviam sido remanejados para assumir as aulas de Ciências nos anos iniciais. Entretanto, não foi possível verificar se isso se concretizou e nem saber como ficou o vínculo desse profissional na Semed, uma vez que o concurso realizado foi para os anos finais do ensino fundamental e não para os iniciais. Até o fechamento deste estudo, verificamos que em algumas escolas os professores de laboratório de ciências foram mantidos, já outros, por iniciativa própria e receio das mudanças que iriam ocorrer, com medo de perder vaga nas proximidades de sua residência, se antecederam e pediram alteração de sua lotação para os anos finais do ensino fundamental.

No tocante à alteração na organização da distribuição de aulas nos anos iniciais, a Sued informou que, tão logo haja sinalização positiva quanto à legalidade de inclusão de um licenciado em Ciências Biológicas para ministrar aulas de Ciências nos anos

iniciais, ela deverá ser realizada. De tal forma, os professores que ministram essa disciplina passariam à regência da turma. No entanto, até o final deste estudo, não ocorreram tais ajustes na Reme. Vale destacar o que determina o art. 62 da LDBEN quanto à formação exigida para a atuação na educação básica: “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” (BRASIL, 1996). Desse modo, se houver esse rearranjo na distribuição de aulas, passando o professor pedagogo de ciências para a regência, a Semed estará amparada na legislação. Entretanto, atribuir as aulas de ciências dos anos iniciais ao professor de ciências biológicas seria contrário ao estabelecido na legislação vigente.

É importante frisar que para o ensino de ciências é primordial levar em consideração as questões epistemológicas e didático-metodológicas que possam contribuir com o ensino nos anos iniciais. Nesse sentido é imperioso olhar para a problemática do ensino de ciências apresentada em sala de aula, dado que não é possível congelar o sujeito para dele extrair uma prática, seja pedagogo ou biólogo. Por sua vez não há como retornar os professores que ministram a disciplina de ciências para a formação inicial. Logo, o caminho é a formação continuada, como direito docente e dever do Estado, para que o ensino de ciências seja capaz de formar cidadãos ativos, reflexivos, críticos e participativos na sociedade em que vivem. Nesse viés, não cabe a coisificação da prática (proposta da BNCC), como um percurso a seguir, uma vez que engessa o trabalho docente e ignora o conteúdo cultural que o professor traz em sua profissionalidade docente.

O lugar social ocupado pelo professor de Ciências é que faz com que ele busque compreender esse movimento do município no cerceamento de seus direitos na materialidade da Lei, uma vez que realizou o concurso para os anos iniciais, e, ao ser contratado, foi obrigado a se adequar à condição de ministrar apenas a disciplina de Ciências. Logo, cabe ao professor de ciências superar tal condição, pois o ato de conhecimento é um ato de poder e, nas palavras de Gramsci (1999), todos somos filósofos e em nós está contida uma determinada concepção do mundo e de uma cultura. Por essa concepção de mundo pertencemos a um determinado grupo, numa coesão social. De tal modo, agir de forma coerente é fazer a crítica à concepção de mundo, uma vez que “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-

te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica” (GRAMSCI, 1999, p. 94). O professor, ao conhecer a realidade, poderá desenvolver seu trabalho nos anos iniciais imprimindo uma forma mais dialética e crítica, que decolonize, saindo da perspectiva da educação como mercadoria. De tal forma, o professor de ciências precisa ser insurgente e resistente para superar a realidade imposta e não aceitar a circunstância ou a ela se acomodar, com postura contrária à prática conduzida para a regulação da avaliação externa, cuja intencionalidade é voltada para atendimento às demandas do mercado em detrimento à discussão das questões pedagógicas. No entanto, de forma individual, o professor de Ciências dos anos iniciais dificilmente teria como mudar sua condição de trabalho ou garantia de escolha. É por meio do coletivo organizado que será possível essa ruptura e, em vista disso, faz-se necessário associar sua força aos demais, ou seja, com todos os que querem a mesma modificação, articulados por meio de organização sindical.

Na próxima seção, será discutido um pouco mais a respeito de um dos fatores essenciais para o desenvolvimento do trabalho do docente, que são as condições de sua remuneração, a fim de verificar como isso se apresenta em contexto local e quais os impactos dessas condições para o trabalho dos professores de Ciências.

3.3 As condições de remuneração docente na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande

Após verificar e desvelar o movimento ocorrido com relação aos professores de laboratório e o professor que ministra Ciências, voltou-se o olhar para a questão da implementação da Lei nº 11.738/2008 e as condições de remuneração dos professores. Para tanto, é importante retomar o que foi estabelecido em seu art. 2º:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. (BRASIL, 2008, p. 1)

O texto da referida Lei gerou um grande debate, devido à ação sindical encaminhada pela ACP que reivindicava a aplicação do valor do PSPN para os professores de nível médio que tinham jornada de 20 horas semanais na Reme. Para o Executivo municipal, a legislação já estava sendo cumprida, já que o valor do piso nacional para o nível médio (R\$ 950,00) era pago aos professores com jornada de 40 horas semanais. Todavia, conforme tratado no capítulo anterior, somente com o movimento da ACP e com o julgamento da constitucionalidade do PSPN é que houve um resultado da luta local docente para o pagamento do piso nacional, mediante a aprovação da Lei nº 5.060/2012, contendo a revisão geral de remuneração dos servidores do Poder Executivo e estabelecendo o pagamento do PSPN pela jornada de trabalho de 20 horas a partir do ano letivo de 2013, o que acabou não ocorrendo integralmente até o encerramento desta tese. Há, nesse contexto, uma correlação de forças transpassada pela EC nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), também conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que alterou a CF de 1988, instituindo o novo regime fiscal.

Com a mudança de um estágio promissor de desenvolvimento econômico e social para um estado de retração econômica, entre a década de 2010 a 2020, o país passou a ser marcado por uma crise potencializada por conflitos políticos, econômicos e estruturais, encaminhando uma série de reformas, consolidando o Estado neoliberal latente. A crise silenciou as possibilidades de reação da sociedade, “não podendo escapar à auto-imposta camisa-de-força das determinações casuais do capital” (MÉSZAROS, 2005, p. 35) sob o discurso da crise financeira do Estado.

De acordo com Casara (2020, p. 13), o termo crise oculta “[...] uma opção política por manobras e ações justificadas pela falsa urgência ou pelo falso caráter extraordinário do momento”, e assim se sustenta a tese do Novo Regime Fiscal (NRF). Nesse sentido, observam-se as consequências imediatas para os direitos dos trabalhadores, por meio da Reforma Trabalhista e da Previdência Social, instalando um modelo do ideário neoliberal em que suas ações “[...] ocorrem, como sempre, à custa dos trabalhadores” (HARVEY, 2008, p. 86), uma vez que implantam mudanças e instauram regimes de austeridade que acabam gerando um elevado grau de exploração do trabalho, refletindo na qualidade de vida do trabalhador.

Com a imposição da EC nº 95/2016 com limites de gastos públicos em educação por vinte anos, a contar de 2018, a remuneração docente em Campo Grande sofre seu reflexo. Ao deter o olhar para os Relatórios de Gestão Fiscal do 3º Quadrimestre dos anos 2015 a 2020, verifica-se que, além da EC nº 95, há que se analisarem as implicações da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (LRF) (BRASIL, 2000), que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, para a remuneração docente em Campo Grande. A referida Lei fixa em seu art. 19 o limite de 60% de gasto com pessoal nos municípios, em relação à receita corrente líquida, sendo desse percentual 6% para o Legislativo, incluído o Tribunal de Contas do Município, quando houver, e 54% para o Executivo, ou seja, a remuneração dos professores deve estar dentro do percentual de 54% estabelecido como balizador máximo para o Executivo. Na tabela 11, é possível visualizar a síntese desses relatórios.

Tabela 11 - Resumo do Relatório de gestão fiscal com demonstrativo da despesa com pessoal no Município de Campo Grande- MS, 2015 a 2020

Despesa com pessoal	2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Liquidadas	Restos a pagar	Liquidadas	Restos a pagar	Liquidadas	Restos a pagar	Liquidadas	Restos a pagar	Liquidadas	Restos a pagar	Liquidadas	Restos a pagar
Despesa bruta com pessoal (I)	1.535.050.500,78	30.402.130,55	1.683.587.118,79	106.780.624,99	1.706.205.781,13	60.770.729,61	1.905.438.396,50	60.944.281,02	2.146.097.426,06	13.662.640,04	2.375.397.167,71	18.774.945,50
Pessoal Ativo	1.284.558.525,36	3.441.502,03	1.403.695.985,89	84.873.023,65	1.371.373.462,94	56.645.825,80	1.624.248.601,04	57.017.065,05	1.775.194.906,61	13.592.957,93	1.902.030.963,76	18.362.155,55
Pessoal Inativo e Pensionistas	220.702.278,69		274.019.174,24		295.764.263,29	33.759,22	247.325.690,27		329.350.887,24		427.030.993,90	
Outras Despesas de Pessoal Decorrentes de Contratos de Terceirização (§ 1º do art. 18 da LRF)	29.789.696,73	26.960.628,52	5.871.958,66	21.907.601,34	39.068.054,90	4.091.145,11	33.864.105,19	3.927.215,97	41.551.632,21	69.682,11	46.335.210,05	412.789,95
Despesas não computadas (§ 1º do art. 19 da LRF) (II)	222.579.955,91	5.181,97	279.477.931,01		216.932.436,16		233.058.900,60		334.409.176,43	5.383,16	430.695.016,86	
Indenizações por Demissão e Incentivos à Demissão Voluntária	2.049.609,01		50.200.984,53		15.641.098,52		29.911.492,22		51.579.266,85		63.350.667,25	
Decorrentes de Decisão Judicial	125.965,05	5.181,97	56.684,20		32.293,65							
Decorrentes de Exercícios Anteriores							88.237,31		10.616,84	5.383,16	372.669,22	
Inativos e Pensionistas com Recursos Vinculados	220.404.381,85		229.220.262,28		201.259.043,99		203.059.171,07		282.819.292,74		366.971.680,39	

Despesa líquida com pessoal (III = (I - II))	1.312.470.544,87	30.396.948,58	1.404.109.187,78	106.780.624,99	1.489.273.344,97	60.770.729,61	1.672.379.495,90	60.944.281,02	1.811.688.249,63	13.657.256,88	1.944.702.150,85	18.774.945,50
Despesa total com pessoal - DTP (IV) = (IIIa + IIIb)	1.342.867.493,45		1.510.889.812,77		1.550.044.074,58		1.733.323.776,92		1.825.345.506,51		1.963.477.096,35	
Receita corrente líquida - RCL (V)	2.444.179.748,87		2.770.574.257,64		3.005.957.335,44		3.168.967.072,94		3.459.373.536,23		3.811.894.494,89	
Receita corrente líquida ajustada para cálculo dos limites da despesa com pessoal (VII) ¹											3.781.075.607,90	
% da despesa total com pessoal DTP sobre a RCL (VI) (IV / V)*100	54,94%		54,53%		51,57%		54,70%		52,77%		51,93%	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos Relatórios de gestão fiscal do 3º quadrimestre do município de Campo Grande no período 2015 a 2020 (Campo Grande, 2016 a 2021).

Nota: Durante o exercício, somente as despesas liquidadas são consideradas executadas. No encerramento do exercício, as despesas não liquidadas inscritas em restos a pagar não processados são também consideradas executadas. Dessa forma, para maior transparência, as despesas executadas estão segregadas em: a) Despesas liquidadas, consideradas aquelas em que houve a entrega do material ou serviço, nos termos do art. 63 da Lei 4.320/64; e b) Despesas empenhadas mas não liquidadas, inscritas em restos a pagar não processados, consideradas liquidadas no encerramento do exercício, por força do art. 35, inciso II da Lei 4.320/64.

Nota: Na receita corrente líquida ajustada para cálculo dos limites da despesa com pessoal (VII), foram excluídas as transferências obrigatórias da União relativas às emendas individuais (art. 166-A, § 1º, da CF) e as transferências obrigatórias da União relativas às emendas de bancada (art. 166, § 16, da CF).

Nesse contexto de disputa, evidencia-se a fragilidade das conquistas dos trabalhadores ao longo da história, subordinadas às políticas econômicas. Os professores tiveram seu último reajuste salarial em dezembro de 2019, e até 2021, quando se encerra este texto, não houve qualquer reposição salarial. Observa-se na tabela acima que, em 2020, houve aumento de cerca de 10% na receita corrente líquida se comparado a 2019, no entanto, desse montante, nada foi destinado para reajuste salarial da categoria dos profissionais da educação. Outro dado que é possível observar é o aumento de cerca de 7% da despesa liquidada com pessoal ativo no ano de 2020 (comparado com o ano 2019), o que pode ser explicado pelo aumento das despesas com os profissionais da educação no ano de 2019 (última correção do piso, com 3,13%) e pelo crescimento vegetativo da folha de pagamento, e, de modo mais significativo, com os profissionais da saúde, em virtude das atividades de enfrentamento e combate à Covid-19. Em suma, pode-se inferir, a partir da tabela apresentada, que a receita corrente líquida do município cresceu ao passo que a despesa total sobre a receita corrente líquida destinada à despesa com pessoal diminuiu, de modo mais acentuado entre 2018 e 2020, o que pode representar, a longo prazo, a destinação da receita a outras despesas, com perda salarial aos profissionais da educação. Assim, as políticas econômicas demarcam e já demonstram em dados o percurso de achatamento salarial no município de Campo Grande.

Ao analisar o Relatório Resumido da Execução Orçamentária do município de Campo Grande, no período 2015 a 2020, é possível identificar o crescimento na arrecadação de impostos que acabaram por contribuir com o aumento do valor do Fundeb repassado, bem como do valor recebido pelo município.

Tabela 12 - Demonstrativo das receitas resultantes de impostos do município de Campo Grande, 2015 a 2020

Receita resultante de impostos (<i>caput</i> do art. 212 da Constituição)	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Receita de impostos	753.052.008,38	806.096.421,77	929.983.843,70	1.015.426.239,15	1.090.425.474,54	1.134.891.291,06
Receita de transferências constitucionais e legais	601.055.283,83	676.555.721,11	692.997.594,19	750.726.882,35	792.385.122,45	782.842.429,79
Total da receita de impostos	1.354.107.292,21	1.482.652.142,88	1.622.981.437,89	1.766.153.121,50	1.919.095.000,00	1.917.733.720,85

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Relatório Resumido da Execução Orçamentária do município de Campo Grande no período de 2015 a 2020 (Campo Grande, 2016 a 2021).

Considerando os impostos que tiveram maior relevância na composição da receita de impostos arrecadados pelo município no período, observa-se que a receita resultante do Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU) correspondeu a 40,96% no ano de 2015 e 44,53% no ano de 2020, seguida da receita resultante do Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS), que representou 36,91% no ano de 2015 e 31,62% no ano de 2020. Já a receita resultante do Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF) equivaleu a 15,70% no ano de 2015 e 17,59% no ano de 2020 e a receita resultante do Imposto sobre Transmissão Inter Vivos (ITBI) representou 6,43% no ano de 2015 e 6,26% no ano de 2020. Assim, com o aumento na arrecadação de impostos, é possível identificar um aumento de cerca de 50% na receita de impostos em 2020 quando comparada à obtida no ano de 2015.

Dentre os impostos que compõem as receitas de transferências constitucionais e legais, os mais significativos foram provenientes da Cota-Parte ICMS, que exprimiu 62,3% dessas receitas em 2015 e 56,65%, em 2020, seguida da Cota-Parte FPM, que correspondeu a 23,72% em 2015 e 20,99% no ano de 2020. Em menor proporção estiveram a receita proveniente da Cota-Parte IPVA, que representou 12,36% em 2015 e 20,31% em 2020 e a Cota-Parte ITR, que equivaleu a 0,81% em 2015 e 1,47% em 2020. No período, observa-se um aumento de 30% no total das receitas de transferências constitucionais recebidas pelo município.

A partir do valor expresso no total da receita de impostos no período de 2015 a 2020, conforme tabela 12, enfatiza-se a importância da garantia constitucional para a manutenção e desenvolvimento do ensino no município de Campo Grande, uma vez que a receita crescente pode garantir a continuidade do desenvolvimento de políticas educacionais em âmbito local. No caso, o aumento de cerca de 42% no total da receita de impostos, comparando-se os anos de 2015 a 2020, pode significar o atendimento às necessidades objetivas e conseqüentemente maior qualidade educacional, ou seja, a possibilidade da aplicação da Lei 11.738/2008, por exemplo.

Ao ponderar que, em 2013, a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande contava com 1.927 professores nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme dados divulgados pelo Inep no Censo Escolar da Educação Básica, é possível inferir que, para o município cumprir a aplicação de 1/3 da hora-atividade aos professores a partir de 2014, foi necessário o incremento de aproximadamente 380 novos professores em seu quadro

de servidores. Assim, se considerar que os professores ingressantes possuíam a habilitação em graduação e que seu vencimento base correspondeu ao valor nominal vigente no início de 2014 para a referida habilitação, depreende-se que o município acrescentou em sua folha de pagamento cerca de R\$ 750.000,00. Tal cálculo demonstra, grosso modo, o comprometimento financeiro necessário para a implementação do arranjo municipal e denota a necessidade crescente das receitas resultantes de impostos do município de Campo Grande destinadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino no período demonstrado na tabela.

Ao averiguar as receitas adicionais para o financiamento do ensino constantes nos Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária do município de Campo Grande, nota-se queda nas receitas oriundas de transferências do FNDE no período demonstrado na tabela 13.

Tabela 13 - Demonstrativo das receitas adicionais do município de Campo Grande destinadas a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, 2015 a 2020

Receita da aplicação financeira de outros recursos de impostos vinculados ao ensino	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Receita de transferências do FNDE	35.199.594,30	43.588.712,38	34.343.836,63	37.264.315,56	40.400.677,76	32.017.188,54
Transferências do Salário-Educação	20.127.962,88	20.632.321,05	21.883.332,53	24.421.808,19	31.203.388,50	20.255.896,75
Transferências Diretas – PNAE	10.574.848,00	10.886.132,00	11.014.402,00	11.033.938,00	8.842.098,40	11.418.199,00
Transferências Diretas – PNATE	105.915,29	344.868,75	332.849,30	264.789,13	283.769,78	324.250,76
Outras Transferências do FNDE	2.177.035,56	8.814.346,22	429.549,97	1.291.290,19	-	-
Aplicação Financeira dos Recursos do FNDE	2.213.832,66	2.911.044,36	683.702,83	252.490,05	71.421,08	18.842,03
Receita de transferências de convênios	814.586,27	-	1.652.387,05	198.357,29	-	1.849.702,13
Total das receitas adicionais para financiamento do ensino	36.014.180,66	43.588.712,38	35.996.223,68	37.462.672,85	40.400.677,76	33.866.890,67

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Relatório Resumido da Execução Orçamentária do município de Campo Grande no período de 2015 a 2020 (Campo Grande, 2016 a 2021).

Os dados acima chamam a atenção para a evolução do valor do salário-educação, que ocorre até 2019, bem como para a redução significativa dele em 2020: cerca de 35% de perda em relação ao ano anterior. Percebe-se que tal redução pode estar relacionada ao decréscimo no total de receitas adicionais para o financiamento do ensino que, conforme demonstrado na tabela, em 2020 apresentou redução de cerca de 15%, se comparado a 2019.

Quando analisados os recursos do Fundeb, verifica-se que as receitas destinadas ao Fundeb, isto é, aquelas que o município repassa para a composição do Fundeb, foram crescentes durante o período de 2015 a 2020, conforme evidenciado na tabela 14. Nota-se que, em 2020, houve um aumento de cerca de 32% se comparado ao ano de 2015. Do mesmo modo, quando se analisam as transferências de recursos do Fundeb (recursos recebidos pelo município), constata-se o crescimento das receitas: em 2020, o aumento observado foi de cerca de 53% se comparado ao ano de 2015.

Tabela 14 - Demonstrativo de receitas do Fundeb para o município de Campo Grande, 2015 a 2020

Receitas do Fundeb	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Receitas destinadas ao Fundeb	118.004.220,75	132.251.150,74	135.460.954,11	147.506.118,91	155.757.725,82	156.631.685,31
Cota-Parte FPM Destinada ao Fundeb – (20%)	27.004.992,71	31.000.731,82	26.968.547,52	29.006.910,47	31.388.623,17	30.148.542,31
Cota-Parte ICMS Destinada ao Fundeb – (20%)	74.895.271,71	77.324.463,83	82.556.104,21	89.326.960,98	92.687.731,30	91.468.221,67
ICMS-Desoneração Destinada ao Fundeb – (20%)	257.683,10	259.220,40		250.197,12		
Cota-Parte IPI-Exportação Destinada ao Fundeb – (20%)				1.075.073,77	1.068.906,62	908.722,48
Cota-Parte ITR ou ITR Arrecadado Destinados ao Fundeb – (20%)	975.648,63	1.100.230,80	1.291.039,34	1.537.167,38	1.708.316,17	2.309.310,82
Cota-Parte IPVA Destinada ao Fundeb – (20%)	14.870.624,60	22.566.503,89	24.645.263,04	26.309.809,19	28.904.148,56	31.796.888,03
Receitas recebidas do Fundeb	339.539.820,63	383.685.406,21	386.207.544,70	420.499.260,25	467.953.685,53	517.857.640,08
Transferências de Recursos do Fundeb	338.144.894,11	382.220.241,26	385.084.867,13	420.146.581,06	467.564.080,96	517.756.005,11
Complementação da União ao Fundeb						
Receita de Aplicação Financeira dos Recursos do Fundeb	1.394.926,52	1.465.164,95	1.122.677,57	352.679,19	389.604,57	101.634,97
Resultado líquido das transferências do Fundeb	220.140.673,36	249.969.090,52	249.623.913,02	272.640.462,15	311.806.355,14	361.124.319,80

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Relatório Resumido da Execução Orçamentária do município de Campo Grande no período de 2015 a 2020 (Campo Grande, 2016 a 2021).

Outro aspecto constatado refere-se à contribuição do município para a composição do valor total do Fundeb. As receitas destinadas ao Fundeb representaram, no mínimo, 30% do valor recebido de transferências de recursos do Fundeb no período, ou seja, o município contribuiu significativamente para que o repasse do Fundeb fosse crescente. Ainda que de forma mais tímida, observa-se que a receita de aplicação financeira dos recursos do Fundeb contribuiu com o total do Fundeb municipal, principalmente nos anos de 2015, 2016 e 2017.

Ao consultar as informações disponíveis no site do Tesouro Nacional, também é possível apurar as transferências do Fundeb recebidas pelo município de Campo Grande, que estão descritas na tabela 15. Observam-se divergências nos valores divulgados pelo município em seus relatórios de execução orçamentária, que, embora mínimas, foram referentes às transferências de recursos do Fundeb para o município nos anos de 2015 e 2019. Assim como no Relatório de Execução Orçamentária, os relatórios do Tesouro confirmam uma tendência de crescimento no repasse de recursos do Fundeb ao município durante o período.

De acordo com a tabela anterior e a tabela 15, não houve complementação da União para o Fundeb, visto que a receita de impostos municipais tem se mostrado suficiente para atingir o valor mínimo do custo/aluno/ano, o que, nesse caso, desobriga a complementação da União.

O aumento no valor recebido para o financiamento da Educação Básica no período pode ser compreendido em parte pelo processo de municipalização dos anos iniciais ocorrido a partir de 2014, aumentando o número de matrículas municipais e, conseqüentemente, aumentando a receita via transferências entre redes de ensino na mesma unidade subnacional, ou seja, do estado de Mato Grosso do Sul para o município de Campo Grande. Outro aspecto que explica a ampliação de recursos é o aumento de arrecadação de impostos, ICMS e IPVA, principalmente, segundo demonstrado na tabela 14.

Tabela 15 - Transferências de recursos do Fundeb para o município de Campo Grande, 2012 a 2020

Ano	Transferência	Valor Consolidado	Total
2012	Fundeb – FPE	R\$ 27.637.308,87	
	Fundeb – FPM	R\$ 32.968.584,78	
	Fundeb – ICMS	R\$ 184.932.780,23	R\$ 263.115.545,95

	Fundeb - IPI-EXP	R\$ 1.979.704,27	
	Fundeb – IPVA	R\$ 8.989.419,27	
	Fundeb - ITCMD	R\$ 3.001.637,84	
	Fundeb – ITR	R\$ 2.799.824,81	
	Fundeb - LC 87	R\$ 806.285,88	
2013	Fundeb – FPE	R\$ 30.406.765,00	
	Fundeb – FPM	R\$ 36.345.997,39	
	Fundeb – ICMS	R\$ 215.445.064,25	
	Fundeb - IPI-EXP	R\$ 2.232.992,06	
	Fundeb – IPVA	R\$ 9.916.263,42	
	Fundeb - ITCMD	R\$ 3.211.125,27	
	Fundeb – ITR	R\$ 3.534.017,63	
	Fundeb - LC 87	R\$ 824.846,23	R\$ 301.917.071,25
2014	Fundeb – FPE	R\$ 32.962.896,80	
	Fundeb – FPM	R\$ 38.478.054,87	
	Fundeb – ICMS	R\$ 230.865.684,53	
	Fundeb - IPI-EXP	R\$ 2.972.714,82	
	Fundeb – IPVA	R\$ 11.517.441,87	
	Fundeb - ITCMD	R\$ 3.290.544,21	
	Fundeb – ITR	R\$ 4.950.415,77	
	Fundeb - LC 87	R\$ 820.571,76	R\$ 325.858.324,63
2015	Fundeb – FPE	R\$ 34.500.894,48	
	Fundeb – FPM	R\$ 40.232.160,53	
	Fundeb – ICMS	R\$ 237.252.381,44	
	Fundeb - IPI-EXP	R\$ 3.101.293,27	
	Fundeb – IPVA	R\$ 12.349.521,51	
	Fundeb - ITCMD	R\$ 3.783.506,41	
	Fundeb – ITR	R\$ 6.108.718,35	
	Fundeb - LC 87	R\$ 816.418,12	R\$ 388.144.894,11
2016	Fundeb – FPE	R\$ 42.620.198,08	
	Fundeb – FPM	R\$ 47.865.881,93	
	Fundeb – ICMS	R\$ 255.675.075,90	
	Fundeb - IPI-EXP	R\$ 2.944.328,26	
	Fundeb – IPVA	R\$ 19.546.530,96	
	Fundeb - ITCMD	R\$ 5.880.514,93	
	Fundeb – ITR	R\$ 6.838.983,00	
	Fundeb - LC 87	R\$ 848.728,20	R\$ 382.220.241,26
2017	Fundeb - COUN	R\$ 0,00	
	Fundeb – FPE	R\$ 39.391.944,02	
	Fundeb – FPM	R\$ 44.153.681,27	
	Fundeb – ICMS	R\$ 265.525.345,82	
	Fundeb - IPI-EXP	R\$ 3.212.619,56	
	Fundeb – IPVA	R\$ 20.503.912,60	R\$ 385.084.867,13

	Fundeb - ITCMD	R\$ 4.319.194,81	
	Fundeb – ITR	R\$ 7.147.737,37	
	Fundeb - LC 87	R\$ 830.431,68	
2018	Fundeb - COUN	R\$ 0,00	
	Fundeb – FPE	R\$ 41.366.164,17	
	Fundeb – FPM	R\$ 47.192.283,76	
	Fundeb – ICMS	R\$ 291.900.330,68	
	Fundeb - IPI-EXP	R\$ 3.488.135,16	
	Fundeb – IPVA	R\$ 21.829.762,31	
	Fundeb - ITCMD	R\$ 5.495.274,45	
	Fundeb – ITR	R\$ 8.064.156,26	
	Fundeb - LC 87	R\$ 810.474,27	R\$ 420.146.581,06
2019	Fundeb - COUN	R\$ 0,00	
	Fundeb – FPE	R\$ 46.612.455,52	
	Fundeb – FPM	R\$ 52.308.659,59	
	Fundeb – ICMS	R\$ 323.616.119,79	
	Fundeb - IPI-EXP	R\$ 3.704.846,83	
	Fundeb – IPVA	R\$ 25.618.857,11	
	Fundeb - ITCMD	R\$ 6.397.523,30	
	Fundeb – ITR	R\$ 9.334.522,88	
	Fundeb - LC 87	R\$ 0,00	R\$ 467.592.985,02
2020	Fundeb - COUN	R\$ 0,00	
	Fundeb – FPE	R\$ 45.519.957,58	
	Fundeb – FPM	R\$ 51.844.161,43	
	Fundeb – ICMS	R\$ 368.575.867,74	
	Fundeb - IPI-EXP	R\$ 3.628.271,36	
	Fundeb – IPVA	R\$ 28.765.480,50	
	Fundeb - ITCMD	R\$ 9.034.786,18	
	Fundeb – ITR	R\$ 10.387.480,32	
	Fundeb - LC 87	R\$ 0,00	R\$ 517.756.005,11

Fonte: Tesouro Nacional, 2021. Disponível em <https://sisweb.tesouro.gov.br/>

Nota-se, a partir dos dados da tabela, um aumento no repasse do Fundeb para o município de Campo Grande na ordem de 14,7% no ano 2013, de 7,9% no ano 2014, de 19,1% no ano de 2015, seguido de uma diminuição de 1,5% no ano de 2016 e novo crescimento de 0,7% em 2017, de 9,1% no ano de 2018, de 11,3% no ano de 2019 e 10,7% no ano de 2020.

Com o aumento nos recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento de ensino e a ampliação de recursos do Fundeb, é imperioso verificar como esses recursos foram gastos e o quanto foi destinado à remuneração dos professores. Para tanto, na tabela

16, é possível identificar que os recursos destinados ao pagamento dos profissionais do magistério aumentaram em cerca de 55% em 2020, quando comparado o ano de 2015. Obviamente esse crescimento tem a ver com o aumento das receitas de transferência do Fundeb, que no período foram na ordem de 53%, mostrando que, praticamente, a despesa se iguala à transferência de receitas para o município.

De modo particular, quando se verifica a destinação de recursos do Fundeb para a remuneração dos profissionais do magistério do ensino fundamental, grupo em que estão inseridos os professores de ciências do ensino fundamental, observa-se um crescimento de 64% no ano de 2020 nessa despesa, quando comparado ao ano de 2015. Os dados revelam ainda que os recursos do Fundeb destinados ao pagamento dos profissionais do ensino fundamental representaram uma média de 83% do total das despesas realizadas com esse recurso no período ao passo que os recursos destinados ao pagamento dos profissionais da educação infantil representaram uma média de 17%. Notou-se de forma mais expressiva nos anos 2018 e 2019 a destinação de cerca de 87% dos recursos para os profissionais do ensino fundamental.

Tabela 16 - Demonstrativo de despesas do Fundeb no município de Campo Grande, 2015 a 2020

Despesas do Fundeb	2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Despesas liquidadas	Restos a pagar										
Pagamento dos profissionais do magistério	280.517.127,86	10.225.152,42	314.188.790,42	1.559.465,55	287.525.271,56		344.768.260,95		389.206.941,69	6.363.231,46	436.085.728,46	9.801.699,82
Educação Infantil	47.227.107,08		57.791.750,94	156.596,03	58.272.123,42		41.811.727,76		49.478.732,83	6.363.231,46	77.799.097,05	
Ensino Fundamental	233.290.020,78	10.225.152,42	256.397.039,49	1.402.869,52	229.253.148,14		302.956.533,19		339.728.208,86		358.286.631,41	9.801.699,82
Outras despesas	42.619.579,51		79.860.729,30	1.226.698,25	75.098.233,87		83.392.014,99		77.992.702,18	6.347.242,25	92.935.094,76	
Educação Infantil	11.263.003,00		22.452.834,57	1.179.182,03	18.294.841,76		35.355.407,27		32.468.779,57	43.544,27	42.171.541,57	107.716,28
Ensino Fundamental	31.356.576,51		57.407.894,73	47.516,22	56.803.392,11		48.036.607,72		45.523.922,61	6.303.697,98	50.763.553,19	
Total das despesas do Fundeb	323.136.707,37		394.049.519,72	2.786.163,80	362.623.505,43		428.160.275,94		467.199.643,87	12.710.473,71	529.020.823,22	9.801.699,82
Despesas custeadas com o superávit financeiro, do exercício			10.345.000,00									

anterior, do
Fundeb

Total das deduções consideradas para fins de limite do Fundeb	10.345.000,00
--	---------------

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Relatório Resumido da Execução Orçamentária do município de Campo Grande no período de 2015 a 2020 (Campo Grande, 2016 a 2021).

Ao analisar os indicadores do Fundeb durante o período de 2015 a 2020, resultantes das despesas com a remuneração dos profissionais do magistério e com as demais ações de desenvolvimento e manutenção do ensino, verifica-se que o município utilizou praticamente todo o recurso recebido, sendo que, nos exercícios em que restaram saldos, esses foram executados nos exercícios subsequentes, conforme pode ser percebido na tabela 17. Verifica-se ainda que o município tem destinado os recursos do Fundeb em grande parte para a remuneração com os profissionais do magistério, ultrapassando o mínimo de 60% estabelecido em legislação. Logo, é possível concluir que a decisão tomada pelo município de como gastar os recursos oriundos da vinculação constitucional tem impacto na remuneração da educação básica, bem como na inserção de mais profissionais em seu quadro do ensino fundamental para aplicação de 1/3 da jornada sem a presença dos educandos, em respeito à Lei nº 11.738/2008.

Tabela 17 - Indicadores do Fundeb no município de Campo Grande, 2015 a 2020

FUNDEB	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Total das despesas do Fundeb para fins de limite	323.136.707,37	383.704.519,72	362.623.505,43	428.160.275,94	467.199.643,87	529.020.823,22
Mínimo de 60% do Fundeb na Remuneração dos profissionais do magistério	82,62%	79,19%	74,45%	81,99%	84,53%	86,10%
Máximo de 40% em despesa com MDE, que não remuneração do Magistério	12,55%	20,81%	19,45%	19,83%	18,02%	17,95%
Máximo de 5% não aplicado no Exercício	4,83%	0,00%	6,11%	-1,82%	-2,56%	-4,05%
Controle da utilização de recursos no exercício subsequente						
Recursos recebidos do Fundeb que não foram utilizados no exercício anterior				28.470.451,90	20.809.436,21	21.563.477,87
Despesas custeadas com o saldo anterior				28.470.451,90	20.809.436,21	21.563.477,87

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Relatório Resumido da Execução Orçamentária do município de Campo Grande no período de 2015 a 2020 (Campo Grande, 2016 a 2021).

A Lei nº 11.738/2008 foi essencial para aplicação da hora-atividade no município de Campo Grande, induzindo-o a investir mais recurso para remuneração dos professores. Assim, é importante verificar, em contexto futuro, como o município deu continuidade à aplicação de seus recursos, bem como do novo Fundeb, regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, em que são estabelecidos novos parâmetros para a destinação de recursos do fundo, a exemplo do estabelecimento de, no mínimo, 70% (setenta por cento) desses recursos para a remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício.

Ao considerar toda a despesa em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) municipal é possível identificar como os recursos oriundos de impostos, bem como os provenientes do Fundeb estão sendo aplicados no município. Assim, na tabela 18, é possível constatar os elementos de despesa e o valor relacionado a cada um. Além da remuneração e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, os recursos podem ser destinados à aquisição de material didático, transporte escolar, manutenção e funcionamento das instalações prediais, equipamentos, entre outros. A partir dos Relatórios resumidos da execução orçamentária do município de Campo Grande, a tabela exhibe ainda o percentual que o município aplicou em MDE ao longo de 2015 a 2020.

Tabela 18 - Demonstrativo de despesas com ações típicas de MDE e percentual de aplicação no município de Campo Grande – MS, 2015 a 2020

Despesas com ações típicas de MDE	2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Despesas liquidadas	Restos a pagar										
Educação infantil	169.140.025,03	16.251.022,66	176.991.420,78	33.924.699,09	171.592.358,85	7.910.349,79	154.826.071,34	4.946.243,83	156.810.601,60	10.131.376,18	190.898.952,02	3.929.373,63
Creche	11.064.991,50	1.625.102,26	33.861.392,34	11.406.122,36	33.258.887,78	2.768.622,43	34.946.521,34	2.225.809,72	26.202.081,22	1.303.610,16	24.824.909,69	1.337.580,04
Despesas custeadas com recursos do Fundeb												
Despesas custeadas com outros recursos de impostos	11.064.991,50	1.625.102,26	33.861.392,34	11.406.122,36	33.258.887,78	2.768.622,43	34.946.521,34	2.225.809,72	26.202.081,22	1.303.610,16	24.824.909,69	1.337.580,04
Pré-escola	158.075.033,53	14.625.920,40	143.130.028,44	22.518.576,73	138.333.471,07	5.141.727,36	119.879.550,00	2.720.434,11	130.608.520,38	8.827.766,02	166.074.042,33	2.591.793,59
Despesas Custeadas com recursos do Fundeb	58.490.110,08		80.244.585,51	1.335.778,06	76.566.965,18		77.167.135,03		81.947.512,40	6.406.775,73	119.970.638,62	107.716,38
Despesas custeadas com outros recursos de impostos	99.584.923,45	14.625.920,40	62.885.442,93	21.182.798,67	61.766.505,89	5.141.727,36	42.712.414,97	2.720.434,11	48.661.007,98	2.420.990,29	46.103.403,71	2.484.077,21
Ensino fundamental	498.754.333,68	34.056.128,47	486.707.812,58	59.640.648,82	513.735.094,09	14.971.054,94	657.529.903,38	9.319.313,07	690.239.548,19	16.255.792,40	669.881.181,34	24.807.356,07

Despesas custeadas com recursos do Fundeb	264.646.597,20	10.225.152,42	313.804.934,21	1.450.385,74	286.056.540,25		350.993.140,91		385.252.131,47	6.303.697,98	409.050.184,60	9.801.699,82
Despesas custeadas com outros recursos de impostos	234.107.736,39	23.830.976,05	172.902.878,37	58.190.263,08	227.678.553,84	14.971.054,94	306.536.762,47	9.319.313,07	304.987.416,72	9.952.094,42	260.830.996,74	15.005.656,25
Ensino médio	531.327,89	39.217,52	342.715,58	67.734,04	586.788,04	112.125,96	786.994,25		352.934,06		2.255.812,43	
Ensino superior												
Ensino profissional não integrado ao ensino regular												
Outras	966.536,58	1.352.980,43	5.591.881,81	93.633.081,95	7.029.165,58	3.449,60	3.944.786,27	1.683.758,04	7.571.904,27	755.916,51	13.816.655,61	3.527.500,71
Total das despesas com ações típicas de MDE	669.392.223,18	51.699.349,08	669.633.830,75		692.943.406,56	22.996.980,29	817.087.755,24	15.949.314,94	854.974.988,12	27.143.085,09	876.852.601,40	32.264.230,41
Deduções consideradas para fins de limite constitucional												
Resultado líquido das transferências do Fundeb	220.140.673,36		249.969.090,52		249.623.913,02		272.640.462,15		311.806.355,14		361.124.319,80	

Despesas custeadas com a complementação do Fundeb no exercício			
Receita de aplicação financeira dos recursos do Fundeb até o bimestre	1.394.926,52	1.465.164,95	1.122.677,57
Despesas custeadas com o superávit financeiro, do exercício anterior, do Fundeb			
Despesas custeadas com o superávit financeiro, do exercício anterior, de outros recursos de impostos			
Restos a pagar			

inscritos no exercício sem disponibili dade financeira de recursos de impostos vinculados ao ensino						
Cancelame nto, no exercício, de restos a pagar inscritos com disponibili dade financeira de recursos de impostos vinculados ao ensino	2.947.879,22	30.644.649,82	28.071.526,18	31.964.854,75	8.510.474,94	24.629.934,98
Total das deduções considerad as para fins de limite constitucio nal	224.483.479,10	282.078.905,29	278.818.116,77	304.605.316,90	320.316.830,08	385.754.254,78
Total das despesas	493.718.030,74	475.185.675,98	429.390.740,90	522.016.214,72	553.120.488,29	503.762.608,28

para fins
de limite

Percentua l de aplicação em MDE sobre a receita líquida de impostos	36,46%	32,05%	26,46%	29,56%	29,38%	26,27%
--	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Relatório Resumido da Execução Orçamentária do município de Campo Grande no período de 2015 a 2020 (Campo Grande, 2016 a 2021).

Os dados da tabela revelam que as despesas em MDE foram focalizadas no Ensino Fundamental numa média de 76% de todas as despesas, seguida da Educação Infantil, que apresentou uma média de 23%. Ao considerar o percentual da oferta educacional nas duas modalidades, de acordo com os dados do Censo Escolar, verifica-se que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foram responsáveis, respectivamente, por uma média de 28% e 72% das matrículas no período de 2015 a 2020. Assim, torna-se compreensível a proporção das despesas com ambas as modalidades apresentadas na tabela 18.

Se o ensino fundamental apresentou uma média de 76% de despesas de MDE, numa relação de 72% de matrículas no período, ao focalizar as matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental no mesmo período, tem-se que essa modalidade foi responsável por uma média de 44% das matrículas municipais. Assim, é possível inferir que as despesas de MDE destinadas proporcionalmente a essa modalidade seria de aproximadamente 46%. Isso significa, grosso modo, que pouco menos da metade dos recursos de MDE foram destinados aos anos iniciais. Entretanto, analisando-se o crescimento da arrecadação de impostos apresentados no Relatório resumido de execução orçamentária, o crescimento com despesa com pessoal, apresentado no relatório de gestão fiscal, e a queda no percentual da receita líquida de impostos destinadas a MDE, conclui-se que o município tem diminuído o investimento em educação, destinando os recursos resultantes de impostos que vinham sendo aplicados em MDE (que chegaram a mais de 36% em 2015) a outras finalidades, aproximando-se do limite percentual mínimo estabelecido por legislação, de 25%, conforme verificado no ano de 2020 (26,27%). Tal situação é extremamente preocupante, pois o impacto se evidencia na estagnação da aplicação da Lei nº 11.738/2008, que ainda não se materializou no município, e no reflexo imediato ao “bolso” dos professores, que têm sofrido com a falta de valorização para a garantia de uma melhor condição de vida.

Quanto à remuneração dos professores, as tabelas de vencimento, divulgadas pela ACP, sindicato da categoria docente no município, demonstram que, desde 2019, não há qualquer reposição salarial, o que acaba por revelar a face de um governo que quer penalizar a educação e seus profissionais. Uma constatação da desvalorização salarial no município é a dispersão salarial observada no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público (PCRM). Conforme Dutra Júnior et. al. (2000, p. 131), a dispersão é “[...] a distância entre a menor e a maior remuneração que correspondem, respectivamente, ao início e ao fim da carreira de uma determinada categoria

profissional”. Na tabela 19, calcula-se a dispersão salarial entre o vencimento base a formação inicial e final dos professores com jornada de trabalho de 20 horas semanais, com formação em nível médio e com licenciatura plena.

Tabela 19 - Vencimento docente inicial e final dos docentes da Rede Municipal de Campo Grande com habilitação em nível médio e habilitação licenciatura plena - 20 horas semanais, 2012 a 2019

Ano	Nível médio					Licenciatura Plena				
	Vencimento inicial		Vencimento final		Dispersão %	Vencimento inicial		Vencimento final		Dispersão %
	Valor nominal	Valor corrigido	Valor nominal	Valor corrigido		Valor nominal	Valor corrigido	Valor nominal	Valor corrigido	
2012	1042,71	1674,55	1921,10	3085,20	84,24	1564,07	2511,83	2881,66	4627,82	84,24
2013	1322,55	1962,49	2436,69	3615,73	84,24	1983,82	2943,73	3655,04	5423,60	84,24
2014	1581,95	2182,20	2914,62	4020,53	84,24	2372,92	3273,29	4371,93	6030,79	84,24
2015	1697,37	2246,88	3127,28	4139,71	84,24	2546,06	3370,33	4690,92	6209,57	84,24
2016	1753,55	2078,21	3230,79	3828,96	84,24	2630,33	3117,32	4846,18	5743,43	84,24
2017	1887,43	2150,84	3477,46	3962,77	84,24	2831,15	3226,27	5216,18	5944,15	84,24
2018	2032,95	2239,76	3745,57	4126,61	84,24	3049,44	3359,66	5618,35	6189,90	84,24
2019	2117,73	2233,09	3901,76	4114,30	84,24	3176,60	3349,64	5852,64	6171,45	84,24

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Tabelas salariais ACP (maio/2012, outubro/2013, dezembro/2014, março/2015, maio/2016, dezembro/2017, dezembro/2018 e dezembro/2019).

Nota: Valores corrigidos pelo INPC/IBGE (dezembro de 2020).

Para obter a dispersão salarial percentual, calculou-se a diferença entre o vencimento final e inicial, dividiu-se o resultado pelo vencimento inicial e multiplicou-se o resultado por 100 (cem). De tal modo, é possível verificar que a dispersão salarial entre o início e o final de carreira, considerando as devidas progressões, se comparado ao mesmo nível de habilitação para a jornada de trabalho de 20 horas semanais, é de 84,24%, conforme demonstrado na tabela 19.

Ao deter o olhar para o vencimento inicial e final de todas as habilitações previstas no PCRM para 20 horas semanais de trabalho, desde o ensino médio até o doutorado, constata-se que, no mesmo nível de habilitação, as dispersões salariais permanecem em 84,24%, como pode ser observado na tabela 20.

Tabela 20 - Vencimento inicial e final dos docentes da Rede Municipal de Campo Grande com habilitação nível médio, licenciatura plena, especialização, mestrado, doutorado - 20 horas semanais, 2012 a 2019

Habilitação	Vencimento	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Ensino Médio Magistério	Inicial	1674,55	1962,49	2182,2	2246,88	2078,21	2150,84	2239,76	2233,09
	Final	3.085,20	3.615,73	4.020,53	4.139,71	3.828,96	3.962,77	4.126,61	4.114,30
Licenciatura Plena (Graduação)	Inicial	2511,83	2943,73	3273,29	3370,33	3117,32	3226,27	3359,66	3349,64
	Final	4.627,82	5.423,60	6.030,79	6.209,57	5.743,43	5.944,15	6.189,90	6.171,45
Pós-Graduação (Especialização)	Inicial	2762,99	3.238,11	3600,64	3.707,35	3429,06	3.548,91	3695,63	3.684,61
	Final	5090,61	5965,97	6633,89	6830,54	6317,78	6538,58	6808,91	6788,61
Pós-Graduação (Mestrado)	Inicial	3014,16	3532,45	3927,93	4044,36	3740,76	3871,5	4031,56	4019,54
	Final	5553,34	6508,26	7236,9	7451,41	6892,07	7132,94	4441,69	7405,69
Pós-Graduação (Doutorado)	Inicial	3265,25	3826,7	4255,13	4381,26	4052,37	4193,99	4367,39	4354,36
	Final	6015,93	7050,41	7839,74	8072,13	7466,18	7727,11	8046,58	8022,59

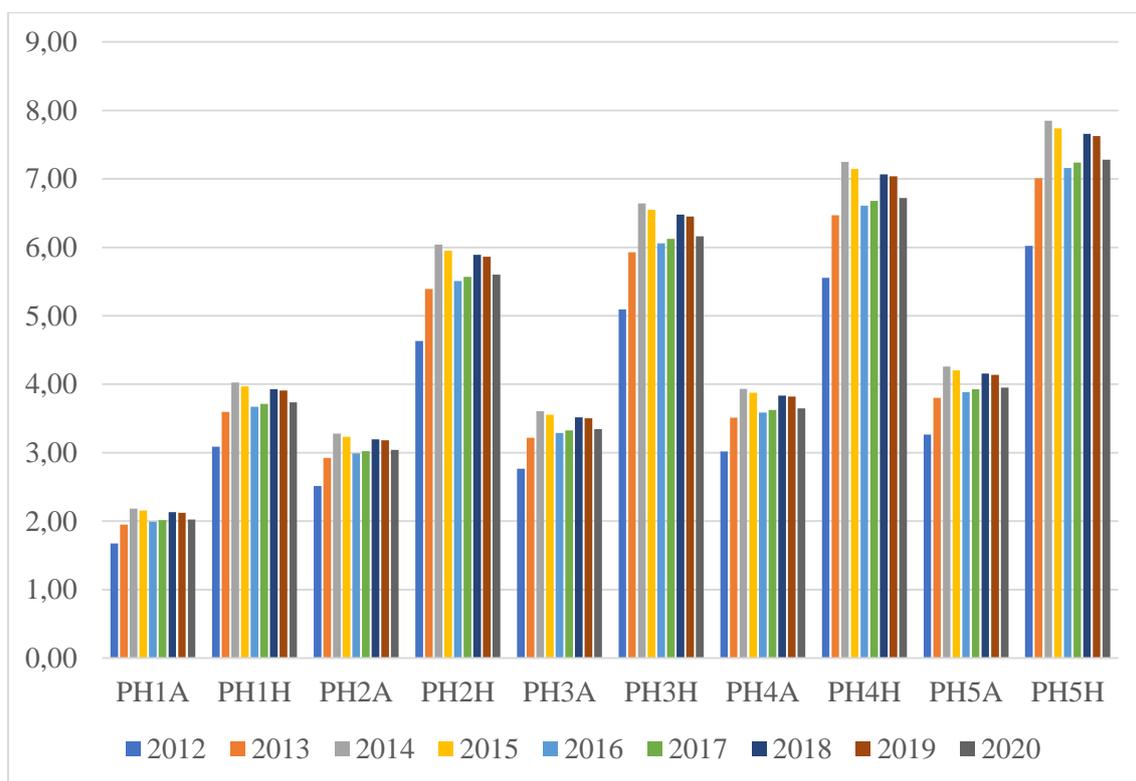
Fonte: Elaborada pela autora a partir de Tabelas salariais ACP (maio/2012, outubro/2013, dezembro/2014, março/2015, maio/2016, dezembro/2017, dezembro/2018 e dezembro/2019).

Nota: Valores corrigidos pelo INPC/IBGE (dezembro de 2020).

Em 2019, observa-se que a dispersão salarial entre o vencimento inicial do professor formado em nível médio e o vencimento final do professor licenciado é de aproximadamente 176%. Comparando-se o vencimento inicial do professor licenciado com o final do professor com pós-graduação (doutorado), percebe-se uma dispersão salarial de 139,50%, chegando a 259,26% quando cotejados os vencimentos inicial do professor formado em nível médio e final do professor com pós-graduação (doutorado). Esses dados, conforme explicitado por Dutra Júnior et. al. (2000, p. 132), levam à compreensão de que uma dispersão elevada representa baixos níveis de vencimento inicial, implicando dificuldades em recrutar profissionais qualificados. Por sua vez, a dispersão reduzida, embora apresente vencimentos iniciais mais altos, pode resultar em desestímulo na carreira, em virtude de valores irrisórios nas progressões e vantagens ao vencimento no decorrer da carreira. Nesse viés, o autor chama a atenção para a necessidade de um ponto de equilíbrio para que a carreira se torne atrativa desde o vencimento inicial, com compensação financeira satisfatória no decorrer das progressões funcionais, e indica que uma dispersão salarial deveria ser em torno de 100%. Daí a importância de um PCRM que leve em consideração tais ponderações.

Ao comparar os vencimentos iniciais e finais da carreira docente dos professores com jornada de trabalho de 20 horas semanais em Campo Grande, pode-se perceber graficamente, conforme demonstrado na figura 17, que, nos anos 2014 e 2015, houve maior evolução dos vencimentos comparados ao salário mínimo vigente nos anos correspondentes, o que só voltou a ocorrer em 2018 e 2019, no entanto em menor proporção.

Figura 17 - Evolução do vencimento base inicial e final dos professores com jornada de 20 horas semanais em Campo Grande, comparado ao salário mínimo, 2012 a 2020



Fonte: Elaborada pela autora a partir das tabelas salariais da ACP (maio/2012, outubro/2013, dezembro/2014, março/2015, maio/2016, dezembro/2017, dezembro/2018 e dezembro/2019).

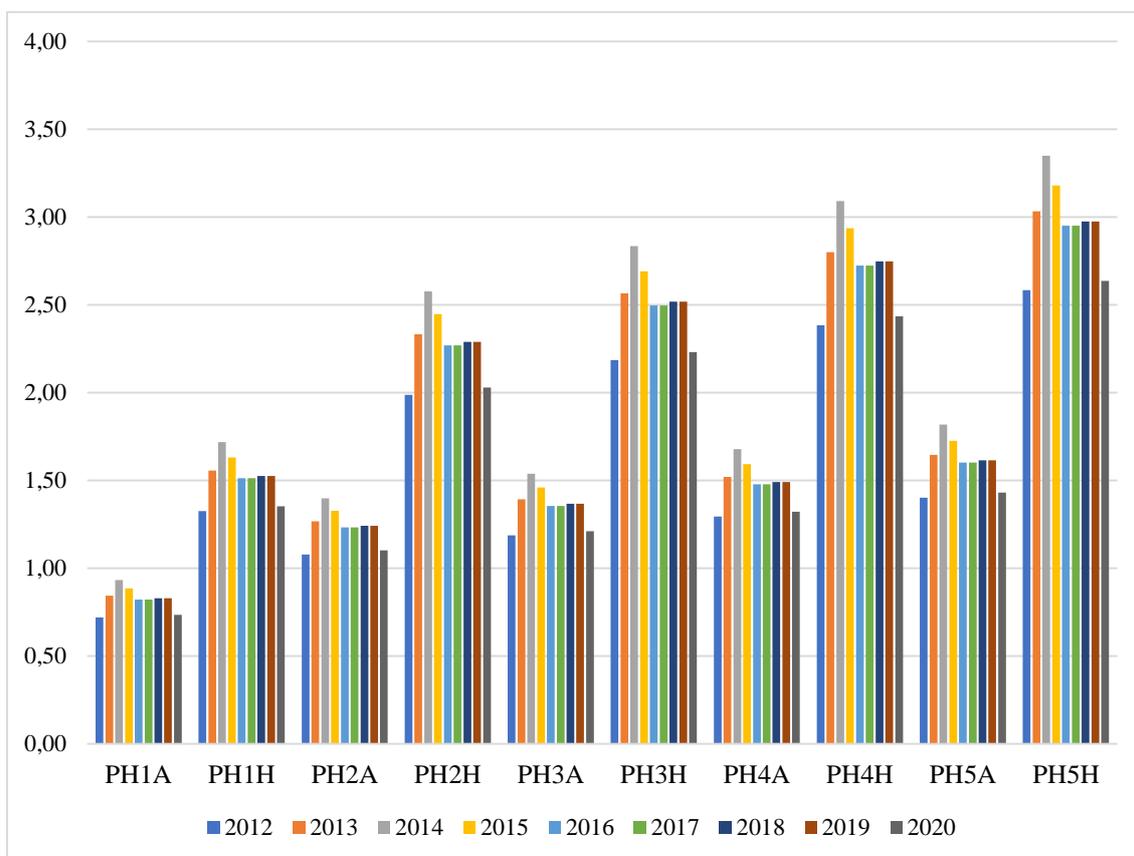
A partir da figura, também é possível verificar o impacto da EC nº 95, de 15 de dezembro de 2016 na desvalorização dos profissionais da educação. Em 2014, o vencimento do professor com habilitação em nível médio em início de carreira (PH1A) equivalia a 2,19 salários mínimos, enquanto que o vencimento desse professor em final de carreira (PH1H) equivalia a 4,03. Em 2020, a equivalência, em início e final de carreira, era de 2,03 e 3,73 salários mínimos, respectivamente. Quanto aos professores graduados, o vencimento em início de carreira (PHA2) correspondia a 3,28 salários

mínimos e, em final de carreira, correspondia a 6,04. Em 2020, constata-se que a correspondência era de 3,04 (início de carreira) e 5,60 salários mínimos (final de carreira).

Outro ponto que convém ser mencionado é o relacionado ao último nível da carreira docente, visto que, em 2014, o vencimento do professor com doutorado em início de carreira (PH5A) equiparava-se a 4,26 salários mínimos, enquanto que o vencimento desse professor em final de carreira (PH5H) equiparava-se a 7,85. Em 2020, a proporção passou a 3,95 e 7,28 salários mínimos, respectivamente. Compreende-se que a valorização salarial ocorrida no ano de 2014 é fruto da luta local dos docentes para o pagamento do PSPN, que culminou com a aprovação da Lei nº 5.060/2012, de 3 de abril, que estabeleceu a revisão geral da remuneração dos servidores do Poder Executivo e o pagamento do PSPN pela jornada de trabalho de 20 horas a partir do ano letivo de 2013, no governo de Nelson Trad Filho. São frutos também dessa luta docente a aprovação da Lei nº 5.189/2013, que estabeleceu nova revisão geral da remuneração dos servidores do Poder Executivo, no governo de Alcides Bernal, e, posteriormente, a aprovação da Lei nº 5.411/2014, que alterou a redação da Lei nº 5.189/2013, para equiparar o salário dos professores ao PSPN, no governo de Gilmar Olarte. Como os salários já vinham num histórico de perdas, a categoria mobilizou-se e, com sucessivas paralisações e negociações para a garantia de direitos, acabou conquistando, em 2014, certo ganho salarial. Entretanto, não obstante a evolução do vencimento base em 2014, nota-se o seu decréscimo nos anos 2016 e 2017, pequena recuperação em 2018 e nova queda em 2020.

Ao cotejar o valor do vencimento base inicial e final dos professores com 20 horas semanais em relação ao valor do PSPN no período de 2012 a 2020, considerando que a partir da Lei nº 5.060/2012 se estabeleceu o pagamento do PSPN aos professores com essa jornada de trabalho, ainda que de forma escalonada, é possível afirmar que, até o ano de 2020, o valor do vencimento base dos professores em início da carreira não correspondeu ao valor do PSPN, conforme se vê na figura 18.

Figura 18 - Evolução do vencimento base inicial e final dos professores com jornada de trabalho de 20 horas semanais em Campo Grande, comparado ao piso salarial profissional nacional – PSPN, 2012 a 2020



Fonte: Elaborada pela autora a partir das tabelas salariais da ACP (maio/2012, outubro/2013, dezembro/2014, março/2015, maio/2016, dezembro/2017, dezembro/2018 e dezembro/2019).

A partir dos dados acima, verifica-se que, no ano de 2014, houve maior aproximação do vencimento base ao PSPN, correspondendo a 93% do valor do piso para o professor iniciante (PH1A). Nos anos subsequentes, observa-se uma diminuição desse percentual e praticamente uma estagnação entre 2017 e 2019, em consequência da postergação do pagamento da integralidade do piso pela gestão municipal, ficando o vencimento base do professor com habilitação em nível médio com correspondência de cerca de 83% do PSPN nesses anos. Em 2020, nota-se o caso ainda mais grave, uma vez que, sem qualquer reposição salarial para a categoria e com o reajuste do valor do piso em nível nacional, o vencimento inicial do professor passou a corresponder a 73% do PSPN. Tal desvalorização, mediada pelas questões políticas e econômicas, também é observada nos demais níveis (comparando-se o vencimento inicial e final de um mesmo nível), em que o valor final não chega a ser o dobro do valor inicial. Tendo como parâmetro o percentual de equiparação do PSPN no ano de 2020 e considerando a carreira

de um professor graduado, com progressão na horizontalidade, isto é, mantendo-se como graduado durante toda a carreira, seu vencimento inicial (PH2A) terá proporção de 1,10 do valor do PSPN e, após 35 anos, alcançada a última posição da carreira (PH2H), a correspondência com o PSPN será de 2,03.

Ao considerar hipoteticamente o caso do professor de ciências dos anos iniciais, com jornada de 20 horas semanais, ingressante em concurso público no início de 2016 como licenciado, observa-se que seu vencimento base seria correspondente a 2,99 salários mínimos e a 1,23 do valor do PSPN. Caso, imediatamente após seu ingresso, tivesse feito uma especialização, no segundo semestre do ano 2017 teria o vencimento equivalente a 3,32 salários mínimos e a 1,35 do valor do PSPN. Se o mesmo professor tivesse dado continuidade a seus estudos, cursando mestrado, teria alcançado, ao final de 2020, um vencimento base equivalente a 3,83 salários mínimos e a 1,38 do valor do PSPN. Tem-se, com esse exemplo, a constatação de que o salário do professor valorizou-se mais quando comparado com o salário mínimo do que com o PSPN. Entretanto, ao verificar os parâmetros para reajuste de ambos, tem-se que o indicador para reajuste do salário mínimo é o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), já o do PSPN baseia-se no mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno do Fundeb, que é resultante da razão da soma de receitas legalmente vinculadas à educação pela soma de matrículas ponderadas em cada rede de ensino. Assim, tal discrepância é melhor compreendida ao identificar diferenças de cálculo desses indicadores.

É importante frisar que, se o professor com jornada de 20 horas semanais não recebia o valor integral do piso no ano de 2020, tampouco é possível afirmar que ao professor com 40 horas semanais foi pago o valor integral, visto que, pela lógica, o professor com jornada de 40 horas semanais deveria receber o dobro do valor estabelecido para o piso salarial profissional nacional para o mínimo de 20 horas. Conforme demonstrado na tabela 21, é possível perceber a evolução da correspondência do valor do PSPN.

Nota-se que o professor graduado em início de carreira (PH1A) teve o vencimento base ao correspondente a 1,40 do valor de PSPN no ano de 2014. No ano de 2020, o mesmo profissional em início da carreira teve seu vencimento correspondente a 1,10 do valor do PSPN, mostrando que, assim como na carreira do professor com 20 horas semanais, há uma queda salarial na carreira, o que nesse caso corresponde a 21%.

Em 2016, ano em que ingressaram vários professores graduados que assumiram a disciplina de Ciências nos anos iniciais, o cenário não foi diferente. O professor graduado em início de carreira (PH2A) teve o vencimento base no ano de 2016 equivalente a 1,23 do valor de PSPN, já em 2020 o vencimento foi equivalente a 1,10, ou seja, uma diminuição de 10% do vencimento, comparado ao valor do PSPN.

Tabela 21 - Evolução do vencimento base inicial e final dos professores com jornada de trabalho de 40 horas semanais em Campo Grande, comparado ao piso salarial profissional nacional – PSPN, 2012 a 2020

Habilitação	Nível/ Classe	2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
		Vencimento base	Proporção ao PSPN para 40 horas																
Ensino Médio Magistério	PH1A	2085,41	0,72	2645,10	0,84	3163,90	0,93	3394,74	0,89	3507,11	0,82	3774,87	0,82	4065,92	0,83	4235,47	0,83	4235,47	0,73
	PH1H	3842,21	1,32	4873,39	1,56	5829,25	1,72	6254,56	1,63	6461,59	1,51	6954,93	1,51	7491,16	1,53	7803,54	1,53	7803,54	1,35
Licenciatura Plena (Graduação)	PH2A	3128,12	1,08	3967,65	1,27	4745,86	1,40	5092,13	1,33	5260,67	1,23	5662,32	1,23	6098,89	1,24	6353,21	1,24	6353,21	1,10
	PH2H	5763,33	1,99	7310,08	2,33	8743,87	2,58	9381,85	2,45	9692,37	2,27	10432,37	2,27	11236,72	2,29	11705,29	2,29	11705,29	2,03
Pós-Graduação (Especialização)	PH3A	3440,93	1,19	4364,41	1,39	5220,44	1,54	5601,34	1,46	5786,73	1,35	6228,54	1,35	6708,77	1,37	6988,52	1,37	6988,52	1,21
	PH3H	6339,66	2,19	8041,09	2,57	9618,26	2,83	10320,03	2,69	10661,61	2,50	11475,61	2,50	12360,39	2,52	12875,82	2,52	12875,82	2,23
Pós-Graduação (Mestrado)	PH4A	3753,71	1,29	4761,14	1,52	5694,98	1,68	6110,50	1,59	6312,75	1,48	6794,72	1,48	7318,60	1,49	7623,79	1,49	7623,79	1,32
	PH4H	6915,93	2,38	8772,03	2,80	10492,57	3,09	11258,12	2,94	11630,75	2,72	12518,75	2,72	13483,95	2,75	14046,23	2,75	14046,23	2,43
Pós-Graduação (Doutorado)	PH5A	4066,40	1,40	5157,74	1,65	6169,38	1,82	6619,50	1,73	6838,60	1,60	7360,72	1,60	7928,24	1,61	8258,85	1,61	8258,85	1,43
	PH5H	7492,02	2,58	9502,74	3,03	11366,60	3,35	12195,92	3,18	12599,59	2,95	13561,56	2,95	14607,17	2,97	15216,28	2,97	15216,28	2,64

Fonte: Elaborada pela autora a partir das tabelas salariais da ACP (maio/2012, outubro/2013, dezembro/2014, março/2015, maio/2016, dezembro/2017, dezembro/2018 e dezembro/2019).

Nota: Vencimento base em valor nominal. Cálculo do PSPN vigente no ano correspondente.

Vale ressaltar que, em decorrência da pandemia e com as determinações do Decreto Legislativo nº 06, de 18 de março de 2020, foi aprovada a Lei Complementar nº 173/2020, instituindo o Programa federativo de Enfrentamento ao Coronavírus, o que impediu a reposição salarial e avanços na carreira dos servidores públicos, bem como a possibilidade de realização de concurso público até 31 de dezembro de 2021. Imediatamente a categoria mobilizou-se por meio de suas entidades sindicais e, com a formalização de contestações legais em defesa do reajuste anual do PSPN e do cumprimento das metas 17 e 18 do PNE, recorreu ao Congresso Nacional pedindo o veto dos artigos 7º e 8º da referida lei, entretanto sem sucesso. Diante de tal situação, a categoria, por meio da CNTE, acabou por interpor no Supremo Tribunal Federal (STF) a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6447, ainda pendente de julgamento (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2021).

Por sua vez, as articulações para o não pagamento do PSPN continuaram: recentemente foi publicada a Portaria Interministerial MEC/ME nº 3, de 25 de novembro de 2020 (BRASIL, 2020), que rebaixou o Custo Aluno per capita do Fundeb em 2020, de R\$ 3.643,16, estimado na Portaria Interministerial MEC/ME nº 4, de 27 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), para R\$ 3.349,56. Isso implicou reajuste zero do PSPN previsto para 2021, o qual, pelas projeções realizadas, deveria sofrer reajuste de 5,9%.

O valor do PSPN é atualizado anualmente no mês de janeiro, em observância aos dois exercícios imediatamente anteriores, seguindo o percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno dos anos iniciais do ensino fundamental urbano do Fundeb. Considerando a queda na receita do Fundeb, cuja variação foi negativa, em virtude da “queda da arrecadação dos principais impostos que compõem o Fundeb – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e os Fundos de Participação dos Estados e dos Municípios (FPE e FPM) – causada pela pandemia da Covid-19” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS, 2020), em 2021 não houve reajuste do PSPN, continuando o valor de R\$ 2.886,24 como vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

No caso de Campo Grande, conforme divulgado pela CNM, a estimativa total das receitas do Fundeb 2020, de acordo com as Portarias Interministeriais nº 04/2019 e nº 2/2020 (BRASIL, 2020) seria de R\$ 488.308.532,77. Com a Portaria Interministerial nº 3/2020, a estimativa total das receitas do Fundeb 2020 passou a R\$ 487.530.210,84, ou seja, com um decréscimo de estimativa na receita do Fundeb 2020 para o município de Campo Grande na

ordem de R\$ 778.321,93. De todo modo, mesmo com uma situação mais favorável em 2019, o município de Campo Grande ainda não paga o valor mínimo do PSPN para seus professores.

Outro fator importante a ser mencionado como articulação contra o pagamento do PSPN é o Projeto de Lei nº 3776/08 do Poder Executivo, que propõe reajuste do PSPN pela variação acumulada do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) nos 12 meses anteriores à data do reajuste, o que diminuiria a atualização do piso em comparação com a regra adotada atualmente. Em agosto de 2021, a Câmara dos Deputados votou o recurso contra a apreciação conclusiva desse PL e, por uma diferença de apenas 3 votos, conseguiu aprová-lo, resultado da grande mobilização sindical junto à bancada. Com isso, o PL será apreciado no plenário da Casa e não será submetido à sanção presidencial, razão pela qual a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) continua mobilizada para pressionar os parlamentares a votar a favor dos trabalhadores da educação. Até a finalização desta tese, esse PL não havia sido apreciado.

Outro ataque aos trabalhadores da educação estava contido no Projeto de Lei 2.075/2021 (BRASIL, 2021), que visava alterar o critério de reajuste anual do valor PSPN. A proposta era que, a partir de 2022, o PSPN fosse atualizado anualmente no mês de maio, de acordo com variação acumulada do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), considerando os 12 meses do exercício financeiro anterior à data do reajuste. Segundo a CNTE, tal proposta era uma afronta às metas 17 e 18 do PNE, bem como à luta dos trabalhadores pela melhoria das condições de vida. Após a mobilização e pressão da categoria dos trabalhadores, o autor solicitou a retirada da tramitação do PL, que foi deferido pelo plenário no mês de setembro de 2021.

Outra proposição que afronta trabalhadores em educação foi a PEC 13/2021 (BRASIL, 2021), que desobriga os Estados e os municípios da aplicação de 25% e a União da aplicação de 18%, no exercício de 2020, da receita na manutenção e desenvolvimento do ensino. A justificativa da proposta foi o desequilíbrio fiscal ocorrido no período pandêmico da Covid-19, tornando essa medida necessária para evitar o do teto de gastos públicos impostos pela EC nº 95. Com tal proposta, materializar-se-ia mais uma investida contra a educação que, desde o golpe de 2016, vem perdendo recursos para serem aplicados em outras áreas, a critério dos governantes. Essa foi mais uma das pautas da categoria que, mobilizada por meio da CNTE, ocupou espaços de discussão no senado federal e pressionou senadores para não acatarem a proposta. Entretanto, em que pese todo esforço da categoria, com manifestações nas ruas e nas

redes sociais contra os retrocessos propostos, cobrando de deputados e senadores uma posição em favor da educação, a PEC foi aprovada em primeiro e segundo turno no Senado e, por fim, tramitou para a Câmara dos Deputados.

É importante contextualizar as investidas contra os trabalhadores em educação, que acabam por incidir sobre o PSPN e as condições de trabalho, mesmo que extrapole o limite temporal de análise proposto, uma vez que a conjuntura não é favorável aos trabalhadores e, no caso dos professores de ciências dos anos iniciais, isso tem implicação sobre as condições materiais necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho e para sua qualidade de vida. Se, de acordo com os dados, verifica-se uma tendência de queda salarial, esse cenário tende a piorar. Nesse sentido, os aparelhos privados de hegemonia, com investidas políticas e econômicas, têm seguido para a derrubada da democracia e do Estado de Direito, num cenário de retirada de direitos sociais e trabalhistas, alta da inflação, aumento da miséria, tudo isso aliado à crise sanitária pela qual passa o país.

Diante das circunstâncias estabelecidas, vê-se que a garantia dos direitos dos trabalhadores contida no Plano Nacional de Educação tende a não se concretizar. Exemplo disso é a meta prevista no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) para a equiparação da remuneração média dos profissionais da educação com outros de mesmo nível e jornada, observando os que possuem ensino superior e jornada de 20 e 40 horas, que não foi alcançada em 2020, como estabelecido. De acordo com o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (BRASIL, 2020), divulgado pelo Inep em 2020, o indicador dessa Meta passou de 65,3% em 2012, para 78,1%, em 2019. Segundo o documento, isso é resultante do decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais, que tiveram uma perda real de 13,3% do poder de compra efetivo ao longo dos anos analisados.

Ao concluir este capítulo, compreende-se que o trabalho do professor de Ciências, embora tenha sido resultado da organicidade dos trabalhadores em educação para a implantação da hora-atividade no município, está envolto por contradições, mediado por questões mais amplas como aquelas que insistem na mercantilização da educação. Exemplo disso é o contexto de austeridade fiscal que se implantou no país e que vem promovendo alterações em contexto local, destruindo direitos já conquistados e que haviam sido assumidos como compromisso nacional para a valorização docente da educação básica brasileira. Nesse sentido as diversas mediações têm reflexo imediato no trabalho do professor de ciências dos anos iniciais que acaba por ter seu trabalho precarizado, sem as condições objetivas necessárias. Ressalta-se, todavia,

que esse arranjo adotado no município, é atravessado por contradições, em que, ao mesmo tempo que garante direitos, pode provocar mais rupturas nas relações de trabalho docente com a adoção de maior compartimentalização do trabalho, induzindo a formas de se planejar e pensar o trabalho educacional de forma individualizada, em detrimento do coletivo, além imprimir a subordinação do trabalho aos interesses do capital, com vistas à eficácia, eficiência e produtividade, ideias propaladas pelos organismos multilaterais. Outro ponto que merece destaque é o referente ao projeto de formação continuada que precisou ser revisto para atender às especificidades identificadas por esse novo professor nos anos iniciais da Reme. Se por um lado a formação continuada com ênfase ao ensino de ciências pode trazer contribuições significativas para a educação em ciências, por outro poderá conduzir o trabalho isolado, pragmático, com um profissional adaptável às diversas inovações tecnológicas, esvaziado de teoria, em detrimento aos objetivos e finalidades da educação como bem social e que valoriza a identidade coletiva.

Verificou-se que a inclusão do professor de ciências nos anos iniciais no quadro de pessoal demandou do município maior investimento financeiro, uma vez que para aplicação da hora-atividade foi necessário contratar um número considerável de professores. Esse impacto na folha de pagamento municipal, aliado às medidas restritivas impostas pela legislação na crise pandêmica e às investidas neoliberais contra a educação, podem contribuir para a não integralização do PSPN até o ano 2021, quando se encerra esta tese. Por sua vez, o município aumentou sua receita de impostos no período e diminuiu o percentual de aplicação da receita de impostos em MDE, o que leva a concluir que o executivo municipal tem deixado de investir em educação para atender a outros interesses.

Em contexto nacional, ganha voz o plano político ideológico de que a superação da crise se faz com a contribuição de todos, ou seja, com a retirada dos direitos dos trabalhadores. Entretanto, esse falso discurso moral para a garantia de maior ganho do capital imprime consequências para os professores de uma forma geral, e para os professores de ciências, de modo particular, uma vez que a categoria não galgou o valor mínimo estabelecido no PSPN para os professores de nível médio em início de carreira. Pela falta de comprometimento do poder público, observa-se que o professor de ciências não tem trabalhado nas melhores condições, tendo muitas vezes que arcar com os materiais necessários ao desenvolvimento de seu trabalho. Assim, é necessário que, consciente da realidade, das condições impostas e da precariedade do trabalho, esse professor aja como político, conforme explicado por Gramsci,

como “[...] homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte” (GRAMSCI, 1978, p. 40). E modificar esse ambiente exige organização e luta, visto que o coletivo de trabalhadores tem sido impactado pelas mesmas condições.

Por todo o exposto, o grande desafio que se impõe é a urgência do aprofundamento do debate a respeito da garantia de direitos dos professores de ciências e das condições objetivas no desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, a categoria precisa ampliar a luta para a aplicação do PSPN aos professores com nível médio, bem como para que o executivo municipal se responsabilize pelas condições materiais necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se analisar os arranjos realizados pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande para implementação da Lei nº 11.738/2008. Partindo-se da discussão sobre a articulação entre educação e democracia, o processo de descentralização das ações e de recursos públicos para o financiamento da educação pública e sua vinculação com a valorização dos profissionais do magistério, passou-se a tratar da implantação do PSPN no Brasil e, em particular, a sua implementação em contexto local (Reme). Com o desvelamento municipal dos arranjos para a aplicação dessa Lei, que resultou na inclusão do professor de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, culmina-se com a análise das implicações desses arranjos para o trabalho do professor com relação às condições de trabalho e de remuneração nesse contexto.

Como decorrência deste estudo, foi possível depreender que as medidas tomadas pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS para atendimento às determinações da Lei nº 11.738/2008 tiveram como foco os resultados nas avaliações externas, visando ascender seus índices educacionais. Os dados, entretanto, revelaram que tais medidas resultaram em pequena evolução nos indicadores do Ideb no 5º ano do ensino fundamental, passando de 5,40 no ano de 2015 para 5,70 nos anos de 2017 e 2019, sem alcançar a meta estabelecida para esses anos, que era de 5,60, 5,80 e 6,10, respectivamente. Esses arranjos desencadearam implicações para o trabalho do professor de ciências dos anos iniciais, as quais são fruto da decisão da Semed em atribuir as aulas de ciências a um professor específico, decisão essa que refletiu questões mais amplas do cenário político e econômico em âmbito nacional.

A política educacional no âmbito local, realizada em virtude da autonomia do ente federativo, está imbricada à política nacional: a valorização dos profissionais do magistério por meio da Lei nº 11.738/2008 induziu os municípios brasileiros a elaborar seus planos de cargos, carreira e remuneração e aplicar 1/3 de hora-atividade sem a presença dos educandos. Certamente o PSPN, resultante da luta dos trabalhadores em educação, propiciou à categoria a exigência de um vencimento base mínimo aos professores de nível médio, com jornada de trabalho de 20 horas semanais na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

No município de Campo Grande, o cumprimento da Lei nº 11.738/2008 foi atravessado pela contenda federativa ocasionada pela ADI nº 4.167/2008, o que provocou um retardamento na sua aplicação. No que se refere à implantação da jornada extraclasse, a decisão jurídico-normativa em âmbito municipal ocorreu com a aprovação da LC nº 208/2012, que alterou a LC

nº 19/1998, e o cumprimento da jornada de 1/3 sem a presença dos educandos foi estabelecida a partir do ano 2014. Verificou-se que, para a aplicá-la no ensino fundamental, a Semed, em alinhamento com a decisão tomada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, distribuiu as aulas excedentes dos anos iniciais a um professor que ficou responsável exclusivamente pela disciplina de Ciências a fim de melhorar os índices educacionais do Ideb e Pisa na área de conhecimento dessa disciplina.

Embora os técnicos da Semed indicassem que a decisão por incluir um professor de ciências foi tomada em virtude das dificuldades no ensino e na aprendizagem relacionadas aos conhecimentos dessa disciplina para os anos iniciais, isso não se confirmou. Com a decisão pelo arranjo realizado na Reme, esperava-se avançar para a resolução dos problemas relacionados ao ensino de ciências. Apesar de se reconhecer o avanço com a inclusão de um professor específico para ministrar ciências nos anos iniciais, a problemática no ensino de ciências, apontada na literatura, ainda não foi resolvida no contexto municipal analisado. No que tange à prática docente como objeto de formação teórico-prática, ainda há questões a serem equacionadas referentes às lacunas apresentadas tanto na formação inicial como na formação continuada. Já no que se refere aos materiais necessários para o desenvolvimento do trabalho dos professores de ciências, há a necessidade de equipar os laboratórios e conseqüentemente incentivar e preparar os professores para a prática da experimentação nas aulas de ciências. É preciso também superar a insuficiência dos livros didáticos, que, conforme sinalizado no estudo, estão desalinhados com as orientações curriculares da Reme. Em relação ao currículo, é preciso valorizar a disciplina de ciências e destacar a sua contribuição para o desenvolvimento do estudante, ou seja, reconhecer a importância dessa disciplina nos anos iniciais para a formação do aluno ao possibilitar uma melhor compreensão da dinâmica da produção e da disseminação do conhecimento científico por meio da problematização desses conhecimentos. A escolha pela adoção de um professor para o ensino de ciências sugere, a priori, uma valorização da disciplina de ciências, entretanto as questões e problemas apontados há tempos pela literatura, conforme já mencionado, ainda permanecem.

Para se adaptar às novas orientações, a Semed reviu o currículo de ciências, alinhando-o à BNCC, o que pode trazer mais prejuízos ao ensino dessa disciplina, uma vez que sua proposição, criticada por vários pesquisadores da educação, educadores e entidades associadas, de caráter pragmático, com foco na uniformização e homogeneização curricular e totalmente voltada aos interesses do mercado, não corroboram com a melhoria do ensino e aprendizagem.

Com o arranjo realizado na Reme e o ajuste no trabalho dos professores dos anos iniciais, novas demandas se apresentaram, imbricadas por contradições, levando a Reme a reorganizar a formação continuada de professores. Essa reorganização pareceu resolver parcialmente os problemas, já que se observou uma avaliação positiva por parte dos docentes quanto às formações oferecidas na Reme. No entanto, esses profissionais apontaram a necessidade de formações continuadas com temas que alinhem teoria e prática. Assim, cabe ainda à Semed avaliar as contribuições dos professores para estabelecer sua política de formação, com um projeto estruturado de formação continuada, que possibilite aos professores de ciências desenvolverem sua capacidade reflexiva e crítica, em particular à formação proposta pela BNCC, e responder dialogicamente aos desafios da práxis pedagógica e que venham contribuir para provocar mudanças no ensino de ciências.

Outro aspecto importante no arranjo realizado pela Semed está relacionado à compartimentalização do ensino. Observou-se que os professores de ciências realizam seu trabalho de forma isolada e, se a Secretaria não promover planejamentos e estudos coletivos com o grupo de professores dos anos iniciais, isso pode levar ao esvaziamento e à fragmentação do ensino, em que cada professor planeja sua disciplina sem verificar as possibilidades de integração e interrelação com as demais, sem otimizar o trabalho e sem promover a mobilização de saberes de diversas áreas para a formação do sujeito. De tal modo, corre-se o risco de os aspectos relacionados ao letramento, por exemplo, ficarem somente sob responsabilidade do professor responsável por ministrar a língua portuguesa. Nesse sentido, compreende-se que o problema não está em determinar a disciplina de ciências a um único professor, mas nas implicações dessa decisão, a exemplo do modelo adotado pela Secretaria para a formação continuada e para o planejamento dos professores de ciências.

Os dados evidenciaram ainda que o desenvolvimento do trabalho do professor de ciências guarda relação com a problemática da formação inicial apontada pela literatura, corroborando com os pesquisadores da área de educação em Ciências: o curso de Pedagogia precisa se apoiar nos resultados de pesquisas que apontam para a superação das práticas que se baseiam no senso comum para o ensino de ciências e da abordagem que prima pela transmissibilidade de conteúdo.

Com efeito, em 2019, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro, republicada em 2020, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a

Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2020). Essas diretrizes, voltadas ao atendimento dos interesses do mercado, com uma proposta de formação aligeirada, podem acarretar impactos nocivos à educação, sobretudo às licenciaturas, visto que descaracterizam sua formação. Portanto, se já havia problemas, esses tendem a se agravar, observado o movimento de retrocessos nacionais nas políticas educacionais. Em vista disso, é preciso que os formadores de professores que trabalham com a formação inicial nos cursos de Pedagogia não cedam às propostas antidemocráticas, que reduzem a formação, mas que priorizem a formação inicial voltada à prática pedagógica democrática com vistas à formação de professores ativos e críticos. E é nessa esteira que o debate acerca das proposições da Resolução CNE/CP nº 2/2019 precisa ser alargado, de forma que se retomem os ideários presentes na Resolução CNE/CP nº 1/2006 para os cursos de pedagogia.

Ainda no que tange ao desenvolvimento do trabalho dos professores de ciências, verificou-se um certo conformismo por parte dos professores e coordenadores a respeito das condições de trabalho. Tal questão tem relação com a indução da ideologia neoliberal de responsabilização dos professores pelas condições materiais para a execução de seu trabalho, levando-se a uma naturalização da situação vivenciada. A respeito disso, compreende-se que a escola não pode ceder à racionalidade gerencial e se adaptar às circunstâncias, pois não se faz educação desse modo, uma vez que é preciso condições dignas. Tal evidência denota a necessidade de mobilização da categoria para exigir do executivo municipal o cumprimento de sua responsabilidade no fornecimento de materiais, insumos e infraestrutura adequada para o funcionamento das atividades educacionais, uma vez reveladas as condições precárias em que se encontram as escolas. Importa frisar ainda que o fechamento de laboratórios de ciências acarretou prejuízos ao ensino de ciências, especialmente com relação ao apoio recebido pelos professores de ciências biológicas nos anos iniciais e à experimentação ocorrida naquele espaço. Assim, compreende-se que pesquisas futuras poderão avaliar o desenvolvimento do trabalho em relação ao ensino de ciências nos anos iniciais a partir do alinhamento do currículo à BNCC, materializado no Referencial Curricular da Reme, e as implicações para a prática docente e para a aprendizagem dos estudantes nesse contexto.

Quanto à reorganização na distribuição da carga horária do professor de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma conjuntura jurídica favorável, a Superintendência de Políticas Educacionais da Semed manifestou interesse em atribuir essas aulas para licenciados em Ciências Biológicas, que estavam sendo retirados dos laboratórios, sob a

justificativa de serem uma melhor opção aos pedagogos, tendo em vista os problemas na formação inicial deles para ministrar essa disciplina, relacionados ao domínio de conteúdo da área. Entretanto, verificou-se que a SED/MS fez alterações em sua organização curricular e em seu arranjo nos anos iniciais, então, supõe-se que se a Semed permanecer em alinhamento às decisões da SED/MS, a alteração no ensino de ciências nos anos iniciais deve ocorrer, mas não pela destinação das aulas de ciências ao biólogo, e sim com a inserção de língua inglesa no currículo e conseqüente alteração no número de aulas semanais das disciplinas, passando o professor “regente” a ministrar as unidades curriculares de Ciências, Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa.

Os dados analisados evidenciaram que, para a implementação da Lei nº 11.738/2008, no que se refere ao pagamento do PSPN, após período de intensos conflitos na gestão municipal, a lei que deveria ter sido aplicada imediatamente após o julgamento de constitucionalidade do PSPN pelo STF em 2011 acabou sendo protelada, com decretos que previram a aplicação de forma escalonada, sendo recalculada em cada gestão municipal. Assim, a integralização do PSPN ao docente de 20 e 40 horas não ocorreu até a finalização deste estudo e continua na pauta de reivindicação da categoria; constatou-se ainda que, no ano de 2019, houve a última reposição salarial, tendo a correspondência do vencimento base inicial dos professores de nível médio equivalente a 73% do valor do piso nacional no ano de 2020.

Outro aspecto evidenciado e que chama a atenção na conclusão deste estudo é a diminuição acentuada no investimento em MDE no município em oposição ao aumento da arrecadação de impostos. Tal contradição denota o descaso com a educação local, que, associado aos crescentes ataques aos direitos sociais em nível nacional sob a roupagem de crise, assola a classe trabalhadora. Como consequência, a situação da remuneração em contexto municipal tende a piorar, tanto para os professores de ciências quanto para os demais profissionais da educação.

Importa frisar, ainda, que o campo educacional sofre desde 2016 com o desmonte da educação, período em que se deu o golpe para a retirada de Dilma Rousseff da presidência, seguido do novo governo neoliberal que visa à racionalidade financeira com os gastos públicos. Esse governo aprovou uma série de medidas com restrição ao direito à educação — tais como a reforma do ensino médio; a aprovação da BNCC, que tira o conhecimento científico em favor das competências operacionais; e a intervenção nas universidades para diminuir sua autonomia didática, pedagógica e de gestão —, além de ocasionar a precarização do trabalho de modo

geral e, em particular, com ênfase na desvalorização do magistério. Tais medidas exemplificam a complexa disputa em que se situa a política educacional e a envergadura do projeto neoliberal para a educação e para a sociedade.

A Lei nº 11.738/2008 ainda é motivo de contestação pelos entes federativos, principalmente no que se refere ao valor anual mínimo nacional atribuído por aluno, na forma prevista no Fundeb. Em 2020, sob a ótica de crise sanitária, o PSPN não sofreu reajuste, uma vez que, com a queda na arrecadação dos principais impostos que compõem o Fundo, o valor anual mínimo por aluno do Fundeb foi rebaixado. Assim, se o município de Campo Grande não chegou a integralizar o PSPN até o ano de 2019, ainda há de se recuperarem as perdas decorrentes da falta de reajuste do piso, visto que a inflação não estagnou e continua crescendo, e o poder de compra dos trabalhadores ficou reduzido. Cabe ressaltar que o Fundeb, sendo o principal mecanismo de financiamento da educação básica em todos os níveis e modalidades, aprovado como permanente, necessita de um acompanhamento ativo pelos educadores e setores da sociedade civil implicados, para que o novo fundo atenda de fato as finalidades de desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação.

Com o novo Fundeb, espera-se a continuidade do esforço para aplicação da Lei do Piso aos profissionais da Reme, garantindo o pagamento do piso aos professores de nível médio com jornada de 20 horas, bem como o pagamento do piso àqueles professores com jornada de 40 horas.

Entretanto, ao observar o quadro político no país, verifica-se a investida e a força material da ideologia neoliberal para garantir o aprofundamento das formas de exploração do trabalho com a mudança do patamar de investimentos na educação do país. Tal ideologia está explícita na Emenda Constitucional nº 95/2016, que dividiu o orçamento da União em dois grupos: um com todos os gastos públicos (despesas primárias), que estão sujeitos a um teto e nos quais se incluem os gastos com educação, e o outro com gastos financeiros; na PEC nº 186/2019, que resultou na Emenda Constitucional nº 109/2021 com medidas de contenção fiscal e controle de despesas com pessoal, quando as despesas correntes do Governo Federal e dos entes federados atingirem, respectivamente, 95% e 85%, deixando, assim, de repassar recursos para as despesas primárias que excederem esses limites; e na PEC nº 32/2020, que imprime a concepção de estado subsidiário, em que ele atua onde o setor privado deliberadamente não demonstra interesse.

Além do ataque às vinculações orçamentárias obrigatórias para União, Estados e municípios por meio da desregulamentação e desvinculação presentes na legislação, a criação de um patamar mínimo para a educação abre o espaço da educação básica para o setor privado, bem como afeta o cumprimento do Plano Nacional de Educação. Essas nuances reconfiguram a educação e a convertem como um grande negócio no qual o setor privado passa a ganhar força na agenda de reformas e a ganhar mercado com as plataformas tecnológicas educacionais para os sistemas de ensino da rede pública, que não conseguem se estruturar para as aulas em período pandêmico. Outro aspecto importante que remete a essa ofensiva do setor privado para a mercantilização da educação está relacionado à desconstituição da consciência crítica, ou seja, a diminuição da parcela educacional atendida pelo ensino público torna propícia a dominação. Todas essas questões demonstram como o bloco do poder atua na perspectiva da desconstituição da esfera social, com os setores dominantes apostando na saída da autocracia burguesa.

Por isso é urgente retomar o debate sobre a democracia, o estado de direito, os fundamentos da CF para que a classe trabalhadora não sucumba dentro da estrutura autocrática vigente. Assim, não apenas os professores de ciências, mas toda a classe trabalhadora deve ser recolocada como protagonista histórica, para que seja garantido o estado democrático de direito e retomada a valorização dos profissionais de educação.

É importante enfatizar que as investidas neoliberais contra a educação têm ocorrido por meio de todos os tipos de mídias, visando à retirada de direitos sociais, para obtenção, coerção e consenso do projeto neoliberal. Por conseguinte, há necessidade de ampliar a mobilização da categoria, tanto por meio de manifestações públicas, quanto pelas diversas mídias, a fim de frear os retrocessos que assolam a educação e retomar o Estado democrático de direito social, conquistado na CF de 1988. Seriam os ‘intelectuais orgânicos’ de hoje, com seu potencial e luta, capazes de romper com as forças hegemônicas neoliberalistas sobre a classe dos trabalhadores, para superar as crises e contradições políticas e sociais. Espera-se, assim, um novo contexto na educação brasileira, uma nova história política nesse país, pois é preciso esperar ao modo freireano: com união e luta, construindo-se novas formas de se mudar a realidade, e sem desistir da valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes melhores condições de trabalho e remuneração.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Os barões da federação: os governadores e a redemocratização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2002.

ABRUCIO, Fernando Luiz. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, p. 41-67, 2005.

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento In: PORTELA, Romualdo de Oliveira e SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

ADRIÃO, Theresa. PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - Anfope. [Nota ao CNE sobre Proposta DCNS Pedagogia]. Destinatário: Ao Conselho Nacional de Educação, Ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação À Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação que trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia. Brasília, 10 de fevereiro de 2021. Disponível em: < <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf>> Acesso em: 04 ago. 2021.

APPLE, Michael. Se avaliar o professor é a resposta, qual é a pergunta? In: VEIGA, Ilma Passos A; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Constituição, federação e propostas para o novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. **Educação & Sociedade** [online]. 2010, v. 31, n. 112, pp. 749-768. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300006>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

ARAÚJO, Luiz. O Federalismo Brasileiro e a Aprovação Da Emenda Constitucional N° 53 de 2006. **Fineduca** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.1, n.5, 2011.

ARAÚJO, Luiz. **O CAQi e o novo papel da União no financiamento da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

AULER, D.; DELIZOICOV, D., Alfabetização Científico-Tecnológica: Para Quê?. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.3, n.1, junho, 2001.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, Maria de Lourdes Teixeira. **O ensino de ciências nos anos iniciais e as políticas direcionadas à rede municipal de educação do Rio de Janeiro – 2009 a 2016**. 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BOITO JR., Armando. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas: Ed. Unicamp, 2018.

BOLLMAN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.31, n.112, pp.657-676. 2010.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; BASSI, Marcos Edgar. O piso salarial profissional nacional, a política de fundos e o vencimento dos profissionais do magistério público estadual de educação básica de Santa Catarina. **Jornal de Políticas Educacionais** v.9, n.17 e 18 janeiro-junho e Agosto-Dezembro de 2015.

BRANDI, A.T.E.; GURGEL, C.M.A. A Alfabetização Científica e o Processo de Ler e Escrever em Séries Iniciais: Emergências de um Estudo de Investigação-Ação. **Ciência & Educação**, v.8, n.1, 113-125, 2002.

BYBEE, R.W. Achieving Scientific Literacy. **The Science Teacher**, v.62, n.7, 28-33, 1995.

_____; DeBoer, G.E. Research on Goals for the Science Curriculum. In: Gabel, D.L.(ed.), **Handbook of Research in Science Teaching and Learning**, New York, McMillan, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 5 mar. 2021.

_____. Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. 2019.

_____. **Emenda Constitucional nº. 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm>. Acesso em: 02 dez. 2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 109, de 15 de março de 2021.** Altera os arts. 29-A, 37, 49, 84, 163, 165, 167, 168 e 169 da Constituição Federal e os arts. 101 e 109 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; acrescenta à Constituição Federal os arts. 164-A, 167-A, 167-B, 167-C, 167-D, 167-E, 167-F e 167-G; revoga dispositivos do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e institui regras transitórias sobre redução de benefícios tributários; desvincula parcialmente o superávit financeiro de fundos públicos; e suspende condicionalidades para realização de despesas com concessão de auxílio emergencial residual para enfrentar as consequências sociais e econômicas da pandemia da Covid-19. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc109.htm>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 186, de 2019.** Altera os arts. 29-A, 37, 49, 84, 163, 165, 167, 168 e 169 da Constituição Federal e os arts. 101 e 109 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; acrescenta à Constituição Federal os arts. 164-A, 167-A, 167-B, 167-C, 167-D, 167-E, 167-F e 167-G; revoga dispositivos do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e institui regras transitórias sobre redução de benefícios tributários; desvincula parcialmente o superávit financeiro de fundos públicos; e suspende condicionalidades para realização de despesas com concessão de auxílio emergencial residual para enfrentar as consequências sociais e econômicas da pandemia de Covid-19. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01dfckvr05gx48pgjpuqkhzo5d418590.node0?codteor=1972106&filename=Avulso+-PEC+186/2019+%28Fase+1+-+CD%29>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 32, de 2020.** Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. Disponível em: <www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2262083> Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 13, de 2021.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para determinar que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, bem como seus agentes públicos, não poderão ser responsabilizados pelo descumprimento, nos exercícios financeiros de 2020 e 2021, do disposto no caput do art. 212 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2300880>>. Acesso em: 10 out. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> . Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -

FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, edição extra, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

_____. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

_____. Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de dez 2020.

_____. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 14 fev. 2021.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 2075/2021**. Regulamenta o inciso XII do caput do art. 212-A da Constituição Federal, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2286034>. Acesso em: 10 out. 2021.

_____. Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de nov. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, 2006.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 de jul. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 02, de 26 de fevereiro de 1997**. Diretrizes para a carreira e remuneração do magistério público. 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselhonacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/323-secretarias-112877938/orgaosvinculados-82187207/13255-parecer-ceb-1997.>> Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-eresolucoes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13205-resolucao-ceb-1997.>> Acesso em: 30 jul. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração para os Profissionais do Magistério da educação básica pública. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf> .Acesso em: 30 jul. 2020.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. de 2010.

_____. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Fica homologado o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de dez. 2017.

_____. Ministério da Educação e Ministério da Economia. Portaria Interministerial nº 4, de 27 de dezembro de 2019. Estabelece os parâmetros operacionais para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, no exercício de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de dez. 2019.

_____. Portaria Interministerial nº 02, de 10 de agosto de 2020. Altera a Portaria Interministerial MEC/ME nº 4, de 27 de dezembro de 2019, que estabelece os parâmetros operacionais para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Fundeb, no exercício do ano de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 ago. 2020.

_____. Portaria Interministerial nº 3, de 25 de novembro de 2020. Altera parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, para o exercício de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 nov. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167, de 29 de outubro de 2008**. Brasília, DF: STF, 2008.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Certidão de Julgamento Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.167**, 27 abr. 2011. Brasília, DF: STF, 2011.

_____. Notícias STF. **STF decide que piso nacional dos professores é válido desde abril de 2011**. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=232067>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. Imprensa. **Lei que reserva 1/3 da carga horária do magistério para atividades extraclasse é constitucional**. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=444594&ori=1>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n. 304, de 21 de junho de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de jun. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2015-Sumário Executivo**. [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRIZUEÑA, Tânia Mara Dias Gonçalves; GOBARA, Shirley Takeco. A base nacional comum curricular (BNCC) nos anos iniciais: implicações no ensino de ciências. In: SOUZA, André Cristovão; ALVARES, Deborah Miranda; SOUSA, Ana Paula (Orgs). **Reflexões em educação: perspectivas, cenários e práticas**. Itapiranga: Schreiber, 2021. E-book.

CACHAPUZ, António; GIL-PEREZ, Daniel; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; PRAIA, João; VILCHES, Amparo. (Orgs) **A Necessária Renovação do Ensino de Ciências**. São Paulo, Cortez, 2005.

CAJAS, F. Alfabetización Científica y Tecnológica: La Transposición Didáctica Del Conocimiento Tecnológico. **Enseñanza de las Ciencias**, v.19, n.2, 243-254, 2001.

CAMARGO, Rubens Barbosa; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e salário do pessoal docente na educação básica: algumas demarcações legais. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 129-167, jul. 2011.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO (Fineduca). **PEC 186/2019**: cálculo das perdas para a educação nos Estados, Distrito Federal e Municípios com a desvinculação de recursos. Nota Técnica. 2021.

Disponível em:

https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PautasPoliticadas_PEC186_NotaTecnica_Campanha_Fineduca_2021_03_01_Final.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

CAMPO GRANDE. Lei nº 4.507, de 17 de agosto de 2007. Dispõe sobre o Sistema de Ensino no município de Campo Grande-MS, e dá outras providências. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 20 ago. 2007.

CAMPO GRANDE. Lei nº 5.060, de 3 de abril de 2012. Dispõe sobre a revisão geral de remuneração dos servidores do poder executivo, e dá outras providências. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 4 abr. 2012.

CAMPO GRANDE. Lei nº 5.189, de 24 de maio de 2013. Dispõe sobre a revisão geral da remuneração dos servidores do poder executivo, e dá outras providências. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 27 mai. 2013.

CAMPO GRANDE. Lei nº 5.411, de 4 de dezembro de 2014. Altera a lei n. 5.189/2013, que dispõe sobre a revisão geral da remuneração dos servidores do poder executivo. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 5 dez. 2014.

CAMPO GRANDE. Lei nº 5.565, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Campo Grande - MS e dá outras providências. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 24 jun. 2015.

CAMPO GRANDE. Lei n. 6.026, de 26 de junho de 2018. Dispõe sobre a revisão geral de vencimentos dos profissionais da educação do Poder Executivo, e dá outras providências. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 28 jun. 2018.

CAMPO GRANDE. Lei complementar nº 19, de 15 de julho de 1998. Dispõe sobre o Plano de Carreiras e Remuneração do Magistério de Campo Grande. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 16 jul. 1998.

CAMPO GRANDE. Lei complementar nº 97, de 22 de dezembro de 2006. Altera dispositivos da Lei complementar nº 19, de 15 de julho de 1998, e dá outras providências. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 26 dez. 2006.

CAMPO GRANDE. Lei complementar n. 190, de 22 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o regime jurídico único dos servidores públicos do município de Campo Grande, e dá outras providências. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 26 dez. 2011.

CAMPO GRANDE. Lei Complementar n. 208, de 27 de dezembro de 2012. Altera a lei complementar n. 19, de 15 de julho de 1998, que institui o Plano de carreira e remuneração do magistério público da prefeitura municipal de Campo Grande, dispõe sobre a implantação da hora atividade dos professores, e dá outras providências. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 28 dez. 2012.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal. Resolução SEMED n. 200, de 21 de novembro de 2019. Dispõe sobre a organização do ano escolar e do ano letivo para o exercício de 2020, nas escolas da Rede Municipal de ensino, e dá outras providências. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 25 nov. 2019.

CAMPO GRANDE. Decreto nº 10.343, de 22 de janeiro de 2008. Publica e Consolida a Lei Complementar n. 19, institui o PCRM, com alterações e inclusões das Leis Complementares n. 20, n. 97 e 106. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 23 jan. 2008.

CAMPO GRANDE. Decreto nº 13.894, de 19 de junho de 2019. Dispõe sobre a tipologia das unidades de ensino da REME e dá outras providências. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 24 jun. 2019.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. Relatório de Gestão Fiscal 2015-Demonstrativo da despesa com pessoal: janeiro a dezembro de 2015. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 10 fev. 2016.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. Relatório Resumido da Execução Orçamentária: janeiro a dezembro de 2015. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 10 fev. 2016.

CAMPO GRANDE. Edital nº. 01/01/2016 - Concurso Público de Provas e Títulos para Cargos de Professor do Quadro Permanente da Prefeitura Municipal de Campo Grande – MS – SEMED/2016. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 22 jan. 2016.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. Relatório de Gestão Fiscal 2016-Demonstrativo da despesa com pessoal: janeiro a dezembro de 2016. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 30 jan. 2017.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. Relatório Resumido da Execução Orçamentária: janeiro a dezembro de 2016. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 30 jan. 2017.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. Relatório de Gestão Fiscal 2017-Demonstrativo da despesa com pessoal: janeiro a dezembro de 2017. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 30 jan. 2018.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. Relatório Resumido da Execução Orçamentária: janeiro a dezembro de 2017. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 30 jan. 2018.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. Relatório de Gestão Fiscal 2018-Demonstrativo da despesa com pessoal: janeiro a dezembro de 2018. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 22 mar. 2019.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. Relatório Resumido da Execução Orçamentária: janeiro a dezembro de 2018. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 30 jan. 2019.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. Relatório de Gestão Fiscal 2019-Demonstrativo da despesa com pessoal: janeiro a dezembro de 2019. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 30 jan. 2020.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. Relatório Resumido da Execução Orçamentária: janeiro a dezembro de 2019. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 30 jan. 2020.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. Relatório de Gestão Fiscal 2020-Demonstrativo da despesa com pessoal: janeiro a dezembro de 2020. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 28 jan. 2021.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. Relatório Resumido da Execução Orçamentária: janeiro a dezembro de 2020. **Diogrande**, Campo Grande, MS, 28 jan. 2021.

CARREIRA, Denise.; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. Campanha Nacional pelo Direito a Educação. São Paulo: Global, 2007.

CASARA, Rubens. Estado Pós-Democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica** – Questões e Desafios para a Educação, Ijuí, Editora da Unijuí, 2000.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS (CNM). **Reestimativa do Fundeb 2020 foi publicada; valor mínimo por aluno é de R\$ 3.349,56**. Disponível em: <<https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/reestimativa-do-fundeb-2020-foi-publicada-valor-minimo-por-aluno-e-de-r-3-349-56>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/tabela-salarial>> Acesso em: 12 fev. 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Nota de repúdio à manutenção dos vetos à Lei Complementar 173/2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/73388-nota-de-repudio-a-manutencao-dos-vetos-a-lei-complementar-173-2020>>. Acesso em: 01 set. 2021.

CUNHA, Célio da. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. **Cadernos de Educação**. CNTE, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da educação básica? **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 96, v. 27, p. 753-774, out. 2006.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação: breve histórico da legislação e seus percalços. **Revista Pesquisa e Debate em Educação** – Programa de Pós-Graduação Profissional. Gestão e Avaliação da Educação Pública. UFJF. v.9 n.2, jul./dez. 2019. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2000.

DELIZOICOV, Demétrio.; ANGOTTI, José. A; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

DELIZOICOV, Nadir Castilho; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; ALVES, Eliane Bonatto Dembinski. Ciências naturais nas séries iniciais do ensino fundamental: características e demandas no ensino de ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, n. 5., 2005, Bauru. **Atas do ENPEC**. Bauru: ABRAPEC, 2005. Disponível em:

<<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/pdf/p348.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

DÍAZ, J.A.A.; ALONSO, A.V.; MAS, M.A.M. Papel de la Educación CTS en una Alfabetización Científica y Tecnológica para todas las Personas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.2, n.2, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: Retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar F. et al. Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. **Brasília: Fundescola/MEC**, 2000.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz T. da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

FARENZENA, Nalú. Panorama do gasto público e da oferta de educação básica na perspectiva da esfera estadual. **Fineduca-Revista de Financiamento da Educação**, v. 02, 2012.

FARENZENA, Nalú. A Política de Fundos e as Responsabilidades Federativas pela Oferta de Educação Básica. **Fineduca-Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, 2020.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. O estado de Mato Grosso do Sul e os recursos vinculados constitucionalmente para a educação. In: SENNA, E. (Org.). **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande, UFMS, 2003.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. O processo de elaboração da Lei n. 11.738/2008 (lei do piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p. 88-101, mar, 2011.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. A valorização dos profissionais da educação básica no contexto das relações federativas brasileiras. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1095-1111, out./dez. 2013.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; FERNANDES, Solange Jarzem. Remuneração salarial de professores em redes públicas de ensino. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, n.04, p.167-188, dez. 2013.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; FERNANDES, Solange Jarzem. Gestão de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino na esfera municipal. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 155, p. 118-137, jan./mar. 2015.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. et al. Remuneração de professores de educação básica nos setores público e privado na esfera municipal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e161233, 2018.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Gestão democrática da educação no Brasil: a emergência do direito à educação**. Curitiba: Appris, 2018.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Políticas de fundos e o financiamento da política educacional brasileira**. Coleção escritos históricos educacionais, v. 19, 2021. E-book.

FIORI, José Luís. **O vôo da coruja: para reler o desenvolvimento brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FOUREZ, G. Crise no Ensino de Ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**, v.8, n.2, 2003.

_____. **L'enseignement des Sciences en Crise**, Le Ligneur, 2000.

_____. **Alphabétisation Scientifique et Technique** – Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences, Bruxelas: DeBoeck-Wesmael, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREITAS Helena Costa Lopes de. Federalismo e formação profissional: por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan/jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 12. jul. 2019.

GADOTTI, Moacir. Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional. In. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, Brasília. **Acta... Brasília: FNE**, 2014.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. **Financiamento da educação: O FUNDEF na educação do estado do Pará: feitos e fetiches**. 2004. 370p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz da (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GIL-PÉREZ, D.; VILCHES-PEÑA, A. **Una Alfabetización Científica para el Siglo XXI: Obstáculos y Propuestas de Actuación**. Investigación en la Escuela, v.43, n.1, p. 27-37, 2001.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. O magistério no contexto federativo: planos de carreira e regime de colaboração. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 185-197, jan./jun.2012.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. O Financiamento da Educação no Brasil e o desafio da superação das desigualdades. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de (Org.) **Financiamento da educação, gestão transparência e controle social dos recursos**: livro 7: CONAE Paraná: reflexões e provocações. Curitiba: Appris, 2015.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. Financiamento da educação e luta sindical: conflitos em uma grande rede de ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 285-302, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100285&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937. **Cadernos do cárcere**, volume 1 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HARVEY, David. O neoliberalismo – história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 779-794, 2018.

HURD, P.D. Scientific Literacy: New Minds for a Changing World, **Science Education**, v. 82, n. 3, 407-416, 1998.

JACOMINI, Márcia; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Remuneração Docente: Desafios para o Monitoramento da Valorização dos Professores Brasileiros no Contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas** [en línea]. 2016, 24(), 1-32[fecha de Consulta 27 de Septiembre de 2020]. ISSN: 1068-2341. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450073>

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M.P.; BUGALLO RODRÍGUEZ, A.; DUSCHL, R.A. Doing the Lesson or Doing Science: Argument in High School Genetics, **Science Education**, v.84, 757-792, 2000.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

LEMKE, J.L. Investigar para el Futuro de la Educación Científica: Nuevas Formas de Aprender, Nuevas Formas de Vivir. **Enseñanza de las Ciencias**, v.24, n.1, 5-12, 2006.

LIBÂNEO, José C.; SILVA, S. P. Organismos internacionais e políticas para a educação: repercussões na escola e no processo de ensino-aprendizagem. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, A. V. L. (Org.) **Didática e Currículo: impactos dos organismos**

internacionais na escola e no trabalho docente. Goiânia (GO): CEPED Publicações/Editora Espaço Acadêmico, 2016. v. 1. p. 49-73.

LONGHINI, M. D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 2, p.241-253, 2008.

LORENZETTI, Lorenzetti; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.3, n.1, 37-50, março, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG** / Dezembro 2011 / Ano XIII nº 11. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/11_artigos_o_governo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MAMEDE, M.; ZIMMERMANN, E., Letramento Científico e CTS na Formação de Professores para o Ensino de Física, trabalho apresentado no **XVI SNEF** – Simpósio Nacional de Ensino de Física, São Luís, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED N. 2.799, de 8 de novembro de 2013. Dispõe sobre os quantitativos de horas-aula e de horas-atividade a serem cumpridas pelos Profissionais da Educação Básica, no exercício da docência nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário oficial Estado de Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, MS, ano 35 n. 8.553, p. 21-22, 11. nov. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.098, de 30 de setembro de 2016. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. **Diário oficial Estado de Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, MS, ano 38 n. 9.263, p. 23-30, 05 out. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.659, de 27 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Versão republicada **Diário Oficial Eletrônico de Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, MS, n. 10.085, p. 18-41, 3 fev. 2020.

MARQUES, Antonio. Provas para professores serão neste domingo para 19 mil candidatos. **Campo Grande News**. 19 mar 2016. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/provas-para-professores-serao-neste-domingo-para-19-mil-candidatos>>. Acesso em: 20 out. 2020.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela Anpae, v. 26, n. 3, 2010.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação no legislativo. **Fineduca**, v. 02, n. 08, p. 01-20, 2012. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/index>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MÉSZAROS. István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de; FERREIRA, Eduardo B. **O Fundef e seus pecados capitais**. 2 ed. Ceilândia-DF: Idea Editora, 1998.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da Educação Básica pública**. 2000. 307p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da crise e seguridade social: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90**. São Paulo: Cortez, 1995.

NORRIS, S.P. ; PHILLIPS, L.M., How Literacy in Its Fundamental Sense is Central to Scientific Literacy, **Science Education**, v.87, n.2, 224-240, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, p. 586-611, 2012.

OIT/UNESCO. 1966. **A recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior**. Paris, 5 de outubro de 1966. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495_spa>. Acesso em: 20 out. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. Campinas: **Educ. Soc.**, v. 30, n. 108, 2009.

PERISSINOTTO, Renato. Por que golpe?, **Mimeo**, 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/29221192/Por_que_golpe>. Acesso: 9 dez. 2020.

PINHÃO, Francine; MARTINS, Isabel. Cidadania e ensino de ciências: questões para o debate. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 18, n. 3, p. 9-29, 2016.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em: 30 jul. 2020.

PINTO, José Marcelino Rezende. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 624-644, 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Propuesta Educativa**, Año 28, n. 52, p. 24-40, nov. 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende, ADRIÃO, T. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007.

REZENDE, Fernando. Descentralização e transferências intergovernamentais de recursos na América Latina: Argentina, Brasil e Colômbia. Santa Fé: **DAAPGE**, n.9, 2007. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993261>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

ROSA, C. W.; PEREZ, C. A. S.; DRUM, C. Ensino de física nas séries iniciais: concepções da prática docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 3, p.357-368, 2007.

ROCHA, Mylena. **Professores querem 15% de reajuste no piso para 20h em Campo Grande**. Campo Grande, MS: 2020. Disponível em: <<https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2020/professores-da-rede-municipal-pedem-15-de-reajuste-no-piso-para-20h-em-campo-grande>>. Acesso em: 02 set. 2020.

SANTOS, W.L.P.; MORTIMER, E.F. Tomada de Decisão para Ação Social Responsável no Ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, 95-111, 2001.

SAVIANI, Dermeval. PDE – **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 9 ed. Capinas: SP. Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por outra política educacional. 5. ed. rev. e ampliada. Campinas: SP. Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Nereide. O projeto nacional exige a edificação do sistema nacional de educação. **Revista Princípios**, São Paulo, n. 94, p. 24-28, fev./mar. 2008.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. O protagonismo da CNTE nas disputas pelas garantias constitucionais no campo da educação. **Revista Educação E Políticas Em Debate**, v. 7, n. 2, 2018.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica – **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SENA, Paulo. A União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 83, n. 203-205, p. 7-22, jan./dez. 2002.

SENA, Paulo Martins. Os rumos do Fundeb. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, UFJF. v. 9 n. 2 jul./dez. 2019 Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

SILVA, Dário Pinheiro. **O compartilhamento de cargas horárias na secretaria de educação e qualidade do ensino/Seduc-Amazonas**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em

Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ACP). **Tabela de vencimento base do quadro permanente, 2012**. Campo Grande, MS, 1 mai. 2012.

SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ACP). **Tabela de vencimento base do quadro permanente, 2013**. Campo Grande, MS, 1 out. 2013.

SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ACP). **Tabela de vencimento base do quadro permanente, 2014**. Campo Grande, MS, 1 dez. 2014.

SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ACP). **Tabela de vencimento base do quadro permanente, 2015**. Campo Grande, MS, 1 mar. 2015.

SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ACP). **Tabela de vencimento base do quadro permanente, 2016**. Campo Grande, MS, 1 mai. 2016.

SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ACP). **Tabela de vencimento base do quadro permanente, 2017**. Campo Grande, MS, 1 dez. 2017.

SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ACP). **Tabela de vencimento base do quadro permanente, 2018**. Campo Grande, MS, 1 dez. 2018.

SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ACP). **Tabela de vencimento base do quadro permanente, 2019**. Campo Grande, MS, 1 dez. 2019.

SINGER, André. **Lulismo em crise**: um quebra-cabeça do período Dilma (2011- 2016). São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo, Nova Cultural, 1985.

SOUZA, Celina. Federalismo, Desenho Constitucional e Instituições Federativas no Brasil Pós-1988. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 24, jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782005000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 jul. 2020.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

TANNO, Cláudio Riyudi. Universalização, qualidade e equidade na alocação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB): proposta de aprimoramento para a implantação do Custo Aluno Qualidade (CAQ). Brasília: **Câmara dos Deputados**; CONOF; Estudo Técnico n. 24/2017, out. 2017.

UNESCO. **Educação Para Todos**: compromisso de Dakar. Brasília, 2001.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Posicionamento Público - **Regulamentação do Fundeb**: urgência na votação para garantia dos principais avanços. Brasília, DF: 2007. Disponível em: < <https://undime.org.br/noticia/posicionamento-publico--regulamentacao-do-fundeb-urgencia-na-votacao-para-garantia-dos-principais-avancos> >. Acesso em: 10 ago. 2020.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 96-107, 2002.

VIEIRA, J. D. Direito à educação e valorização profissional - O papel do Estado e da sociedade. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 25-35, jan./jun. 2016.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. **Piso salarial e federalismo**: muitos passos e compassos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, nº 10, p. 199-209, jan./jun. 2012.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à qualidade na educação básica**: teoria e crítica. São Paulo: QuartierLatin, 2014.

XIMENES, Salomão Barros. O CAQ na meta 20 do plano nacional de educação: um novo regime jurídico para a realização do padrão de qualidade do ensino. **Jornal de políticas educacionais**. Curitiba, n. 17 e 18, v. 9, p. 26-37. jan-dez.2015.

YORE, L.D.; BISANZ, G.L; HAND, B.M. Examining the Literacy Component of Science Literacy: 25 Years of Language Arts and Science Research. **International Journal of Science Education**, v. 25, n. 6, 689-725, 2003.

ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

ANEXO A

Resumos analíticos a partir do levantamento das produções

Base de dados: BDTD

Palavras-chave no título: “Lei nº. 11.738”

Foco para a busca: Doutorado, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional

Período da busca: 2009 a 2018

Registros localizados: 22 (17 dissertações e 5 teses)

Quadro 3 - Teses produzidas de 2009 a 2018 referentes à Lei nº. 11.738/2018 registradas na BDTD

Ano	Universidade	Autor	Título
2012	USP	Fabricio Aarão Freire Carvalho	Financiamento da educação: do FUNDEF ao FUNDEB - repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará - 1996 a 2009
2012	UNB	Juçara Maria Dutra Vieira	Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?
2015	PUC-GO	Marinalva Nunes Fernandes	Tempo e salário: as contradições da Lei do Piso salarial profissional nacional do magistério.
2014	UFRN	Rosângela Maria de Oliveira Silva	Promoção, vencimento e avaliação de desempenho do professor do ensino fundamental: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010)
2017	UFPA	Charles Alberto de Souza Alves	A política de remuneração dos professores da rede estadual de educação básica do Pará
Focos das pesquisas: valorização do magistério a partir da Lei nº. 11.738/2008; promoção horizontal e remuneração; e contradições apresentadas na Lei nº. 11.738/2008 e o papel dos políticos durante sua tramitação.			

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 4 - Dissertações produzidas de 2009 a 2018 referentes à Lei nº. 11.738/2018 registradas na BDTD

Ano	Universidade	Autor	Título
2010	UFG	Jarbas de Paula Machado	Piso salarial profissional nacional do magistério: conflitos e limites de sua implantação na rede pública estadual de Goiás
2010	UFRN	Maria Aparecida dos Santos Ferreira	Valorização do magistério da educação básica no RN: participação do SINTE e do governo estadual na implementação do piso salarial profissional nacional na rede pública estadual no ano de 2009
2012	UFRN	Flávio Henrique Rodrigues Carneiro	O piso salarial nacional: a valorização do professor na Constituição de 1988
2013	UFJF	Rosimar José de Aragão Borduchi	A hora de trabalho pedagógico coletivo a partir da implementação da lei complementar nº. 613/2011: estudo de caso em uma escola municipal de Limeira – SP
2014	UFMT	Aparecido Derney	Leitura na formação docente : um estudo das práticas dos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade
2014	FGV	Humberto César Bernardo	Proposta de aperfeiçoamento profissional referente as horas de atividades extraclasse: contexto do município de Caragatatuba face à implantação da Lei Federal n. 11.738/2008
2015	UNB	Raimundo Rainero Xavier	A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) por meio da Lei 11.738/2008 valoriza os professores do magistério da educação básica?
2015	UNISUL	Claudinéia da Silva de Oliveira	A valorização do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Paraná
2015	UFJF	Dário Pinheiro Silva	O compartilhamento de cargas horárias na secretaria de educação e qualidade do ensino/Seduc-Amazonas

2015	UNB	Eduardo Ferreira da Silva Caetano	Políticas de valorização profissional dos professores do 1º ao 5º ano de Unai : a Lei do Piso
2016	UFRN	Amilka Dayane Dias Melo	O vencimento dos profissionais do magistério da rede pública estadual de ensino do RN (2008-2014): a implementação do PSPN - Lei nº. 11.738/2008
2016	UFJF	Sandra Serralva Rodrigues de Macêdo	Elaboração e implementação da política de formação para os servidores da educação do município do Recife/PE: considerações deste percurso
2017	UFJF	Cíntia Alethéia de Paiva	A organização do horário destinado às atividades extraclasse na Escola Paulo Freire da rede estadual de Minas Gerais
2017	UFJF	Evaldo Bezerra Pereira	Horário de trabalho pedagógico - HTP implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC: estudo de caso em duas escolas da rede estadual de Manaus – AM
2018	UFJF	Soeli Fagundes de Almeida Mercês	A hora-atividade como espaço para a formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da regional Ouro Preto do Oeste (RO)

Focos das pesquisas: análise da implantação da política pública de valorização salarial docente, destacando os conflitos e os limites que permeiam o campo de estudo, bem como o contexto do financiamento da educação na implantação do PSPN; mecanismos jurídicos usados pelo Legislativo e pelo Executivo para concretizar o princípio constitucional do piso salarial do professor; utilização do tempo da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); hora-atividade como espaço de aperfeiçoamento profissional; contribuição da Lei nº. 11.738/2008 para a formação docente nos horários extraclasse da jornada do professor; análise dos elementos e argumentos em favor da inserção da Lei nº. 11.738/2008, na visão dos gestores educacionais federais e municipais, além de dirigentes de entidades nacional e sindicais municipais de professores da educação básica; análise dos entraves, desafios e possibilidades para a valorização do professor no ensino médio quanto às questões de formação, carreira, condições de trabalho e remuneração; análise dos efeitos da normatização lotacional no redimensionamento na composição da jornada de trabalho do professor da educação básica, com o compartilhamento de cargas horárias; análise das repercussões do PSPN no vencimento dos

profissionais do magistério da rede pública estadual; análise da implementação da Política de Formação da Rede Municipal de Ensino na perspectiva continuada; análise do papel da gestão escolar na garantia da organização, do cumprimento e da qualidade no uso do tempo destinado às Horas de Atividades Extraclasse a partir da Lei do Piso; análise das dificuldades enfrentadas pelas equipes gestoras na implementação e na organização do Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) dos professores; e análise da implementação da hora-atividade no âmbito da Lei Federal nº. 11.738/2008 na reorganização da jornada docente.

Observação: embora tenham sido relacionadas na busca avançada, duas dissertações não se referem ao objeto investigado, que são as dissertações de Marina Gobbe Moschetta e de Marcela Bruxel. A primeira está relacionada à área de saúde e a segunda à de geografia.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Base de dados: BDTD

Palavras-chave no título: “Ciências” e “Séries iniciais”

Foco para a busca: Doutorado, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional

Período da busca: 2009 a 2018

Registros localizados: 16, sendo 2 repetidos (13 dissertações e 1 tese)

Quadro 5 - Tese produzida de 2009 a 2018 com foco no ensino de Ciências e séries iniciais registrada na BDTD

Ano	Universidade	Autor	Título
2010	UNICAMP	Thais Gimenez da Silva Augusto	A formação de professoras para o ensino de ciências nas séries iniciais - análise dos efeitos de uma proposta inovadora
Foco da pesquisa: analisar os efeitos provocados por uma proposta inovadora de formação em serviço nas concepções e práticas declaradas, sobre o ensino de Ciências, de professoras polivalentes que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental. Na pesquisa, sugere-se que, nos cursos de Pedagogia, haja a inserção de disciplinas que tratem dos conteúdos específicos de forma mutuamente integrada, que aliem teoria pedagógica à prática de ensino dos conteúdos específicos, buscando um paralelo com o tratamento a ser realizado nas séries iniciais, mas com uma abordagem mais aprofundada.			

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 6 - Dissertações produzidas de 2009 a 2018 com foco no ensino de Ciências e séries iniciais registradas na BDTD

Ano	Universidade	Autor	Título
2009	UFRGS	Nelson Luiz Reyes Marques	Formação dos alunos do curso normal para o ensino de ciências nas séries iniciais: uma experiência em física térmica
2009	USP	Mari Inez Tavares	Um olhar sobre a educação continuada em Ciências de professores das Séries Iniciais no Estado de São Paulo
2009	UFSC	Claudia Maria Messores	Um estudo sobre a educação em ciência, tecnologia e sociedade - CTS nas ciências naturais das séries iniciais do ensino fundamental no contexto da proposta curricular da Santa Catarina - PC/SC
2009	UNESP	Renata Duarte Zuliani	Professores das séries iniciais do ensino fundamental e as feiras de ciências
2009	UNESP	Mariana Vaitiekunas Pizarro	Histórias em quadrinhos e o ensino de ciências nas séries iniciais: estabelecendo relações para o ensino de conteúdos curriculares procedimentais
2009	UNICAMP	Rebeca Chiacchio Azevedo Fernandes	Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências nas series iniciais da escolarização (1972-2005)
2010	UFRPE	Marília Ferreira Vilela	Processos de categorização social em aulas de ciências nas séries iniciais da educação de jovens e adultos
2011	UNB	Patrícia Rosa Ferreira	Um exame de objetivos didático-pedagógicos de visitas ao jardim zoológico realizadas por professoras das séries iniciais do ensino fundamental
2012	UNB	Delzimar Prates Alves	Formação continuada para professores de Ciências nas séries iniciais: uso de modelos e modelagem para introdução de conceitos químicos
2012	UTFPR	Giovani Fernandes Galvão	O blog como instrumentação para professor de ciências das séries iniciais
2016	UFABC	Orcenil Ribeiro Filho	A ludicidade na construção do conhecimento em aulas de Ciências nas séries iniciais da Educação Básica

2016	USP	Míriam Navarro de Castro Nunes	Memorizar-imaginar-criar: investigações sobre memória e ensino de ciências nas séries iniciais
2016	UFES	Valdirene Bernardino Pires	A formação de professores das séries iniciais na UFES/São Mateus e suas concepções sobre o ensino de ciências
<p>Focos das pesquisas: formação de professores das séries iniciais em Ciências, tanto formação inicial quanto continuada; análise de proposta curricular de Ciências Naturais nas séries iniciais do ensino fundamental; análise do levantamento de saberes necessários à formação inicial e continuada de professores das séries iniciais; análise das práticas e estratégias de ensino e avaliação relevantes na aprendizagem de conteúdos curriculares procedimentais nas séries iniciais em Ciências Naturais; análise das tendências das teses e dissertações direcionadas ao ensino de Ciências nas séries iniciais do ensino fundamental; análise do processo de categorização social que emerge nas aulas de Ciências nas séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos; análise dos objetivos didático-pedagógicos em Ciências; análise das estratégias para compreensão de conceitos químicos no ensino fundamental; produção de <i>blog</i> para o ensino de Ciências; Análise de Discurso nas aulas de Ciências; e processos mnemônicos em atividades de ensino de Ciências nas séries iniciais.</p>			

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Base de dados: BDTD

Palavras-chave no título: “Ciências” e “Anos iniciais”¹⁵

Foco para a busca: Doutorado, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional

Período da busca: 2009 a 2018

Registros localizados: 73, sendo 2 dissertações repetidas (55 dissertações e 16 teses)

Quadro 7 - Dissertações produzidas de 2009 a 2018 com foco no ensino de Ciências e anos iniciais registradas na BDTD

Ano	Universidade	Autor	Título
2010	UFRGS	Carolina Tenile da Silva Estrada	Faces da docência das ciências nos anos iniciais do ensino fundamental

¹⁵Resolveu-se realizar a busca utilizando “anos iniciais” em virtude da alteração na nomenclatura do termo usual “séries iniciais” para “anos iniciais” a partir da Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a LDBEN. A Lei nº. 11.274/2006 dispôs sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

2010	UNESP	Larissa Regina Capeloto	Dez anos dos Parâmetros Curriculares Nacionais: contribuições para o ensino de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental I
2011	UEL	Henri Araujo Leboeuf	Formação de professores para os anos iniciais: uma experiência com o ensino de ciências
2011	UFS	Paula Maria Oliveira Santos	Ensinar Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: o que dizem os professores
2011	UNICAMP	Simone Cristina de Freitas Mesquita	Projeto 'O calendário e a medida do tempo' = ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental
2011	FURB	Daniela da Rosa Costa	O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas de professores da rede estadual de ensino no município de Gaspar (SC)
2012	UFRN	Rosemeire da Silva Dantas	Formação continuada de professores de ciências para o ensino de astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental
2012	UNESP	Antonia Aurélio Pinto	Aproximações entre literatura infantil e ensino de ciências: um estudo de práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental
2013	UFES	Vanessa Pita Barreira Burgos Manga	O aluno cego e o ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso
2013	UFRPE	Maurílio Mendes da Silva	Relação entre a formação docente para os anos iniciais e a concepção dos professores sobre o ensino de ciências
2013	UFSC	Marily Dilamar da Silva	O ensino de ciências da natureza nos anos iniciais do ensino fundamental a estudantes com cegueira
2013	FURG	Grasiele Ruiz Silva	A alavanca, o prisma e a lâmpada: a história da Ciência e a experimentação nos anos iniciais
2013	UFPE	Edilza Maria da Conceição Silva	Como são propostas pesquisas em livros didáticos de ciências e matemática dos anos iniciais do ensino fundamental

2013	FURB	Kátia Girardi Dallabona	O ensino de ciências nos anos iniciais: a construção do conhecimento científico a partir de uma sequência didática para o estudo das formigas
2013	UNIOESTE	Alexandre Scheifele	Representações de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o currículo e o ensino de ciências no município de Cascavel.
2014	UNIOESTE	Vantielen da Silva Silva	A formação de pedagogos para o ensino de ciências nos anos iniciais
2015	UFSM	Karina Oliveira de Freitas	Histórias em quadrinhos digitais para o Ensino de Ciências na formação de professores dos anos iniciais
2015	UNIJUI	Maria Regina Palha	Aprendizagem da docência: conhecimentos das ciências humanas e da natureza para os anos iniciais da escolarização
2015	UNESP	Ana Paula Fantinati Menegon de Oliveira	Ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: o que dizem os professores
2015	UNICAMP	José Hilton Pereira da Silva	Ciências Naturais nos anos iniciais em Jataí-GO: do currículo prescrito ao currículo modelado pelos professores
2015	UFSM	Ana de Souza Lima	Atividades experimentais como ferramenta metodológica para melhoria do Ensino de Ciências: anos iniciais do ensino fundamental
2015	UNESP	Fábio Schwarz Soares dos Santos	Professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pedagogia histórico-crítica e ensino de ciências: investigando articulações
2015	UNESP	Thaiany Guedes da Silva	Interfaces da construção da prática docente no ensino de ciências naturais nos anos iniciais da escola pública municipal de Manaus - AM
2016	UFES	Geovani da Silva Bayerl	O Ensino de Ciências Físicas por Investigação: uma experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental

2016	UEM	João Luis Dequi Araújo	As representações sociais de graduandos no curso de Pedagogia sobre o 'ser professor' de ciências nos anos iniciais
2016	UFG	Josenilde Nogueira Paniago	Estudo de caso das práticas de ensino de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental em língua portuguesa e ciências da natureza
2016	FIOCRUZ	Gláucia Alegre dos Santos Buarque de Gusmão	Atividades práticas nos livros didáticos de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil
2016	UEA	Polyana Milena Barros Navegante	Neurociência e os processos cognitivos: práticas pedagógica e perspectivas da aprendizagem no ensino de ciências nos anos iniciais
2016	UFJF	Diego de Souza Moreira	Ensino de física em aulas de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: interlocuções com a leitura e a escrita na escola
2016	UFSCAR	Flávia Rossi Maciel	Uma proposta didática sobre plantas medicinais nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva ciência-tecnologia-sociedade
2017	UEM	Cristiane Santi Chaves Rodrigues	Ensino de Ciências por Investigação: reflexões com professores dos anos iniciais
2017	UNIOESTE	Elocir Aparecida Corrêa Pires	A formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino de ciências
2017	UNIOESTE	Kely Cristina Enisweler	Hortas escolares nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições para o ensino de ciências
2017	UFN	Cristina Angonesi Zborowski	Contribuições da Engenharia Didática como metodologia para o ensino de ciências nos anos iniciais
2017	UNIOESTE	Fabiane Sanches	Ciência e religião: reflexões acerca da abordagem de temas controversos pelo professor de ciências nos anos iniciais
2017	UFABC	Kely Cristina Bueno	A utilização de recursos, procedimentos e espaços escolares nas aulas de ciências

			naturais dos anos iniciais do Ensino Fundamental
2017	UNESP	Rafael Botelho	O processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva vigotskiana e a formação do pedagogo para o ensino de Ciências
2017	UNIOESTE	Prescila Daga Moreira Sgarioni	O processo de seleção do livro didático de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR
2017	UFOP	Bárbara Luiza Alves Pereira	Recepção e uso de livro de apoio ao professor dos anos iniciais: um estudo de caso do livro 'Trilhas para ensinar ciências para crianças'
2017	UFMG	Rafael Alves Ferreira Almeida	Mobilização de saberes docentes de uma professora pedagoga nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de interações discursivas em aulas de Ciências
2017	UNINTER	Kátia Regina De Almeida Foggiatto	Blog educacional de mudanças climáticas: ferramenta tecnológica para a prática docente de professores de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental
2017	UNESP	Talita Mendes	Sequências de ensino investigativas nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e novos desafios para as aulas de ciências
2017	UFES	Leandro da Silva Barcellos	O ensino da interação radiação-corpo humano nos anos iniciais do ensino fundamental : uma abordagem investigativa e colaborativa com enfoque ciência, tecnologia e sociedade
2018	UFFS	Marzane Garvão	O ensino de ciências nos anos iniciais: 20 anos de debates no encontro nacional de pesquisa em educação em ciências (ENPEC)

2018	UFS	Maria Rivanusia Santana Mota	O ensino de ciências nos anos iniciais : concepções docentes acerca da contextualização e de sua prática
2018	PUC_GO	Damon Alves Lobo	Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento dos alunos
2018	FURB	Taise Lunelli	E se as aulas que acontecem nos anos iniciais da escola se transformassem em Clube de ciências? : contribuições para educação científica de crianças
2018	UNIGRANRIO	Dolores Albino de Souza	Educação ambiental nos anos iniciais: a construção de uma proposta curricular com abordagem ciências - tecnologia - sociedade – ambiente
2018	UNIGRANRIO	Dolores Albino de Souza	Educação ambiental nos anos iniciais: a construção de uma proposta curricular com abordagem ciências-tecnologia-sociedade-ambiente
2018	UFAM	Keycinara Batista de Lima	Alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental: o ensino de física e astronomia nos livros didáticos de ciências naturais
2018	UFMG	Cristiane Mendes da Silva Dantas	Ensino de Ciências para anos iniciais: seleção de conteúdos curriculares a partir do conceito de tema gerador de Paulo Freire
2018	UNESP	Tatiane Suéllen Rodrigues	Ensino de Ciências nos anos Iniciais do ensino fundamental: a construção do conhecimento científico pelos alunos envolvendo o ciclo da água
2018	UEG	Lídia Carla do Nascimento	Encontro municipal para educadores de Anápolis em astronomia (EMEAA): contribuições para o ensino de ciências nos anos iniciais
2018	UEG	Wilker Rodrigues de Oliveira	A formação do professor/pedagogo e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: estratégias pedagógicas com foco na abordagem sobre microrganismos

2018	UFES	Sandra Maria Guisso	O Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das narrativas produzidas no estágio supervisionado em um curso de pedagogia no interior do Estado do Espírito Santo
<p>Focos das pesquisas: concepções dos professores do ensino fundamental sobre Ciências; o ensino de Ciências nos anos iniciais e a importância atribuída a ele; dificuldades dos professores relacionadas às questões conceituais e didático-metodológicas e as estratégias para superá-las; desafios encontrados na formação continuada em serviço de professores de Ciências, para os anos iniciais do ensino fundamental; contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental; possíveis contribuições de uma abordagem de ensino potencialmente significativa na formação inicial de professores de Ciências dos anos iniciais; efeitos da aplicação do projetos no ensino e aprendizagem de Ciências; como se dá a aproximação dos elementos das Ciências Naturais pela Literatura Infantil; como ocorre o ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental para estudantes com cegueira e a situação de inclusão escolar; relações entre a formação docente em Pedagogia e a concepção dos professores sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais; como coleções didáticas de Matemática e Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental propõem aos alunos um trabalho com pesquisa; aspectos essenciais das atividades das crianças e o processo de construção do conhecimento científico por elas; currículo de Ciências; formação inicial de pedagogos para o ensino de Ciências; produção de Materiais Educacionais Digitais (MED) como contribuição para a formação de professores; processo de significação da docência e do cotidiano que circulam de forma sistemática e intencional a escola; concepções de professores sobre o desenvolvimento, os desafios e as dificuldades para o ensino de Ciências; currículo de Ciências Naturais dos anos iniciais do ensino fundamental a partir do que é proposto oficialmente pelos órgãos governamentais e dos veículos que fazem a tradução destas propostas; impacto de atividades experimentais baseadas no método científico e nas pré-concepções dos anos iniciais sobre a aprendizagem de conceitos e fenômenos; conhecimento de professores sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e sua articulação com o ensino de Ciências nas series iniciais; papel das orientações sobre o ensino de Ciências no desenvolvimento das concepções docentes; ensino de Ciências Físicas nos anos iniciais do ensino fundamental por meio da metodologia de Ensino por Investigação; representações sociais sobre o "ser professor" de Ciências para os anos iniciais que os licenciandos em Pedagogia possuem; práticas de ensino</p>			

e as convergências nas abordagens dos conteúdos e metodologias para um ensino de Ciências na perspectiva letramento; atividades experimentais de Ciências propostas para os anos iniciais do ensino fundamental; contribuições da Neurociência com relação aos processos cognitivos; possíveis contribuições do ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental para o processo de alfabetização e letramento dos estudantes, por meio de sequências didáticas; potencialidades e limitações do estudo sobre plantas medicinais a partir da abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS); desenvolvimento de uma Sequência de Ensino Investigativo (SEI) e a contribuição para a promoção de significados e reflexão de professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca do ensino de Ciências; significado atribuído ao espaço destinado a hortas escolares das escolas e sua importância para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em Ciências; contribuição da Engenharia Didática como metodologia para o ensino do conteúdo nos anos iniciais do ensino fundamental; conexões e conflitos entre Ciência e Religião nos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva do diálogo entre explicações científicas e religiosas nos temas Origem e Evolução; variedade e frequência de utilização dos recursos, procedimentos e espaços escolares pelos professores nas aulas de Ciências; processo de desenvolvimento dos conceitos científicos na cognição da criança que se encontra no período escolar; elementos que caracterizam o processo de seleção do livro didático de Ciências; como um *blog* educacional pode servir de ferramenta para a prática docente dos professores de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental; uso de Sequências de Ensino Investigativas em aulas de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, com destaque especial para a utilização de atividades experimentais investigativas como possibilitadoras da Alfabetização Científica dos alunos; características da produção acadêmica sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, socializada no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), no período de 1997-2017; metodologias utilizadas pelos professores do ensino fundamental (1º ao 5º ano); ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais a partir do desenvolvimento de um Clube de Ciências; desenvolvimento de proposta de Ciências, segundo a abordagem ciências - tecnologia - sociedade - ambiente, utilizando os objetivos da Educação Ambiental; alfabetização científica nas temáticas de Física/Astronomia propostas nos ciclos, a partir dos livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a legislação educacional; proposta de seleção de conteúdos curriculares baseada no conceito de tema gerador na concepção de educação de Paulo Freire; e análise, pela via do estágio supervisionado, dos desafios e das principais abordagens metodológicas mobilizadas por licenciandas do curso de Pedagogia, para o ensino de Ciências Naturais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 8 - Teses produzidas de 2009 a 2018 com foco no ensino de Ciências e anos iniciais registradas na BDTD

Ano	Universidade	Autor	Título
2011	UERJ	Talita Vidal Pereira	Tradição e inovação: sentidos de currículo que se hibridizam nos discursos sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental
2012	UFMS	Andréa Inês Goldschmidt	O ensino de ciências nos anos iniciais: sinalizando possibilidades de mudanças
2013	USP	Alexandra Epoglou	O ensino de ciências em uma perspectiva freireana: aproximações entre teoria e prática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental
2013	UNICAMP	Maína Bertagna Rocha	A formação dos saberes sobre Ciências e seu ensino : trajetórias de professores dos anos iniciais do ensino fundamental
2014	UNESP	Fabricio Vieira de Moraes	Os desafios e as possibilidades de ensinar ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: uma investigação com professores
2014	UFRGS	Sônia Maria de Souza Bonelli	O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental : ressignificando a formação de professores
2014	UFPA	Sônia Maria Maia Oliveira	O ensino de ciências naturais nos anos iniciais: concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo PARFOR/Pedagogia/UFPA
2015	PUC_SP	Gilson Silva	Formação continuada e prática docente de professores de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental
2015	UFMG	Claudia Starling Bosco	O processo de construção de práticas argumentativas nas aulas de Ciências em uma abordagem investigativa: interações discursivas nos anos iniciais do ensino fundamental

2015	USP	Aparecida de Fátima Andrade da Silva	Processo de reflexão orientada na formação de professores dos anos iniciais: concepções e práticas sobre o ensino de ciências
2016	USP	Maria Helena Blasbalg	Docência em ciências da natureza nos anos iniciais de escolaridade: construção e articulação dos conhecimentos do professor
2016	UNESP	Aline Juliana Persicheto-Oja	A construção coletiva de aulas para o ensino de ciências: uma proposta de formação continuada com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental
2017	UFRN	Clévia Suyene Cunha de Carvalho	Necessidades formativas de professores para o ensino das ciências da natureza nos anos iniciais da escolarização: a classificação como um saber profissional
2017	PUC_RIO	Maria de Lourdes Teixeira Barros	O Ensino de ciências nos anos iniciais e as políticas direcionadas a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro - 2009 a 2016
2018	FIOCRUZ	Leonardo Salvalaio Muline	O ensino de Ciências no contexto dos anos iniciais da escola fundamental: a formação docente e as práticas pedagógicas
2018	UNESP	Sorandra Corrêa de Lima	Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, embasado na inserção de conteúdos de física no ensino de ciências e na produção acadêmica da área, como elementos inovadores, sob a assessoria de uma universidade

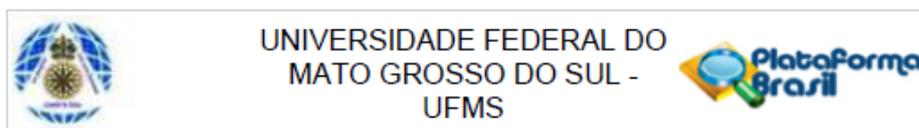
Focos das pesquisas: desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do ensino fundamental; necessidades formativas dos professores de Ciências na educação básica; trajetória de formação de professores dos anos iniciais e a formação específica que receberam nos cursos de Pedagogia; concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação; dificuldades encontradas no cotidiano profissional e os desafios no desenvolvimento do trabalho docente; aproximações entre teoria e prática na formação de professores dos anos iniciais do

ensino fundamental; sentido atribuído ao currículo nos anos iniciais; formação continuada em serviço por intermédio de experimentação; práticas didáticas por meio de sequência didática; e ensino de Ciências e as políticas governamentais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O pedagogo como professor de ciências nos anos iniciais: um olhar a partir da Lei do Piso

Pesquisador: Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 09366919.5.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.225.976

Apresentação do Projeto:

A pesquisa propõe-se a investigar a atuação do professor pedagogo de Ciências nos anos iniciais da Educação Básica, de 1º ao 5º ano, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, a partir das alterações advindas da Lei do Piso. Com a instituição dessa lei, houve alteração na distribuição da carga horária da jornada do professor, sendo que, para cumprimento do previsto no artigo 2º, §4º, da Lei, no que se refere a 2/3 (dois terços) máximos da carga horária a serem exercidos em atividades com os educandos, as secretarias de educação tiveram que realizar adequações para que a legislação fosse cumprida. Dessa maneira, em 2013, a Rede Municipal de Campo Grande fez uma alteração na distribuição da carga horária dos professores do ensino fundamental para a aplicabilidade da composição da jornada de trabalho dos professores, prevista na referida Lei. Com isso, ocorreu a diminuição da carga horária efetiva em sala de aula e foi necessário contratar mais profissionais para o cumprimento dos períodos letivos e dos programas pedagógicos. Considerando os problemas e dificuldades dos professores dos anos iniciais em relação ao Ensino de Ciências, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed) decidiu atribuir as aulas de ciências para serem ministradas por um pedagogo, como forma de redistribuição da carga horária excedente.

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 3.225.976

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo central da pesquisa, em torno do qual se encontram as ações do projeto, refere-se a investigar a atuação do professor pedagogo de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, a partir das alterações estabelecidas pela Lei nº 11.738/2008.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos estimados pela pesquisadora apontam para o fato de os participantes sentirem algum constrangimento, desconforto face às questões da pesquisa, para os quais se indicam os procedimentos a serem adotados com vistas a minimizá-los.

Já os benefícios, de caráter indireto, dizem respeito, sobretudo, a possíveis contribuições da pesquisa para a prática docente na área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante, de natureza qualitativa, cujos dados coletados serão abordados a partir da análise de conteúdo.

Apresentam-se os critérios de inclusão e de exclusão, pertinentes às finalidades da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentam-se a autorização da Secretaria Municipal de Educação e o questionário a ser utilizado na pesquisa.

Apresentam-se modelos de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para os participantes da pesquisa e pais e/ou responsáveis, bem como de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE para os menores de dezoito anos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Na configuração atual, o projeto atende às determinações da legislação concernente à ética em pesquisas com seres humanos no Brasil, razão pela qual somos de parecer favorável à sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1311585.pdf	09/03/2019 20:28:00		Aceito

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande
Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110
UF: MS Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 3.225.976

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	09/03/2019 20:26:04	Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.pdf	09/03/2019 20:24:56	Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña	Aceito
Outros	Questionario_professores.pdf	09/03/2019 20:23:27	Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.pdf	09/03/2019 20:20:45	Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Semed.pdf	09/03/2019 20:15:23	Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	09/03/2019 20:14:56	Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09/03/2019 20:11:07	Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 27 de Março de 2019

Assinado por:
Edilson José Zafalon
(Coordenador(a))

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande
Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110
UF: MS Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: oepconep.propp@ufms.br

APÊNDICE B - Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

OFÍCIO N. 5.390/CEFOR/SEMED

Campo Grande, 30 de novembro de 2018.

Senhora Coordenadora:

Em resposta ao ofício n. 2/2018 dessa Universidade, pelo qual se solicita a autorização para realizar pesquisa com os professores de ciências de 1º ao 5º ano desta Rede Municipal de Ensino, objeto de estudo da doutoranda Tania Mara Dias Gonçalves Brizueña, intitulada "O pedagogo como professor de ciências nas séries iniciais: um olhar a partir da Lei do Piso", somos de parecer favorável à investigação e informamos que a disponibilização das escolas será de março a novembro de 2019.

Cientificamos que, para início da pesquisa, é necessário apresentar-nos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa/CEP.

Outrossim, ressaltamos que, depois da conclusão das atividades, seja disponibilizada uma cópia do trabalho completo, conclusivo, com todas as informações relacionadas à pesquisa, segundo as normas da ABNT e encadernado, para compor o acervo da biblioteca desta Secretaria.

Para os acordos necessários e definição das escolas a serem pesquisadas, estabelecer contato pelo telefone n. 3314-3825, falar com Rejane Steinhaus, técnica da Gerência do Ensino Fundamental e Médio desta Secretaria.

Atenciosamente,

Elza Fernandes Ortelhado
Secretária Municipal de Educação

A Sra. Shirley Takeco Gobara
Coordenadora do curso de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - INFI/UFMS
- Campo Grande/MS

ONICIETO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023200 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: secretaria@semmed.campogrande.ms.gov.br



4a50ad798fde82b13a18ce88bfa24af8f9d3b6f5

APÊNDICE C – Termo de livre consentimento para participação na pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Esta pesquisa está sendo conduzida pela pesquisadora **Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña**, sob a orientação da pesquisadora **Shirley Takeco Gobara**. O título do projeto é: O pedagogo como professor de ciências nos anos iniciais: um olhar a partir da Lei do Piso. Este estudo está sendo realizado e tem como objetivo investigar a atuação do professor pedagogo de ciências nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, na Rede municipal de Ensino de Campo Grande, a partir das alterações estabelecidas pela Lei nº 11.738/2008. O intuito é contribuir para a formação, inicial e permanente, dos professores e para a melhoria da prática docente, em particular para o ensino de Ciências. Durante o estudo você poderá ser entrevistado sobre alguns temas relacionados ao ensino de ciências. A entrevista será gravada / filmada e o que você disser será registrado para posterior estudo. Os registros e as filmagens realizadas, só serão vistos pelos pesquisadores. Além disso, nenhum participante será identificado na pesquisa. Os riscos que podem ocorrer aos participantes referem-se ao constrangimento, desconforto ou exposição do conhecimento ao responderem as questões que compõem o instrumento de coleta de dados da pesquisa - questionário, entrevista, bem como estarem sujeitos a observação, gravação de áudio e vídeo em seu contexto de atuação profissional. No entanto a realização da pesquisa poderá possibilitar como benefício o estudo da atuação do pedagogo que ministra ciências nos anos iniciais e as contribuições advindas da pesquisa. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei, somente o pesquisador e a equipe do estudo, o Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo. Você será informado periodicamente de qualquer nova informação que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte do estudo, ou pode desistir a qualquer momento. Você não perderá qualquer benefício ao qual você tem direito, da mesma forma que não gerará ônus ou bônus financeiro a sua pessoa. Você não será proibido de participar de novos estudos. Você receberá uma via assinada deste termo de consentimento. Para perguntas ou problemas referentes ao estudo ligue para Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña no telefone (067) 99294-5772, e-mail taniabrizueña@hotmail.com, ou para Shirley Takeco Gobara no telefone (067) 99675-0074, e-mail stgobara@gmail.com. Para perguntas sobre seus direitos a respeito da pesquisa entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 3345-7187 ou pelo e-mail cepconeppropp@ufms.br. O referido Comitê está localizado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na Av. Costa e Silva S/N, Bairro Universitário, CEP 79070-900, Campo Grande, MS.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. E que sou voluntário a tomar parte neste estudo.

Campo Grande, ____ de _____ de _____.

RUBRICA:

Assinatura do Voluntário

Assinatura do pesquisador

Declaro que depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade de uso da minha imagem, autorizo a pesquisadora a realizar fotos e gravações em áudio e vídeo, nas entrevistas, bem como na observação de atividades.

Ao mesmo tempo, libero a utilização deste material coletado para fins científicos, em favor da pesquisadora da pesquisa.

Assinatura do participante

Campo Grande, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE D – Questionário para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que trabalham exclusivamente com o ensino de ciências

Para começar solicitamos que nos informe mais sobre você:

1. Qual sua faixa etária?
 - () entre 20 e 30 anos
 - () entre 31 e 40 anos
 - () entre 41 e 50 anos
 - () acima de 50 anos

2. Qual sua formação? Marque sua maior titulação:
 - () graduação
 - () especialização
 - () mestrado
 - () doutorado
 - () pós-doutorado

3. Em qual/quais escola você trabalha? _____

4. Qual sua jornada de trabalho semanal em escolas (contrato ou concurso) em rede pública e /ou privada?
 - () 20 horas
 - () 40 horas
 - () 60 horas
 - () outra.

5. Qual sua jornada de trabalho semanal, exclusivamente na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME)?
 - () 20 horas
 - () 40 horas
 - () outra

6. Na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) seu vínculo para ministrar ciências é como professor
 - () efetivo (concurado)
 - () contratado

outro

7. Qual seu tempo de serviço exclusivamente como professor de ciências de 1º ao 5º ano na REME?

menos de um ano

entre 1 e 2 anos

entre 2 e 3 anos

entre 3 e 4 anos

entre 4 e 5 anos

mais de 5 anos

8. Do total de sua jornada qual é a carga horária de trabalho semanal que você possui em sala de aula (escolas da rede pública e/ou privada)?

13 horas

26 horas

outra _____

9. Qual sua carga horária de trabalho semanal em sala de aula, exclusivamente com o Ensino de Ciências?

13 horas

26 horas

outra _____

Agora passaremos às questões mais específicas referentes ao seu trabalho

1. Após seu ingresso na REME você trabalhou com outras disciplinas, além de Ciências? Se sim, quais?

2. Você sabia a respeito das alterações feitas na REME para o cumprimento da Lei do Piso, que possibilitou a contratação de professores para trabalhar exclusivamente com a disciplina de ciências de 1º ao 5º ano?

Tinha total conhecimento.

Tinha total desconhecimento.

Já tinha ouvido falar, mas superficialmente.

3. Você sabe qual foi o motivo que levou a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed) a contratar um professor pedagogo para ministrar exclusivamente a disciplina de ciências de 1º ao 5º ano na REME? Se sim, explique.

-
-
4. Você considera importante a alteração feita pela Semed em atribuir o ensino de ciências de 1º ao 5º ano para um professor pedagogo? Se sim, explique.

5. Você ministra aulas de ciências para quais anos? Marque abaixo.

1ºano 2º ano 3º ano 4ºano 5º ano

6. Você ministra aulas de ciências para quantas turmas? Marque abaixo.

1 turma 2 turmas 3 turmas 4 turmas 5 turmas 6 turmas ou mais

7. As turmas para as quais você ministra aulas realizam atividades experimentais ou práticas? Se sim, quem planeja essas aulas? Onde são realizadas?

8. Por que você optou ministrar apenas a disciplina de ciências?

9. Após o seu ingresso como professor de ciências você participou de algum curso de formação continuada para o Ensino de Ciências? Se sim, qual?

10. Quais as maiores facilidades que você encontra na realização do trabalho do professor de ciências de 1º ao 5º ano?

11. Quais as maiores dificuldades que você encontra na realização do trabalho do professor de ciências de 1º ao 5º ano?

12. Na sua opinião quais são os desafios a serem superados na realização de seu trabalho do professor de ciências de 1º ao 5º ano?

13. Qual a metodologia que você utiliza para ministrar a disciplina de ciências de 1º ao 5º ano?

14. Você considera que sua formação (graduação) possibilitou o conhecimento necessário para o desenvolvimento de seu trabalho na disciplina de ciências? Explique.

15. Você teve a disciplina de metodologia de ensino de ciências na graduação? Se sim, qual ou quais disciplinas?

16. Nas horas de atividade extracurricular (1/3) você participa de reuniões de formação promovidas pela escola? Explique.

17. Você considera que as formações promovidas pela escola tem contribuído com o desenvolvimento de seu trabalho?

18. Você participa das formações realizadas pela equipe de formação da SEMED?

sim não

19. Você considera que as formações promovidas pela equipe de formação da SEMED têm contribuído com o desenvolvimento de seu trabalho? Justifique.

20. O que você sugere para que os encontros de formação possam melhor contribuir para o desenvolvimento do trabalho na disciplina de ciências?

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE E – Questionário para os coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do ensino fundamental

Para iniciar queremos saber um pouco mais a respeito de seu trabalho

1. Em qual escola você trabalha como coordenador? _____
2. Você coordena os professores de ciências que ministram aulas para quais turmas?
() 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano

Agora passemos a algumas questões

1. Você sabia a respeito das alterações feitas na REME para o cumprimento da Lei do Piso, que possibilitou a contratação de professores para trabalhar exclusivamente com a disciplina de ciências de 1º ao 5º ano?
() Tinha total conhecimento.
() Tinha total desconhecimento.
() Já tinha ouvido falar, mas superficialmente.
2. Você sabe qual foi o motivo que levou a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed) a contratar um professor pedagogo para ministrar exclusivamente a disciplina de ciências de 1º ao 5º ano na REME? Se sim, explique.

3. Você considera importante a alteração feita pela Semed em atribuir o ensino de ciências de 1º ao 5º ano para um professor pedagogo? Se sim, explique.

4. Você observa os professores de ciências realizando atividades experimentais ou práticas? Se sim, quem planeja essas aulas? Onde são realizadas?

5. Quais as maiores facilidades que você observa na realização do trabalho do professor de ciências de 1º ao 5º ano?

6. Quais as maiores dificuldades que você observa na realização do trabalho do professor de ciências de 1º ao 5º ano?

7. Na sua opinião quais são os desafios a serem superados na realização do trabalho do professor de ciências de 1º ao 5º ano?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista semiestruturada para o gestor da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS

I - Dados de Identificação:

Nome: _____

Formação: _____

Maior Titulação: _____

Tempo de trabalho na Semed _____

II – Entrevista:

1. O que motivou a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed) a contratar um professor pedagogo para ministrar exclusivamente a disciplina de ciências de 1º ao 5º ano na REME?
2. A contratação de um pedagogo exclusivo para ministrar ciências ocorreu em todas as escolas da REME ou houve organização diferenciada em determinadas escolas?
3. Depois dessa decisão de contratar um pedagogo exclusivo para ministrar ciências nas escolas a Semed realizou alguma alteração nessa reorganização em alguma escola?
4. Há registro de quantos professores pedagogos trabalham exclusivamente com ciências de 1º ao 5º ano na REME?
5. Você considera importante a alteração feita pela Semed em atribuir o ensino de ciências de 1º ao 5º ano para um professor pedagogo?
6. Quais são os desafios você considera que ainda devem ser superados na realização do trabalho do professor de ciências de 1º ao 5º ano?
7. Há previsão do professor pedagogo, que hoje é exclusivo para ministrar ciências, deixar de ministrar apenas essa disciplina? A Semed planeja alguma organização diferente para distribuição das disciplinas entre os professores, diferente do que ocorre hoje?
8. As escolas municipais contavam com professores de laboratório. Quando estivemos conversando com o senhor no ano passado nos disse que estava verificando como ficaria a lotação desses professores, já que os laboratórios estavam fechando. Como a Semed está planejando a lotação desses professores com o fechamento dos laboratórios?
9. Com a recente divulgação dos resultados do Pisa 2018, no qual o Brasil não registrou avanços significativos no desempenho dos estudantes em leitura, em matemática e em ciências, uma vez que entre 2015 e 2018, os alunos brasileiros conseguiram aumentar em seis pontos o desempenho em questões de leitura (de 407 para 413), sete em matemática (de 377 para 384), e alta de três pontos em ciências (de 401 para 404), como a Semed planeja melhorar o ensino de ciências de 1º ao 5º ano na Reme?
10. A Rede Estadual divulgou o fechamento de algumas escolas e falou em municipalização. A Semed ficou responsável por essas escolas a partir de 2020 como divulgado na mídia? Se sim, quais e quantas?

APÊNDICE G - Roteiro de entrevista semiestruturada para a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS

I - Dados de Identificação:

Nome: _____

Formação: _____

Maior Titulação: _____

Tempo de trabalho na Semed _____

II – Entrevista:

1. Você acompanha os professores de 1º ao 5º ano que ministram aulas de quais disciplinas?
2. Como a Semed realiza o acompanhamento do trabalho dos professores nas escolas?
3. Com que frequência ocorrem as formações para os professores?
4. A partir de quais dados que são definidos os temas para as formações dos professores?
5. Como você tem percebido o aproveitamento dos professores nas formações realizadas para o ensino de ciências?
6. Você sabe qual foi o motivo que levou a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed) a contratar um professor pedagogo para ministrar exclusivamente a disciplina de ciências de 1º ao 5º ano na REME?
7. A contratação de um pedagogo exclusivo para ministrar ciências ocorreu em todas as escolas da REME ou houve organização diferenciada em determinadas escolas?
8. Depois dessa decisão de contratar um pedagogo exclusivo para ministrar ciências nas escolas a Semed realizou alguma alteração nessa reorganização em alguma escola?
9. Há registro de quantos professores pedagogos trabalham exclusivamente com ciências na REME?
10. Você considera importante a alteração feita pela Semed em atribuir o ensino de ciências de 1º ao 5º ano para um professor pedagogo?
11. Você tem conhecimento se os professores de ciências realizam atividades experimentais ou práticas? Se sim, quem planeja essas aulas? Onde são realizadas?
12. Quais as maiores facilidades que você considera na realização do trabalho do professor de ciências de 1º ao 5º ano?
13. Quais as maiores dificuldades que você considera na realização do trabalho do professor de ciências de 1º ao 5º ano?
14. Quais são os desafios você considera que ainda devem ser superados na realização do trabalho do professor de ciências de 1º ao 5º ano?
15. Há previsão do professor pedagogo, que hoje é exclusivo para ministrar ciências, deixar de ministrar apenas essa disciplina? A Semed planeja alguma organização diferente do que ocorre hoje?
16. A Rede Estadual divulgou o fechamento de algumas escolas e falou em municipalização. Há previsão da Semed abrir mais escolas?
17. Com a recente divulgação dos resultados do Pisa como a Semed tem planejado melhorar o ensino de ciências?

