

Em tempos de valorização dos profissionais da educação¹

Education professional's times of appreciation

En tiempos de apreciación de los profesionales de la educación

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes²

Resumo

Este artigo discute a questão da valorização dos profissionais da educação, diante dos seus objetivos e finalidades, no contexto atual da política educacional brasileira. Apresentando uma reflexão sobre tal conjuntura, o trabalho destaca as políticas educacionais cujo desenho institucional, no período de 1996 a 2011, materializou mecanismos importantes no âmbito da valorização docente, particularmente as políticas de fundos e o Piso Salarial Profissional Salarial (PSPN). Nas conclusões, o texto evidencia que o grande desafio para a valorização docente ainda permanece no Brasil, uma vez que o PSPN tem provocado, na conjuntura nacional, todos os estremecimentos possíveis, como o cálculo de seu reajuste ano a ano.

Palavras-chave: Valorização dos profissionais da educação; Trabalho docente; PSPN.

Abstract:

This article discusses the question about the appreciation of education professionals face its goals and objectives in the current context of Brazilian educational policy. Featuring a reflection about this conjuncture, the study highlights the education policies whose institutional design, from 1996 to 2011, materialized important mechanisms in the area of teacher appreciation, particularly the fund policies and the National Educational Professional Minimum Wage (PSPN). In the conclusions, the text shows that the great challenge for teacher appreciation remains in Brazil, since the PSPN has led, in the national situation, all possible conflicts, such as the evaluation of its annual adjustment.

Keywords: Education Professional's appreciation; Teacher work; PSPN.

Resumen:

Este artículo aborda la cuestión de la apreciación de los profesionales de la educación, considerando sus metas y objetivos en el contexto actual de la política educativa brasileña. Con una reflexión sobre esta coyuntura, el estudio se centra en las políticas de educación cuyo diseño institucional, de 1996 a 2011,

1 O trabalho integra a pesquisa nacional em rede: "Remuneração de Professores de Escolas Públicas de Educação Básica no contexto do Fundeb e do PSPN" financiada pelo Edital n. 049/2012, CAPES/INEP/MEC, Programa Observatório da Educação, coordenada nacionalmente pelos Professores Marcos Edgar Bassi (UFPR), Rosana Maria Gemaque Rolim (UFPA) e Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS).

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Coordenadora do Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT 5 - ANPEd) na gestão 2013 a 2015. E-mail: mdilneia@uol.com.br.

materializó mecanismos importantes en el área de apreciación del profesor, en especial las políticas de fondos y el Piso Salarial Profesional Nacional (PSPN). En las conclusiones, el texto muestra que el gran desafío para la apreciación del profesor permanece en Brasil, ya que el PSPN ha generado, en la situación nacional, todos los estremecimientos posibles, como la evaluación anual de su ajuste.

Palabras-clave: Apreciación de los profesionales de la educación; Trabajo Docente; PSPN.

Introdução

O propósito do trabalho é apresentar e discutir a valorização dos profissionais da educação³ – uma ideia secular –, em face dos seus objetivos e finalidades, no atual desenho das políticas educacionais.

De fato, tem-se como objetivo, no campo da política educacional, que a formação dos profissionais da educação – cada vez mais uma força de trabalho especializada – seja propulsora de sua valorização, à medida que a formação condensa esforços institucionais e individuais e tem como corolário a remuneração e a carreira no âmbito de Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR).

A esse propósito, Souza e Gouveia (2011, p. 06) analisam:

Tem havido, seja por pressão dos movimentos sociais, seja por proposição das reformas educacionais, uma significativa alteração no perfil docente no que tange à maior formação. Isto tem relação tanto com as exigências legais, quanto ao necessário aperfeiçoamento e qualificação profissional, quanto com os (re)desenhos dos planos de carreira docente que, em alguma proporção, incorporam elementos como aumento no nível de formação para progressão e melhor remuneração na carreira. Destaca-se, em particular, o crescimento do número de profissionais que informou possuir algum curso de pós-graduação, grupo este que atinge perto de 50% em 2007, sendo que em 1997 eram apenas 12,4%.

Nesse panorama, o Censo Educacional produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) informou que, em 30 de maio de 2007, havia 53.028.928 matrículas na educação básica brasileira, em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2007a). Para atender a esse contingente de matrículas, o censo levantou que 2.221.921 professores⁴ atuaram na educação básica em 2007 (BRASIL, 2007b). O Censo Educacional do INEP relacionou, em 2013, 2.148.023 funções docentes⁵ e um total de 50.042.448 matrículas na educação básica (BRASIL, 2013a). Esses valores indicam uma queda tanto no número de matrículas quanto no número de professores e ainda nas funções docentes porque, embora esta última signifique o registro do mesmo professor ocupando mais de uma função docente, justamente tal definição poderia elevar o quantitativo. Por esses dados, vê-se que as matrículas na educação básica diminuíram de 2007 a 2013 na ordem de 5,6%. Já no caso do número de professores ou de funções docentes, mesmo que os números absolutos mostrem diminuição, não se pode precisar em números relativos, devido à base diferencial de contagem.

Pode-se argumentar que a diminuição de matrículas na educação básica tem ocorrido em larga medida pela implantação de programas de correção de fluxo, principalmente no ensino fundamental (SOUZA; GOUVEIA, 2011), por um lado e, por outro, pelo crescimento vegetativo da população brasileira (BRASIL, 2006a).

Nesse cenário, evidencia-se também que:

[...] a taxa de escolarização das crianças de sete aos 14 anos atingiu quase a universalização com atendimento de 97%, [e] quanto maior o nível de rendimento familiar *per capita*, maior a taxa de escolarização de quatro a seis anos de idade; cerca de 80% das pessoas de

3 Tanto a literatura especializada da área quanto a legislação educacional ora denominam “profissionais da educação” todos os trabalhadores desse setor, ora denominam somente aqueles que estão no efetivo exercício de docência e/ou cargos, funções de administração, coordenação e supervisão educacional.

4 O Censo Educacional de 2007 inventariou o número de professores e não o número de funções docentes, como era habitual até então.

5 A função docente pode contabilizar um professor exercendo mais de um cargo na mesma função de professor. Isso significa que o mesmo professor pode ser contado mais de uma vez.

15 a 17 anos estudam e apenas pouco mais de 30% das 18 a 24 anos, sendo que, destes 71% ainda estavam no ensino fundamental ou médio; a defasagem idade-série continua sendo um dos grandes problemas da educação básica; é baixa a média de anos de estudos da população brasileira que gira em torno de seis anos de escolarização; em 2005, a taxa de *escolarização líquida* no ensino médio era de 45,3% (BRASIL, 2010, p. 64-65).

Pinto e Alves ampliam a análise, ao demonstrarem a necessidade de expansão de matrículas na educação básica para a sua universalização:

Para universalizar a educação básica para a população compreendida na faixa etária de quatro a 17 anos estima-se um adicional de 3,96 milhões de alunos em todo o país. Os esforços devem ser maiores nas etapas e idades que estavam fora da faixa etária do ensino obrigatório anterior e por isso o esforço da educação infantil será maior (37,4%), seguido pelo ensino médio (18,9%) e o ensino fundamental (2,6%). As idades que estavam fora da faixa etária obrigatória correspondem a quase 81% das matrículas a expandir ou 3,2 milhões de matrículas (PINTO; ALVES, 2011, p. 213).

Perante tal diagnóstico da educação básica brasileira, a atenção da política educacional para a valorização da docência, que se expressa na legislação em programas e atividades governamentais, tem ainda que levar em consideração a descentralização dos sistemas de ensino em uma república federativa, quando as unidades subnacionais operam em regime de interdependência e autonomia em relação à União. Decorrente disso, “[...] a organização político-administrativa da Educação no Brasil combina três diretrizes centrais: autonomia dos sistemas de ensino, organização desses sistemas em regime de colaboração e cooperação intergovernamental na educação” (FARENZENA, 2014, p. 41).

Tal organização, legada por processo histórico e consagrada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), permitiu que muitas unidades subnacionais construíssem processos de descentralização de oferta da educação básica, ainda antes da aprovação da Emenda Constitucional n. 14/1996 e da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996a; 1996b), que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A descentralização verificou-se principalmente no ensino fundamental, quando os estados delegaram a seus municípios o seu atendimento, com a perspectiva de “[...] os estados contribuirão para assegurar o ensino fundamental sem a necessidade de ofertá-lo” (FARENZENA, 2014, p.42).

Como bem observou Farenzena (2014, p. 43):

Nesse processo enredou-se uma série de situações e projeções, cabendo realçar a crise fiscal dos estados e concepções ou propostas de descentralização intergovernamental, de administração pública e de repartição de encargos entre as esferas federativas nas políticas sociais, eivadas em lógicas distintas.

Não obstante, a partir dos anos 1990, no contexto da reforma administrativa do Estado brasileiro, a União centralizou a política educacional mediante reformas no currículo, na avaliação e no financiamento da educação (PERONI; OLVEIRA; FERNANDES, 2009), situação que implicou, obviamente, alterações importantes para as políticas de valorização da docência.

Nessa conjuntura, fortalece-se a tendência de centralizar as políticas educacionais pela União e descentralizar a operação e os custos para as unidades subnacionais. Tais políticas desenham-se, então, aos entes federativos, seja por forma de adesão, por indução, por adesão/induzida⁶ ou, ainda, com vistas à complementação financeira da União, como requer o caráter supletivo e complementar para a matéria, diante do regime de colaboração instituído pelo pacto federativo historicamente construído em solo nacional.

Assim, este trabalho destaca as políticas educacionais cujo desenho institucional, no período de 1996 a 2011, materializou mecanismos importantes no âmbito da valorização docente, a saber: as políticas de fundos e o Piso Salarial Profissional Salarial (PSPN).

6 A adesão/induzida refere-se àquelas iniciativas propostas tanto pela União quanto pelos estados, que chegam aos municípios atrelados a processos, principalmente no âmbito do financiamento. Os municípios acabam por entender que, se não aderirem, serão prejudicados, seja na esfera institucional, seja no campo do financiamento. Tal relação também se reproduz entre a União e os estados da federação. Nos anos 1990, um exemplo típico desse processo foi o programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) e, a partir dos anos 2000, o Programa de Ações Articuladas (PAR).

O perfil da política educacional para a valorização docente no contexto do Estado hodierno

a. O Fundef e o valor do custo/aluno/ano/mínimo: implicações para a valorização docente

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional n. 14/1996 e regulamentado pela Lei n. 9.424/1996 (BRASIL, 1996a; 1996c), surgiu no contexto da reforma administrativa do Estado brasileiro, com vistas ao ajuste estrutural no âmbito da concepção do Estado neoliberal. Por isso mesmo, o Fundef colocou em cena uma das diretrizes centrais dessa concepção de Estado, qual seja, a focalização da política social por meio de seu financiamento – neste caso, da política educacional – ao considerar como imperativo, por meio do fundo, o financiamento do ensino fundamental somente.

Destaca-se que o Fundef, ao reservar 60% dos seus recursos para salários docentes do ensino fundamental, regulou de forma centralizada por parte da União – pela primeira vez na história da educação brasileira – a obrigatoriedade para as unidades subnacionais da construção de PCCRs, com vistas à carreira e à remuneração docente.

É certo que o Fundef, ao regulamentar percentual mínimo de recursos para salários docentes, expressou também o rompimento de um acordo entre partes – entre o governo federal e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) –, que havia sido construído no âmbito do Plano Decenal de Educação (PDE). No contexto do PDE, acordou-se que haveria um Piso Profissional Salarial Nacional (PSPN). Isso foi rompido em 1995, quando assumiu a Presidência da República Fernando Henrique Cardoso e, no lugar do (PSPN), praticou-se o custo/aluno/ano/mínimo (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011).

Por sorte, a implantação do valor custo/aluno/ano/mínimo significou para professores, principalmente da esfera municipal nas regiões norte e nordeste do país, incremento salarial. Tal incremento, contudo, deveu-se porque esses professores recebiam salários abaixo do salário mínimo nacional, por um lado e, por outro, porque a equação montada em torno do valor do custo/aluno/ano mínimo considerou a receita disponível para manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), dividida pelas matrículas do ensino fundamental registradas no censo educacional do ano anterior. Assim, paradoxalmente:

A remuneração do magistério público brasileiro, que, historicamente, já onerava mais de 60% dos recursos da educação em pagamento de pessoal, em qualquer de suas esferas, dificilmente seria aumentada significativamente pós-Fundef, a não ser em cidades e regiões em que gastasse muito pouco, e, provavelmente, de forma ilegal, em salários. [...] com relação à melhoria dos salários, as estimativas apresentadas pelo no Balanço MEC explicitam o que já se previa e esperava, ou seja, poderá haver aumento nas regiões e/ou cidades em que os salários são extremamente baixos (a maioria relacionada a um salário abaixo ou igual ao salário mínimo atual [...]) sem tradição de investimento em formação continuada ou cumprimento de qualquer carreira ou estatuto do magistério (ARELARO, 1999, p. 34-35).

Outra implicação importante para a valorização docente no contexto do Fundef foi que, até o final dos anos 1990, muitos municípios, pelo país afora, apesar da obrigatoriedade da lei, não tinham aprovado os PCCRs (GATTI; BARRETO, 2009).

Tal desenho da política educacional, que se tornou a força motriz para a valorização docente por meio da carreira e remuneração no contexto da reforma administrativa do Estado brasileiro, operou positivamente, consoante à reforma engendrada.

De fato, o Fundef expressou, no campo da política educacional, as diretrizes da reforma do Estado de contenção de receitas e de custos. Por um lado, desobrigou a União de gastar em MDE volumes significativos de recursos na “[...] aplicação direta de recursos na erradicação do analfabetismo” (DUARTE; TEIXEIRA, 1999, p. 05); por outro, redistribuiu os recursos existentes – aqueles oriundos do artigo 212 da Constituição Federal de 1988 – por meio de transferências entre as unidades subnacionais. Tal operação contábil provocou nova organização para as receitas e despesas com MDE. Contudo, isso nem sempre se expressou na valorização docente por meio dos PCCRs.

b. O Fundeb e o PSPN: implicações para a valorização docente

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi instituído pela Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2006b; 2007c). A Lei n. 11.494/2007 dispôs em seu artigo 41: “O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2007c). Tal dispositivo ensejou a aprovação da Lei n. 11.738, em agosto de 2008, que instituiu o Piso Salarial Nacional Profissional para os profissionais da educação básica (BRASIL, 2008a).

De fato, a partir da gestão governamental de Lula da Silva na Presidência da República, houve a expectativa de que um novo fundo viesse a substituir o Fundeb. Tal expectativa de substituição girou em torno das críticas que o Fundeb havia recebido durante a sua vigência, por vários atores coletivos, e também pelos compromissos firmados entre Lula da Silva com setores organizados da sociedade civil durante o processo da campanha eleitoral.

Não obstante a conjuntura econômica e política nacional estivesse estremecida por “[...] oito anos de reformas liberais, [quando] o Estado aparece, uma vez mais, fraco, desarticulado e com baixa capacidade de iniciativa estratégica” (FIORI, 2003, p. 196), em tal saldo conjuntural, entre outras situações, para esse autor,

[...] 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. A viabilidade de projeto dependerá da sua capacidade de mobilizar o povo e construir uma vontade nacional, obrigando as elites a se voltarem para sua própria terra e sua gente (FIORI, 2003, p. 196-197).

Sob essa perspectiva, iniciou-se ainda em 1995 a construção do processo de substituição do Fundeb pelo Fundeb. Oliveira (2009, p. 52) denominou esse caminho de “percursos legislativos”. Contudo, sua “[...] proposição ocorre tardiamente em relação às expectativas geradas pelos compromissos firmados ainda em campanha eleitoral pelo então Presidente Luis Inácio Lula da Silva” (OLIVEIRA, 2009, p. 54).

De fato, a expectativa era de que, também, a concepção de Estado neoliberal, posta em marcha desde 1989, fosse revista e que as políticas educacionais espelhassem tal revisão. O Fundeb trouxe elementos que puderam ser aventados como pressupostos de redefinição do papel do Estado, principalmente ao resgatar o conceito de educação básica pelo fundo. Também o Fundeb expressou vínculos de “[...] regras constitucionais, legado de políticas prévias e o ciclo da política [que estrutura] arenas decisórias, [...] fundamental para compreender o sucesso ou o fracasso de dada política pública” (ARAÚJO, 2011, p. 3).

Paradoxalmente, o Fundeb não conseguiu atingir um ponto crucial, qual seja: “Os obstáculos econômicos – a histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil” (SAVIANI, 2009, p. 16). Isso porque o Fundeb não enfrentou o aumento de receitas para MDE, além dos dispostos na vinculação constitucional de recursos. É verdade que, nas transferências intrarredes, pode haver aumentos de recursos – como também podem ocorrer perdas –, dado que o fundo é estadual. Entretanto, a operação contábil não eleva o patamar de receitas além da vinculação constitucional. Nesse panorama, permaneceram os obstáculos para a valorização dos profissionais da educação, que se explicitaram com maior intensidade a partir da aprovação da Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008a).

A aprovação desta lei colocou a valorização dos profissionais da educação no centro da agenda da política educacional, sobretudo pela descentralização do sistema educacional. Afinal, pagam os salários docentes da educação básica, estados e municípios. Assim, se a lei centralizou sob o comando da União um PSPN, descentralizou seus custos para as unidades subnacionais. Obviamente, permaneceu na lei em questão o caráter supletivo e complementar da União para as unidades subnacionais cuja receita fosse insuficiente para alcançar o Piso.

O fato foi que a aprovação da lei que instituiu o PSPN provocou estremecimentos na conjuntura política entre as unidades federativas. Alegaram os estados, ao acionar o Poder Judiciário, por meio de uma Ação Direta de

Inconstitucionalidade (ADin)⁷, quebra pela União da autonomia federativa. Porque, na avaliação dos estados, a União estaria legislando em esfera não própria de sua atuação ao instituir, pela Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008a), além de um Piso Nacional, as horas atividades dos professores dedicadas a estudos e planejamento de trabalho, cuja conta as unidades subnacionais teriam que pagar.

A questão política que se transformou em contenda judicial foi resolvida pelo Supremo Tribunal Federal (BRASIL, 2008b) em favor da União. Tal decisão, entretanto, não significou a imediata valorização docente pela aplicação do PSPN no escopo de carreira, remuneração e jornada de trabalho. Desde a aprovação da lei, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) tem construído mobilizações de professores em todo o país, com o objetivo de que a lei que instituiu o PSPN seja cumprida por estados e municípios. Diante disso, a CNTE informou que, em 2013:

[...] não pagam o piso os estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Maranhão, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, Rondônia. Não cumprem a lei na íntegra: Amapá, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Roraima, São Paulo, Santa Catarina e Sergipe. Cumprem a lei na totalidade: Acre, Ceará, Distrito Federal, Pernambuco e Tocantins. Não informado: Rio de Janeiro (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2013, p.01).

De fato, no âmbito da República Federativa, há que se levar em conta a “organização político-territorial do poder” (ABRUCIO, 2006, p. 95). Para o autor, o Brasil apresenta duas condições de natureza histórica em sua constituição que justificam o federalismo e que se expressam na “[...] desigualdade regional e na diversidade de formação das elites locais” (Idem, ibidem). A aprovação da Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008a) e a sua trajetória, até então, têm sido exemplares para a materialização das duas dimensões elencadas por Abrucio (2006) na experiência federativa brasileira.

A aprovação desta lei se deu no contexto de uma redefinição de concepção de Estado, quando seu novo modelo – ainda inconcluso – (POCHMANN, 2011) estaria engendrando o estado pós-neoliberal ou o estado de padrão de novo desenvolvimentismo no Brasil (OLIVA, 2010) que teria, entre suas premissas, a ampliação do padrão dos direitos sociais por meio da recuperação da política social, como instrumento de reprodução de classe. Apesar disso, a manifestação dos traços elencados por Abrucio (2006) na constituição da República Federativa Brasileira são elementos que vêm obstaculizando tal processo. De fato, confrontam-se agora, em plena vigência da Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008a), o poder local *versus* o poder nacional.

Nesse contexto, a observância da lei federal, como requer o modelo federativo, é interpretada pelas unidades subnacionais no plano político-ideológico como indução da União. Por sua vez, no plano fiscal-orçamentário, reportarem-se a uma lei federal, para as unidades subnacionais, seria como se a União exigisse que estados e municípios pagassem uma conta com a qual elas não poderiam arcar. Ou seja, a União interferiria em esfera que não seria de sua competência, ao aprovar uma lei cuja conta seria paga pelas unidades subnacionais. Retomou-se aqui, por ocasião da aprovação da Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008a), em novas bases, a força política dos governadores, objeto de análise desenvolvida por Faoro (2012), quando se deteve em: “A transição para o federalismo hegemônico: a política dos governadores” (FAORO, 2012, p. 626). Mais recentemente, Abrucio (2002) atentou-se para o poder dos governadores na federação brasileira:

Os estados [...] constituíram-se em obstáculos ao processo de descentralização, o que não quer dizer que eles não tenham aumentado sua atuação e seus gastos nas políticas públicas. O fato é que a descentralização das políticas ocorreu segundo as conveniências políticas de cada governo estadual. Esta atomização, como a vista no caso da guerra fiscal, tem reflexos verdadeiramente predatórios para o conjunto da Federação (ABRUCIO, 2002, p. 196-197).

Mais um protagonista apresentou-se nessa conjuntura, para reforçar o poder local diante da aprovação e implementação da Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008a) e do que isso representaria – de forma negativa – no

7 Os governadores impetrantes da ADIn n. 4.167, de 28 de outubro de 2008, foram os dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará. Contaram com o apoio dos governadores dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Tocantins e do Distrito Federal (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2001, p. 96).

contexto das finanças municipais. Tratou-se da Confederação Nacional dos Municípios (CNM), que informou: “Os recursos do Fundeb não estão sendo suficientes para o pagamento da folha do magistério. Em 2009, 87% dos Municípios comprometeram 75% do Fundeb com a folha do magistério” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS, 2011, p. 08). Cabe lembrar que a subvinculação dos recursos para MDE do Fundeb não são a totalidade de recursos que estados e municípios tem para financiar MDE, cuja rubrica inclui salários docentes. Além da subvinculação, está a vinculação constitucional de recursos da ordem de 25% da receita de impostos a ser gasta no mínimo, ao ano. Tais receitas poderiam, também, ser acrescidas de mais recursos para salários docentes e para a educação de forma geral. Nada impede a ampliação dessa conta, a depender da capacidade de inovação de cada ente federativo para recuperar/aumentar suas finanças. Isso faria jus aos discursos em campanhas eleitorais, quando a educação é sempre alçada como meta da maior importância para alavancar o desenvolvimento econômico e social de cada lugar de onde se fala. Também há, nesse tipo de argumentação produzida e fomentada pela CMN, a manifestação de traços históricos do estado patrimonialista e coronelista porque, entre outros fatores, é “[...] a fraqueza financeira dos municípios um fator que contribui, relevantemente, para manter o ‘coronelismo’ na sua expressão governista” (LEAL, 2012, p. 65).

A propósito, a Controladoria-Geral da União (CGU), ao exercer processo de fiscalização em uma amostra selecionada de 124 unidades subnacionais (quatro estados e 120 municípios), em 2013, arguiu: “A parcela do Fundeb destinada à remuneração dos profissionais vem contribuindo para a valorização dos mesmos e para a implantação do plano de carreira?” (BRASIL, 2013b, p. 07). O relatório em questão concluiu que:

[...] somente em 83 ocorreu o atingimento do limite mínimo de aplicação de 60% dos recursos na remuneração dos professores. Observou-se, ainda, que em cinco das unidades fiscalizadas ocorreram pagamentos com mais de 30 dias de atraso. Tais dados demonstram a adoção de procedimentos inadequados quanto ao cumprimento do percentual mínimo de 60% dos recursos com a remuneração dos profissionais do magistério. [...] Foi detectada a falta de implantação do plano de carreira, integral, do magistério em 14 unidades das 124 fiscalizadas (BRASIL, 2013b, p. 07-08).

Caber pontuar que o relatório da CGU, devido à sua natureza e finalidade, registrou tal situação em unidades subnacionais que receberam complementação de recursos da União para o Fundeb. Como o próprio relatório expôs, “a Ação OE-36” objetiva “[...] a participação da União, a título de complementação, [...] de forma a garantir, no âmbito dos estados onde o valor per capita do Fundo encontrar-se abaixo do valor mínimo nacional por aluno/ano, o alcance desse valor mínimo nacional” (BRASIL, 2013b, p. 5). O relatório em questão fiscalizou a aplicação dos recursos complementares da União ao Fundeb durante os anos de 2007 a 2012 e informou:

Nesse período, dez estados das regiões Norte e Nordeste foram contemplados com recursos de complementação da União para execução do Fundeb (Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará Paraíba Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte), sendo que o Estado do Amazonas iniciou em 2008 e Rio Grande Norte recebeu esses recursos a partir de 2011 (BRASIL, 2013b, p. 06).

Diante disso, pode-se considerar que se tratou de amostragem pequena, dada a dimensão territorial brasileira, por um lado e, por outro, porque, dada a equação que opera os recursos do Fundeb – a subvinculação de 20% das receitas de impostos, as matrículas da educação básica registradas no censo do INEP do ano anterior e o coeficiente de ponderação para etapas e modalidades de ensino que resultam no valor do custo/aluno/ano/mínimo –, a maioria dos entes subnacionais não necessitou de recursos complementares da União no período considerado, objeto da Ação OE-36 da Controladoria-Geral da União.

De fato, ao se estender o alcance da fiscalização, poderia se aventar a hipótese de que mais unidades subnacionais estariam negligenciando os dispositivos legais que regulam o Fundeb, ao mesmo tempo que poderiam estar também obstaculizando a valorização docente por meio de salários, ausências ou inconclusões de PCCRs.

Não obstante o fundo tenha instituído, para cada ente federativo, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACs) para o uso e a aplicação de seus recursos, a composição e a atuação dos CACS têm apresentado tanto limites como possibilidades no trato da transparência pública para o financiamento de

MDE. Já se constatou que os CACS, desde o Fundef, têm a possibilidade de alargar as potencialidades do jogo democrático no interior de uma dada sociedade (FERNANDES; OLIVEIRA, 2011), daí sua importância e imprescindibilidade. Como também defendeu Sena (2008, p. 321), “[...] no aspecto do controle social, as fragilidades reveladas no período do Fundef levaram ao aperfeiçoamento das regras referentes aos conselhos, acerca de sua autonomia, democracia, composição e instrumentos” no Fundeb. Sobre as limitações dos CACS (DAVIES, 2006), duas ainda são recorrentes: a tentativa de o poder público em estados e municípios transformar o controle social em somente controle estatal e, por vezes, a baixa capacidade técnica dos quadros que o compõem, no que tange à matéria do financiamento da educação. Tais limites podem, sobretudo, se expressar no que concerne à valorização docente, pois uma baixa capacidade técnica de membros desse conselho tende a ser mais influenciada por dados que nem sempre correspondem à realidade.

Observa-se que, no desenho das atuais políticas educacionais que têm como objetivo e finalidade a valorização docente por meio de salários, remuneração, planos e carreiras, as contradições engendradas na dinâmica do processo social e econômico revelam-se no plano político-ideológico, com vistas à manutenção do *status quo*. Enfrentar *pari passu* tais contradições tem sido o desafio posto à força de trabalho docente organizada em suas instâncias sindicais, culturais e acadêmicas.

Considerações finais

O período longo de construção, discussão e tramitação do recentemente aprovado Plano Nacional de Educação⁸ (PNE) pode representar, por um lado, o alargamento de relações democráticas no conjunto da sociedade brasileira, mas sobretudo por outro lado, pode revelar que a aprovação de um PNE está direta e proporcionalmente relacionada a um projeto de sociedade em disputa.

De fato, o novo PNE poderia se somar às demais políticas educacionais que engendrariam a valorização docente por meio de salários e PCCRs. Durante os anos de construção do PNE, as lutas de setores organizados da sociedade brasileira em defesa da escola pública referenciada na qualidade social, construíram e disputaram a perspectiva de que o PNE poderia ser o instrumento para aumentar os recursos para a educação pública além do dispositivo constitucional. Diante disso, o Fundeb, tanto quanto os demais recursos para MDE, poderiam ser acrescidos por outras fontes de financiamento para promover, por exemplo, o Custo Aluno Qualidade (CAQ), estratégia 20.5 da Meta 20 (BRASIL, 2014), que versa sobre a ampliação dos investimentos em educação no PNE.

A redação final da Meta 20 do PNE (Idem, *ibid*, 2014), todavia, se expressou o consenso possível, não correspondeu integralmente às expectativas daqueles que defendem a educação pública referenciada na qualidade social. Isto porque a pretensão de se ter 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para financiar a educação pública saiu de cena, como historicamente tem ocorrido nas peças de planejamento para o setor. Concorrerão para ter recursos públicos, nesse cenário, os setores públicos e privados. Como argumentou Saviani em entrevista à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd),

[...] o empresariado assumiu o discurso da importância da educação considerada um bem de produção e passou a se manifestar e intervir mais diretamente no campo educacional influenciando as políticas e ocupando espaços nos órgãos da administração educacional como as secretarias estaduais e municipais e os Conselhos em todos os níveis (SAVIANI, 2014, p.01).

Para a constituição do CAQ, também a Meta 20 o deixa opaco, comprometido, pois a estratégia de sua construção estabeleceu: “Definir o custo aluno-qualidade da educação básica à luz da ampliação do investimento público em educação” (BRASIL, 2014). Assim, a definição do CAQ passará a ser delimitada pela disponibilidade gradativa de recursos até o percentual de 10% do PIB até 2024, que concorrerá com a iniciativa privada pelos recursos públicos.

8 Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14?ref=home>. Acesso em 27 jun. 2014.

Também se mostrou alvissareira, na atual conjuntura, a destinação de recursos do pré-sal para aumentar os recursos para a educação. Principalmente porque tal medida acrescentaria novas fontes de financiamento para a educação, além das receitas de impostos, cuja fonte é a que se tem materializado, não sem contradições e paradoxos, desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). No entanto, sobre os recursos do pré-sal para as políticas setoriais, alertou Lima: “[...] apenas uma pequena parcela será destinada diretamente ao estado brasileiro. Dessa parcela, um pequeno percentual será destinado às áreas de educação e saúde” (LIMA, 2014 p. 36). Em relação à educação, as receitas do pré-sal

[...] poderão ser aplicadas no custeio de despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, especialmente na educação básica pública em tempo integral, inclusive as relativas a pagamento de salários e outras verbas de natureza remuneratória a profissionais do magistério em efetivo exercício na rede pública (Idem, *ibid.* p. 46).

Assim, no contexto regulatório atual sobre o pré-sal, cabe considerar que:

Embora a legislação sobre a questão ainda possa ser alterada, a educação poderá receber recursos da exploração de petróleo e gás natural de duas formas diferentes. Uma delas é a remuneração dos investimentos feitos por um fundo social (FS), criado pela lei 12.351 de 2010, e outra é formada pelos royalties gerados por concessões de exploração posteriores a 3 de dezembro de 2012, Lei 9.478 de 1997, ambas alteradas pela Medida Provisória 592 de 2012 (HELENE, 2013, p. 01).

A descoberta do pré-sal e conseqüente padrão de desenvolvimento científico e tecnológico para sua exploração e comercialização, portanto, exigiu marcos regulatórios da esfera da União que, por sua vez, vem provocando estremecimentos nas relações federativas. Tal questão, historicamente denominada de “Guerra Fiscal”, é

Fruto da artificiosidade política, característica do modelo federativo, silenciosa e inerente aos estados federados trata-se de uma antiga batalha travada entre os Estados que detém autonomia gerencial sobre interesses definidos como locais, convivendo sob jurisdição de uma comum União. Com associação direta à questão tributária, é histórica a situação e se reveste de situações de embate político e social, desde o império no Brasil (SANTOS, 2013, p. 83).

Neste caso em particular, trata-se do enfrentamento, com a União, de como serão divididos os recursos oriundos do pré-sal entre as unidades estaduais produtoras e confrontantes (LIMA, 2014).

Nesse panorama conjuntural, alguns desafios para a valorização docente no campo jurídico-legal vêm sendo vencidos, como requer a construção de uma sociedade democrática. Um deles consolidou-se na transparência que as políticas de fundos ensejaram aos recursos para financiar MDE. De fato, não sem contradições, o Fundef e o Fundeb colocaram, no centro da agenda política, econômica e social, a possibilidade histórica de endereçar os recursos de MDE para as suas finalidades. Outro desafio que vem sendo configurado conjuntamente é a implantação da Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008a), em um sistema de ensino descentralizado e que, por isso mesmo, convive com múltiplos sistemas de ensino, diante do modelo federativo historicamente construído. Os poderes locais – quando lhes interessa – afirmam a indução centralizadora da União para se contrapor às suas regulamentações, mesmo que seja em matéria sobre a qual, a princípio, todos concordariam, como é o caso de salários e horas atividades dos professores.

Mas o grande desafio para a valorização docente, carreira, remuneração e jornada de trabalho ainda permanece. O PSPN tem provocado, na conjuntura econômica e política nacional, todos os estremecimentos possíveis, alguns já superados, outros ainda em curso, como o cálculo de seu reajuste ano a ano. De fato, o reajuste anual do PSPN deve operar com o mesmo índice de reajuste do valor do custo/aluno/ano/Fundeb. Contudo, ao se tomar aqui como exemplo o reajuste do PSPN praticado em 2013, constatou-se que: “Cálculos preliminares do governo federal apontam um aumento de 19% em 2014, mais do que o dobro do que os 7,97% concedidos à categoria no início deste ano. Hoje, nenhum docente pode receber menos do que R\$ 1.567” (FOREQUE, 2013). Mais uma vez, os protagonistas de tal restrição salarial foram os governadores estaduais, pois, “[...] com a previsão de um alto reajuste do piso nacional dos professores da educação básica, os governadores se uniram para sugerir uma nova fórmula de correção dos salários” (Idem, *ibid.*). Outra situação importante

consiste em superar a problemática de que, entre os profissionais com o mesmo grau e nível de formação, os professores constituem categoria com os menores salários e que, por isso mesmo, a atratividade na carreira é cada vez menos sedutora, o que compromete a formação de futuras gerações para magistério.

A perspectiva de lidar com tal problemática, de forma a reduzir tais disparidades no contexto da valorização docente, reside novamente no recente PNE aprovado – Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que estabeleceu:

[...] até o sexto ano de vigência, os salários dos professores da educação básica [deverão] ser equiparado ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. [...] em dez anos, 50% desses professores deverão ter pós-graduação. Todos deverão ter acesso à formação continuada (AQUINO, 2014, p. 01).

Trata-se de verificar, agora, como reagirão os poderes locais diante do novo dispositivo do PNE.

Por tudo isso, resoluções a esse respeito estão a depender – aliás, como sempre estiveram – do grau de organização dos professores da educação básica do Brasil – cerca de 2.148.023, distribuídos em funções docentes em 2013 – e também do grau de adesão que a categoria possa amalgamar com setores da sociedade brasileira em defesa da escola pública referenciada na qualidade social da educação.

Referências

ABRUCIO, L.F. **Os barões da federação – os governadores e a redemocratização brasileira**. 2ª ed. São Paulo, SP: HUCITEC, 2002, 253 p.

_____. Para além da descentralização: os desafios da coordenação federativa no Brasil. In: FLEURY, S. (Org.). **Democracia, descentralização e desenvolvimento: Brasil e Espanha**. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 77-125.

AQUINO, Y. EBC Agencia Brasil. **Dilma sanciona Plano Nacional de Educação sem vetos**. 26 de junho de 2014. Disponível em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-06/dilma-sanciona-plano-nacional-de-educacao-sem-vetos> >. Acesso em 27 jun. 2014.

ARAÚJO, L. O federalismo brasileiro e a aprovação da Emenda Constitucional n. 53 de 2006. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v. 1, n. 5, p. 1-13, 2011.

ARELARO, L.R.G. Financiamento e qualidade da educação brasileira: algumas reflexões sobre o documento “Balanço do Primeiro Ano do Fundef – Relatório MEC”. In: DOURADO, L.F. (Org.). **Financiamento da educação básica**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: UFG, 1999, p. 27-46.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 23 dez. 1996b.

_____. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 26 dez. 1996c.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores Sociodemográficos Prospectivos para o Brasil 1991-2030**. Rio de Janeiro, out. 2006a. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/publicacao_UNFPA.pdf >. Acesso em: 29 mai. 2014.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Emenda Constitucional n. 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. Brasília, DF: 2006b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm >. Acesso em: 08 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: 2007a. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> >. Acesso em: 29 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Sinopse Estatística do Professor (atualizado em 29/05/2009). Brasília: 2007b. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> >. Acesso em: 29 mai. 2014.

_____. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb e dá outras providências. Brasília, DF: 2007c. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05 mai. 2011.

_____. **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. Brasília, DF: 2008a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Decisão Tribunal Pleno, 17 /12/ 2008**. Acompanhamento Processual da ADI 4167 - Ação Direta de Inconstitucionalidade, 2008b. Disponível em: < www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=4167&classe=ADI&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>. Acesso em: 3 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conae 2010 – Conferência Nacional de Educação – construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação – **Documento Final**. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília, DF: 2013a. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> >. Acesso em: 29 abr. 2014.

_____. Controladoria-Geral da União. Secretaria Federal de Controle Interno. **Relatório de avaliação da execução de programas de governo nº 22** - complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Brasília, DF: 2013b.

_____. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/27489479/lei-n-13005-de-25-de-junho-de-2014> >. Acesso em: 20 jun. 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. Impacto da Lei do piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica nas finanças municipais. **Estudos Técnicos**. Brasília, DF: v. 2, 2009.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. Educação. O piso salarial nacional do magistério público em debate. **Informativo CNM**. Brasília, DF: 2011.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **CNTE divulga tabela atualizada dos estados que não respeitam integralmente a Lei do Piso**. Brasília, DF: 2013. Disponível em: < <http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/11802-cnte-divulga-tabela-atualizada-dos-estados-que-nao-respeitam-integralmente-a-lei-do-piso.html> >. Acesso em: 14 jun. 2014.

DAVIES, N. **Fundeb: a redenção da educação básica?** 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a07v2796.pdf> >. Acesso em: 21 mar. 2012.

DUARTE, M. R. T.; TEIXEIRA, V.L. Política Nacional de administração da educação básica – autonomia e intervenção. IN: DOURADO, L.F. (Org.). **Financiamento da educação básica**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: UFG, 1999, p. 05-25.

FAORO, R. **Os donos do poder** – formação do patronato político brasileiro. 5ª ed. São Paulo, SP: Globo, 2012.

FARENZENA, N. Panorama do gasto público em educação na esfera estadual. In: PINTO, J.M.R.; SOUZA, S.A. (Orgs.). **Para onde vai o dinheiro? Caminhos e descaminhos do financiamento da educação**. São Paulo: Xamã, 2014, p. 41-56.

FERNANDES, M.D.E.; OLIVEIRA, R.T.C. O Fundeb no Estado de Mato Grosso do Sul: Balanço da Política de

Financiamento para o Ensino Fundamental (1998 a 2006). **Fineduca – revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.1, n.4, p. 01-19, 2011

FERNANDES, M.D.E.; RODRIGUEZ, M.V. 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. **Histedbr Online**, Campinas, n.41, p. 88-101, mar. 2011.

FOREQUE, F. **Governadores se unem por reajuste menor do piso de docentes**. Brasília, DF: 2013. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/09/1345978-governadores-se-unem-por-reajuste-menor-do-piso-nacional-do-professor.shtml> >. Acesso em: 23 set. 2013.

HELENE, O. **Os recursos do Pré-Sal para a educação**. 2013. Disponível em: < http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8422:submanchete290513&catid=72:imagens-rolantes >. Acesso em: 21 jun. 2014.

FIORI, J.L. **O voo da coruja** – para reler o desenvolvimentismo brasileiro. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2003, 207 p.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009, 293 p.

LEAL, V.N. **Coronelismo, enxada e voto** – o município e o regime representativo no Brasil. 7ª ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2012, 363 p.

LIMA, P.C.R. **Cartilha sobre o petróleo e as receitas para a educação**. Versão preliminar. Brasília: [s.n.], 2014, 63 p.

OLIVA, A.M. **As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil: análise do governo Lula (2003-2010)**. 2010. 537 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

PERONI, V.M.V.; OLIVEIRA, R.T.C.; FERNANDES, M.D.E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PINTO, J.M.R.; ALVES, T. O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do Fundeb. **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 36, n. 2, p. 605-624, maio/ago. 2011.

POCHMANN, M. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal**. Brasília, DF: Liber, 2011, 206 p.

SANTOS, G.J. A guerra fiscal e suas ligações federativas. **Jornal Eletrônico**. Faculdades Integradas Vianna Júnior. 2013. Disponível em: < http://www.viannajr.edu.br/files/uploads/20140226_145602.pdf >. Acesso em 21 jun. 2014.

SAVIANI, D. **Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação**. 2009. Disponível em: < http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf >. Acesso em: 27 jan. 2014.

_____. **Entrevista com Dermeval Saviani – PNE**. 07 de abril de 2014. Entrevista concedida a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne> >. Acesso em: 20 jun. 2014.

SENA, P. A legislação do Fundeb. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 319-340, maio/ago. 2008.

SOUZA, A.R.; GOUVEIA, A.B. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona, EUA, v. 19, n. 35, p. 01-22, jan. 2011.