

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTER

EDNELSON QUEIROZ SOBRAL

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ESPORTES DE FAZENDA RIO GRANDE NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES (2008-2014).**

Curitiba

2016

EDNELSON QUEIROZ SOBRAL

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ESPORTES DE FAZENDA RIO GRANDE NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES (2008-2014).**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Uninter, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias da Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Eliane Mimesse Prado

Curitiba

2016

S677L Sobral, Ednelson Queiroz
Limites e possibilidades da Secretaria Municipal de
Educação, Cultura e Esportes de Fazenda Rio Grande
na formação continuada dos professores: 2008-2014 /
Ednelson Queiroz Sobral. - Curitiba, 2016.
147 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Mimesse Prado
Dissertação (Mestrado em Educação e Novas
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
Uninter.

1. Educação – Políticas públicas. 2. Escolas
públicas – Fazenda Rio Grande (PR). 3. Professores
de ensino fundamental – Formação – Fazenda Rio
Grande (PR).

CDD 379.0981622
20. ed.

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547.

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO-ESE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 006/2016

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

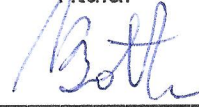
No dia 22 de março de 2016, às 14h00min, 5º andar - do Campus Tiradentes do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua Saldanha Marinho, 131 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Eliane Mimesse Prado (Presidente – Orientadora – PPGENT/UNINTER), Adriana Aparecida Dragone Silveira (PPGE/UFPR), Elaine Catia Falcade Maschio (PPGENT/UNINTER) e Ivo José Both (PPGENT/UNINTER) para julgamento da dissertação: “LIMITES E POSSIBILIDADES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DE FAZENDA RIO GRANDE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES (2008-2014)”, do aluno Ednelson Queiroz Sobral. A presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida ao mestrando, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, passou-se à arguição. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e exarou Parecer Final de que o mestrando está apto a receber o título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias. A Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi aprovado e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pela professora orientadora, no formato impresso e em CD-ROM. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.



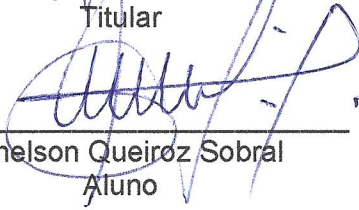
Eliane Mimesse Prado
Presidente da Banca


Adriana Aparecida Dragone Silveira
Titular

Elaine Carla Falcade Maschio
Titular



Ivo José Both
Suplente



Ednelson Queiroz Sobral
Aluno

Recomendações: _____

AGRADECIMENTOS

À Deus, sempre em minha frente, guiando meus passos para as melhores decisões.

À minha mãe Azília (Ziza), que, ao seu modo, sempre incentivou minha formação, acreditando em meu potencial, apontando alternativas, dando-me a chance de fazer as minhas escolhas, que me servem de inspiração constante para superar obstáculos.

À minha esposa Elza, pelo amor, pelo incentivo e apoio para seguir em frente, com sua presença e inspiração constante. Por entender os momentos em que deixei tudo em suas mãos para me dedicar à pesquisa.

Às minhas filhas, Amanda Sobral e Thaís Sobral, pelo carinho sempre na hora certa, pela compreensão em todos os momentos de ausência, pela inspiração e pelos sorrisos que me deram força para continuar nos momentos mais difíceis.

Aos meus irmãos Fabiano Sobral e Fernanda Queiroz, pelo apoio, incentivos, e por todas as ausências sentidas nesse espaço de tempo.

À minha orientadora, professora Doutora Eliane Mimesse Prado, por sua dedicação, paciência e, principalmente, por acreditar e confiar em meu potencial, orientando-me em todas as etapas desta pesquisa.

À professora Doutora Elaine Cátia Falcade Maschio e à professora Doutora Adriana Aparecida Dragone Silveira, as quais na banca de qualificação e defesa dedicaram a esse incipiente trabalho uma leitura atenciosa, que muito contribuiu para seu aperfeiçoamento.

Ao professor Doutor Daniel Soczek, que por meio de sua experiência profissional conseguiu brilhantemente aconselhar-nos, acalmar-nos e, ao mesmo tempo, dar suporte e grandes contribuições as nossas pesquisas.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias com os quais tive a honra de conviver, e que no seu fazer cotidiano demonstram que excelência em Educação é, sim, um sonho possível.

À amiga Geonice, que, presente ao meu lado, me incentivou a seguir em frente, e pelas incontáveis contribuições a meu trabalho.

Aos meus amigos da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Fazenda Rio Grande, pelos incentivos e discussões que contribuíram na

realização deste trabalho, auxiliando e dando forças a todo instante para sua conclusão.

Por fim, aos amigos próximos e distantes que acreditaram nos meus sonhos.

"A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo".(Albert Einstein)

RESUMO

Esta pesquisa refere-se ao estudo dos limites e das possibilidades da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes da cidade de Fazenda Rio Grande – localizada na Região Metropolitana de Curitiba, Paraná – no que diz respeito à Formação Continuada dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais. O período do estudo foi delimitado entre os anos de 2008 e 2014, por conta das reedições da Proposta Curricular da Rede de Ensino da cidade em questão. O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a aplicação dos recursos financeiros destinados ao Ensino Público Municipal de Fazenda Rio Grande. Os objetivos específicos, por sua vez, relacionam a discussão das possibilidades de ampliação da oferta de Formação Continuada para professores via (re)alocação desses recursos, considerando as possibilidades favorecidas pela Tecnologia da Informação e Comunicação Educacional. Devido à complexidade do assunto em voga, optou-se por desenvolver a investigação nos moldes do estudo de caso, a partir da ótica de metodologia qualitativa. As fontes analisadas para a sistematização das informações foram os documentos oficiais, a legislação que rege a Educação Nacional, e pesquisa bibliográfica. Efetuou-se, ainda, o levantamento das destinações dos recursos financeiros da Secretaria Municipal de Fazenda Rio Grande no recorte temporal pesquisado. Constatou-se, com a pesquisa, que os recursos financeiros utilizados para aquisição do *kit* escolar e para o pagamento do transporte escolar da rede estadual de ensino poderiam ser melhores aplicados, visando garantir legitimidade da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Municipal. Observou-se, ainda, a ausência de legislação municipal que garante a Formação Continuada para professores. Por fim, conclui-se que para ampliar a oferta de Formação Continuada para professores são imprescindíveis duas ações: a (re)alocação de recurso financeiro para o aparelhamento tecnológico de uma sala por escola, e a garantia por meio de legislação específica para a obrigatoriedade de Formação Continuada aos servidores da Educação Municipal. O resultado desta pesquisa culminou na proposta de criação de um anteprojeto de lei com o intuito de garantir, a partir de regulamentação municipal, a oferta de Formação Continuada aos professores por meio da Tecnologia da Informação e Comunicação Educacional nas modalidades presencial e a distância.

Palavras-Chave: Gestão Pública; Políticas Públicas; Formação Continuada de Professores; Tecnologia da Informação e Comunicação Educacional.

ABSTRACT

This research is a study about the possibilities of the Municipal Department of Education, Culture and Sports of Fazenda Rio Grande's city, in terms of offering continuing education of elementary school's teachers. Fazenda Rio Grande is a city located in the metropolitan area of Curitiba, Paraná. The specific time delimited to be studied was the period of time between the years 2008 and 2014, considering the reissues of the Curriculum Proposal of the city's education network. The main aim of the research is to analyze the application of Fazenda Rio Grande funds which are destined to public education. The specific objectives are, then, to discuss the possibilities of expanding the offer of continuing education for teachers, via (re) allocation of these resources, and consider the possibilities favored by Information and Communication Educational Technology. Due to the complexity of this subject, it was decided to develop the research in the case study templates, from the perspective of qualitative methodology. The sources analyzed for the systematization of information were official documents, national education's law, and literature. It was also made the search of Fazenda Rio Grande funds' allocations in the specific period of time above-mentioned. It was found, through the research, that the funds used for the purchase of school kit and for the payment of state's school transport system could be better applied, aiming to ensure legitimacy of the Maintenance and Development of Municipal Education. It was possible to observe, also, that there is a lack of municipal legislation ensuring the teachers' continuing education. Finally, it is concluded that to expand the offer of teachers' continuing education two actions are essential: (re)allocation of financial resource for the technological equipment of a classroom, and the guarantee through specific legislation for mandatory continuing education to municipal education's employees. The result of this research resulted in the proposal of a law draft, which intends to ensure the offer of continuing education for teachers through the use Information and Communication Technology Education, in both presential and distance modalities of education

Key words: Teachers Continuing Education, Public Policies, ICT, Public Governance.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Status da Prefeitura Municipal de Fazenda Rio Grande por Secretaria em Dezembro de 2014	42
Tabela 2 – Status da Prefeitura Municipal de Fazenda Rio Grande por Secretaria de 2008 a 2014	43
Tabela 3 – Estrutura física da Rede Municipal de Ensino de 2008 a 2014	47
Tabela 4 – Matrículas na Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande de 2008 a 2014	48
Tabela 5 – Servidores lotados na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de 2008 a 2014	49
Tabela 6 – Classes para avanços do Magistério Municipal de Fazenda Rio Grande	50
Tabela 7 – Níveis para avanço do Magistério Municipal de Fazenda Rio Grande	51
Tabela 8 – Enquadramento dos professores da Rede Municipal de Fazenda Rio Grande em relação aos níveis.....	51
Tabela 9 – Enquadramento dos professores da Rede Municipal de Fazenda Rio Grande em relação às classes	52
Tabela 10 – Matrículas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande	54
Tabela 11 – Matrículas no ensino da Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande de 2008 a 2014	58
Tabela 12 – Número de alunos por turma no Ensino Fundamental, anos iniciais – Campo, Rural e Urbano	59
Tabela 13 – Pessoas com alguma deficiência no grau severo ou mental/intelectual	60
Tabela 14 – Matrículas na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande de 2008 a 2014	62
Tabela 15 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande de 2008 a 2014	63
Tabela 16 – Salários de Fazenda Rio Grande e Municípios Vizinhos – Exercício 2015	67
Tabela 17 – PIB Per Capta de Fazenda Rio Grande e Municípios Vizinhos	68
Tabela 18 – Metas projetadas para o IDEB de 2015 a 2021	72
Tabela 19 – Comparativo salarial do Magistério de Fazenda Rio Grande X	

Profissional com Nível Superior em Fazenda Rio Grande	75
Tabela 20 – Cronograma de obras e investimentos da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Fazenda Rio Grande.....	79
Tabela 21 – Constituição das Receitas Municipais	82
Tabela 22 – Plano Plurianual de Fazenda Rio Grande 2014/2017	85
Tabela 23 – Repasse em R\$ do FUNDEB por aluno para os municípios do Paraná atualizado em 2014 pelo INPC	90
Tabela 24 – Fator de ponderação para repasse – Por segmento de 2008 a 2014 ...	91
Tabela 25 – Comparação CAQi X Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande – Educação Infantil de Zero a Três anos.....	93
Tabela 26 – Arrecadação e repasses do FUNDEB para Fazenda Rio Grande (em R\$) atualizada em 2014 pelo INPC	94
Tabela 27 – Arrecadação e repasses do Salário Educação para Fazenda Rio Grande (em R\$) atualizada em 2014 pelo INPC.....	96
Tabela 28 – Receitas e Aplicações dos 25% em Fazenda Rio Grande atualizada em 2014 pelo INPC	98
Tabela 29 – Repasses de recursos do PDDE e PDDE Extra para Fazenda Rio Grande (em R\$) atualizada INPC 2014.....	100
Tabela 30 – Repasses de recursos do PDDE Escola para Fazenda Rio Grande (em R\$) atualizada em 2014 pelo INPC	102
Tabela 31 – Custos e repasses para o Transporte Escolar da Rede Estadual de Ensino (em R\$) atualizada em 2014 pelo INPC	106
Tabela 32 – Custos e repasses para a Merenda Escolar da Rede Municipal de Ensino (em R\$) atualizada em 2014 pelo INPC	108
Tabela 33 – Investimento em Kit Escolar para a Rede Municipal de Ensino (em R\$) atualizada em 2014 pelo INPC	113
Tabela 34 – Síntese de despesas no recorte temporal pesquisado (em R\$) atualizada em 2014 pelo INPC	115
Tabela 35 – Orçamento para aparelhamento de sala com recursos multimídia para a Formação Continuada de Professores	118

LISTA DE SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APMF - Associação de Pais, Mestres e Funcionários.
BNDES - Banco de Desenvolvimento Econômico e Social
CACCS - Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CAE - Conselho Municipal de Alimentação Escolar
CMAEE - Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CME - Conselho Municipal de Educação
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
EAC - Ensinando Assistindo Por Computador ou Computer-Aided Instruction.
EaD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE - Fundo de Participação dos Estados
FPM - Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS - Impostos sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPI-Exp - Imposto sobre Produtos Industrializados às exportações
IPTU - Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana
IPVA - Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ISS - Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza
ITBI - Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis intervivos
ITCMD - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações de quaisquer bens ou direitos

ITR - Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA - Lei de Orçamento Anual
LRF - Lei de Responsabilidade Fiscal
MEC - Ministério de Educação e Cultura
MPE-PR - Ministério Público do Estado do Paraná
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola
PETE - Programa Estadual de Transporte Escolar
PME - Plano Municipal de Educação
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE - Plano Nacional de Educação
PNTE - Programa Nacional de Transporte Escolar
PPA - Plano Plurianual
PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SEED - Secretaria de Estado da Educação
SIGET - Sistema de Gestão do Transporte Escolar
SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SMECE - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes
SUED - Superintendência da Educação
TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação,
TICE - Tecnologias de Informação e Comunicação Educacionais
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DEMANDAS E VICISSITUDES.	22
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	22
1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM FAZENDA RIO GRANDE	37
2 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO.	41
2.1 ORGANIZAÇÃO BUROCRÁTICA DA PREFEITURA DE FAZENDA RIO GRANDE E DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES.....	41
2.2 ESTRUTURA FÍSICA, RECURSOS HUMANOS E COLEGIADOS DA REDE DE ENSINO.....	47
2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL	54
2.4 ENSINO FUNDAMENTAL.....	58
2.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	60
2.6 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	62
2.7 CONSELHOS MUNICIPAIS.....	64
2.8 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E FACTICIDADE EM FAZENDA RIO GRANDE	66
2.9 O NOVO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	70
3 RECURSOS: REPASSES, APLICAÇÕES E POSSIBILIDADES DE OTIMIZAÇÃO	77
3.1 OS RECURSOS DA EDUCAÇÃO – REPASSES E APLICAÇÕES	77
3.2 O PLANO PLURIANUAL DE FAZENDA RIO GRANDE.....	83
3.3 A LEI DE DIRETRIZES ORÇAMENTÁRIAS	86
3.4 A LEI ORÇAMENTÁRIA ANUAL.....	87
3.5 O FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA e de valorização dos profissionais da educação (fundeb)	88
3.6 O SALÁRIO EDUCAÇÃO.....	95
3.7 OS RECURSOS DOS 25% DA EDUCAÇÃO.....	97
3.8 O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA	99
3.9 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA	101
3.10 DESTINAÇÃO DOS RECURSOS	103

3.10.1 Transporte Escolar	103
3.10.2 A Merenda Escolar	107
3.10.3 O Programa Mais Educação	109
3.10.4 O Kit Escolar	111
3.11 AS POSSIBILIDADE DE OTIMIZAÇÃO DOS RECURSOS DA SMECE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	122
ANEXOS	137

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, o homem vem produzindo e sistematizando conhecimentos, modificando e alterando aquilo que é imprescindível à sua sobrevivência (BRITO, 2011). A rápida evolução da sociedade impôs novas demandas no campo educacional, dentre elas a necessidade de Formação Continuada¹, termo comumente usado por autores como Freire (1997; 2001; 2006), Perrenoud (1997), Demo (1998), Gatti (2003), Pedrosa (2003), entre outros.

Para Pedrosa (2003), as crescentes demandas resultantes dos avanços científicos que são introduzidos na educação requerem um maior acesso às novas informações, e um contínuo desenvolvimento de novas habilidades para adaptação e assimilação dessas mudanças. Segundo Demo (1998), nenhuma profissão envelhece mais rapidamente do que a do professor, especificamente porque lida mais de perto com a lógica do conhecimento, sendo, então, mais decisivo manter-se atualizado na profissão, do que colher um diploma. Afirmarões dessa natureza requerem uma reflexão crítica na qual é imprescindível a localização histórica e geográfica dessas relações, articulando-as com discussões de natureza econômica, política e cultural.

Considerando essa demanda em termos de seus fundamentos e reflexos no campo educacional, a temática desta pesquisa tem como foco o(a) professor(a) que trabalha na cidade de Fazenda Rio Grande, município da Região Metropolitana de Curitiba – PR. Em relação a essa cidade, objeto desta pesquisa, é importante destacar alguns dados que ajudam a pensar suas demandas educacionais, considerando, principalmente, a necessidade de ampliar e aprofundar a qualificação profissional dos professores em termos de Formação Continuada, para materializar o direito à educação. A escolha dessa cidade como objeto de estudo e prática de intervenção combina a dissonância entre a crescente expansão demográfica e a ampliação das receitas, uma vez que é um município dormitório². Justifica-se,

¹ LIBÂNEO (2004, p.277) destaca: O termo Formação Continuada vem acompanhando outro: a Formação Inicial. A Formação Inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A Formação Continuada é o prolongamento da Formação Inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

² O uso do termo cidade-dormitório muitas vezes está associado a um conjunto de percepções que

também, por apresentar uma situação comum a muitos municípios brasileiros³, em que um rápido crescimento populacional foi verificado, principalmente como nas grandes regiões metropolitanas do Brasil, tendo como uma das causas principais o desenvolvimento dos processos de industrialização e modernização no campo. Essa transformação associa-se às mudanças econômicas ligadas à modernização agrícola, e ao surgimento de um parque industrial aparentemente dinâmico, ainda que incipiente (MOURA; ULTRAMARI, 1994, p. 06). A mudança, por sua vez, precisa ser compreendida no movimento de concentração do agronegócio, o qual ampliou, significativamente, as práticas de êxodo rural.

Aplicando a metodologia de estudo de caso, é possível sugerir intervenções as quais podem ser replicadas/apropriadas por outros municípios⁴.

Os números indicam um acelerado crescimento populacional no Município de Fazenda Rio Grande, na ordem de 230% em 20 anos⁵, o que gera a demanda, entre outras, do atendimento ao direito à educação.

não é baseado em dados formais e, dessa forma, considera um conjunto de situações muito distintas. O seu uso normalmente está associado àquelas cidades nas quais uma parcela significativa da sua população trabalha ou estuda em outra cidade, além de também apresentarem uma economia pouco dinâmica. Serve - como o próprio nome sugere - apenas como local de residência.

³ Ver discussão em TD 1155 - Um Exame dos Padrões de Crescimento das Cidades Brasileiras Daniel da Mata, Uwe Deichmann, J. Vernon Henderson, Somik V. Lall e Hyoung G. Wang / Brasília, janeiro de 2006.

⁴ Na década de 1970, foram criadas, no Brasil, as regiões metropolitanas, com o propósito principal de propiciar com mais eficiência diretrizes para o desenvolvimento de políticas públicas às maiores cidades do país. Assim, em oito de junho de 1973, com a Lei Complementar Nº 14, que estabelece as regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza, o Governo Federal criou oito Regiões Metropolitanas no país. Uma delas foi a Região Metropolitana de Curitiba, composta por quatorze municípios, ocupando naquele momento uma área de 8.454 km quadrados, correspondendo a 4,55% da área total do Estado do Paraná (MOURA & ULTRAMARI, 1994). Lei Complementar Nº 14, de 8 de Junho de 1973, artigo 1º - Ficam estabelecidas, na forma do artigo 164 da Constituição, as regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza. § 6º A região metropolitana de Curitiba constitui-se dos Municípios de Curitiba, Almirante Tamandaré, Araucária, Bocaiúva do Sul, Campo Largo, Colombo, Contenda, Piraquara, São José dos Pinhais, Rio Branco do Sul, Campina Grande do Sul, Quatro Barras, Mandirituba e Balsa Nova.

⁵ Em 1990, Fazenda Rio Grande – Município objeto de estudo desta pesquisa - emancipou-se de Mandirituba. E em 1991, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, por meio do censo, apontou que a população do recém-criado município de Fazenda Rio Grande era de 24.750 habitantes. Pode-se perceber que após duas décadas o município apresentou um crescimento populacional na ordem de 230%. Nesse mesmo período, o percentual de crescimento populacional apurado no Brasil foi de 29,92%, o qual passou de 146.825.475 para 190.755.799 habitantes. No Estado do Paraná, o crescimento populacional no mesmo recorte temporal foi de 23,62%, passando de 8.448.713 para 10.444.526 habitantes. Um dos fatores que contribuiu para o rápido aumento da população da Região Metropolitana de Curitiba e, conseqüentemente, de Fazenda Rio Grande, foi o êxodo rural do norte paranaense ocasionado principalmente após 1975, pela grande geada que ocorreu no Paraná, erradicando as plantações de café, e provocando o maior ciclo migratório em tempos de paz, atingindo cerca de 2,6 milhões de pessoas. O IBGE estima que a população da Região Metropolitana de Curitiba aumente em 500 mil pessoas a cada dez anos, passando dos atuais três milhões para 3,5 milhões em 2020. Dos novos habitantes, estima-se que 350 mil vêm por migração e 150 mil por

Esse direito à educação passa pela necessidade de qualificação dos professores em processo de Formação Continuada. Na esfera internacional, com reflexos posteriores em âmbito nacional, as discussões e reflexões sobre Formação Continuada de professores tiveram um expressivo crescimento nas últimas décadas.

Se a década de 1970 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores, na década de 1980 predominou-se o debate sobre a profissionalização em serviço, ou seja, a Formação Continuada (NÓVOA, 1992). Nesse período, os pesquisadores em Educação buscavam romper com a formação tecnicista, até então predominante. A preocupação era com uma formação que atendesse as demandas históricas, tendo em vista a contextualização e o caráter de formação crítica que passaram a ser defendidos nos meios acadêmicos (NÓVOA, 1992). Nas discussões nacionais, dá-se especial atenção para os estudos de Gatti (2003), os quais defendem a ideia de que a Formação Continuada não pode ser construída ignorando-se o conjunto das dimensões que estão envolvidas, a natureza e as características psicossociais do ato educativo. André (2015), junto a isso, discute as políticas de valorização da prática docente nas últimas décadas no Brasil.

As dimensões consideradas por Gatti (2003) compreendem a especialidade que envolve a atualização do universo de conhecimentos dos professores. Ancora-se na constante reavaliação do saber, que deve ser escolarizável – sendo, portanto, a dimensão que mais direciona a procura por projetos de formação continuada – na didática e pedagógica, que envolve o desempenho das funções docentes, e na prática social contextualizada. A prática docente é, essencialmente, uma prática social, historicamente definida pelos valores postos no contexto. Isso significa que, por vezes, propostas didáticas poderão confrontar-se com as experiências, com expectativas pessoais ou desejos, e com o pessoal e o social – que inclui a perspectiva da formação pessoal e do autoconhecimento.

Enfocada pelas necessidades de interação em contextos diversos e de entender o mundo e a sua inserção profissional neste mundo, a expressão-comunicativa é valorização do potencial dos professores em suas criatividade e expressividades no processo de ensinar e aprender. É uma busca de caráter operacional, técnico, e histórico cultural – que envolve o conhecimento dos aspectos

históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais, incluindo a história da educação da pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto.

Do ponto de vista da legislação, alterações significativas compõem o cenário da educação nacional, principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As mudanças estão, de certa forma, ligadas à reestruturação produtiva, à divisão social do trabalho, à conciliação dos partidos e às lutas dos movimentos sociais da recomposição de forças para o governo do Brasil. O próprio processo de tramitação da Lei citada é uma constatação desse fenômeno. Não obstante a esses limites, a educação passou a ser estrategicamente reafirmada em documentos oficiais e na definição de políticas governamentais, pois se diz que a reestruturação produtiva exige novas competências, tornando-se um processo contínuo, e todo lugar pode tornar-se *lócus* de aprendizagem com vistas a adequar-se ao mercado de trabalho (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Sob esse viés, o saber torna-se um produto, a ser produzido e vendido a quem remunerar melhor, sob condições cada vez mais organizadas em bases competitivas (HARVEY, 1989).

Do ponto de vista da formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 87, parágrafo terceiro, inciso III, determina que os municípios realizem programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da Educação a Distância.

Nesse contexto, coloca-se a Formação Continuada de professores – parte do processo histórico que, mesmo possuindo limites estruturais, pode ser potencializada utilizando-se das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para sua concretização em uma perspectiva emancipatória.

A presença massiva das TICs em diversas áreas da existência humana está modificando o comportamento e as relações sociais e, como não poderia ser diferente, o ambiente escolar e a prática pedagógica – o que pode ser observado nas pesquisas de autores como: Pimenta (2002), Kenski (2007), Mara (2009) e Ferreira (2013). A possibilidade de atendimento a um grande número de pessoas, simultaneamente, independentemente de espaço físico, constitui-se como uma econômica possibilidade de oferta de Formação Continuada para professores,

garantida inclusive na legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) no Brasil.

A transposição das TICs para o universo da educação implica na necessidade de reorganização do trabalho pedagógico, o que proporciona uma nova modalidade de educação, chamada de Educação a Distância⁶ (EaD). As práticas de EaD deixam de ser tema periférico e assumem um papel de destaque no cenário da Educação Nacional⁷, apresentando-se como uma tendência hegemônica, sendo respaldadas por políticas públicas em âmbito nacional. Nesse sentido, não é possível nem desejável prescindir das discussões sobre as TICs, as quais, neste trabalho, serão denominadas, de acordo com Silva (2001) e Ferreira (2010), como Tecnologias de Informação e Comunicação Educacionais (TICE), presentes no cotidiano da sociedade atual. É a partir dessa perspectiva que a Formação Continuada é pensada nesta pesquisa, ou seja, compreendendo seu processo sócio-histórico e a necessidade de um profissional qualificado, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, e ciente de que sua prática de ensinar e aprender, conforme descreve Freire (2003), está fundada no caráter inconcluso do ser humano – pois o homem não nasce homem, ele se forma homem pela educação.

Para Pedrosa (2003), a Educação a Distância, com a apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação Educacional, fez ressignificar o conceito de conhecimento por meio das ferramentas tecnológicas. Tempo e espaço não são mais empecilhos, proporcionando a disponibilização de conteúdos e ferramentas de comunicação para os quais a distância geográfica não é um limite, o que remete à proposta de um modelo pedagógico alternativo, que objetiva abrir o acesso à informação aos que desejam ensinar e aprender. Desde que bem direcionada e com o apoio dos meios adequados, pode contribuir efetivamente para vencer barreiras do

⁶ A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Essa definição está presente no Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que revoga o Decreto Nº 2.494/98), que regulamenta o artigo 80 da Lei Nº 9.394/96 (LDB).

⁷ Em 2014, o número de matrículas no ensino superior totalizava 7.828.013, sendo que, dos alunos matriculados, 6.486.171 frequentavam a modalidade presencial, e 1.341.842 frequentavam a modalidade EaD, ou seja, um em cada cinco alunos matriculados no ensino superior optou pela modalidade EaD.

acesso à educação, assumindo papel estratégico para viabilizar os princípios e fins da educação permanente e, por conseguinte, da Formação Continuada.

Fortes argumentos foram utilizados na defesa da Educação a Distância como estratégia para formação inicial e continuada de professores, dentre eles: 1) democratização do acesso à Educação; 2) promoção da autonomia dos professores na busca por sua formação; 3) atendimento a novas demandas educacionais; e 4) melhoria da qualidade da Educação em todos os níveis (BELLONI, 2008; KENSKI, 2009; ALVES; RADO, 2009). Importa lembrar, contudo, que esses pressupostos são passíveis de críticas, posto que a oferta de formação não significa, necessariamente, condições de acesso a esses recursos ou garantia de uma formação emancipada. Em outras palavras, a melhoria da educação é uma possibilidade, mas não uma decorrência direta desse processo.

Por outro lado, de acordo com Oliveira (2009), a ampla intervenção do Estado para viabilizar a Educação a Distância apresenta dois objetivos, sendo o primeiro livrar-se do máximo possível dos custos do ensino público, e o segundo auxiliar o máximo possível na expansão da rede privada. Esses dois objetivos combinam-se sob a égide da mercantilização. Para o autor, a EaD está longe de ser um processo natural em decorrência dos avanços tecnológicos que estão disponíveis, tratando-se, então, de uma escolha para intensificar o processo de comercialização, e que constitui uma solução para empresários e governo reduzirem as despesas com a educação.

Paiva (2009) indica que diversos problemas são ocasionados com o uso da EaD, dentre eles o fato de os estudantes não terem acesso a convivência plena disponível nos cursos presenciais, ocasionando dois tipos distintos de estudantes: o presencial e o virtual, sendo que o último estudante é penalizado antes, durante e após sua formação. O teórico destaca, ainda, que os alunos não têm acesso, com a mesma facilidade, à bibliotecas e laboratórios, não podem desenvolver iniciação científica, e possuem menores chances de conviver com diferentes pessoas e desenvolver relações interpessoais, culturais e políticas que o ambiente de uma universidade pode oferecer.

Lima (2009) considera que as políticas adotadas a favor da Educação a Distância, enrustidas nos fetiches da democratização do ensino e no aumento no índice da escolarização, buscam camuflar dois fenômenos: o aligeiramento da formação profissional, e o processo de certificação em larga escala. Enfatiza que

esses dois fenômenos escondem um perverso processo de mercantilização da Educação, transferindo para o lucro para o capital, além de adequar a educação ao projeto de perpetuação de seu projeto de sociabilidade.

Masson (2009) cita que a EaD é escolhida como forma preferencial de organizar a formação de professores, pois as formações são deslocadas para o local de trabalho. Contudo, esses espaços não possuem condições de infraestrutura adequada e, associados a uma carga horária restrita, acabam promovendo o aligeiramento da formação.

Silva (2011) destaca que:

As TICs, associada à EaD, em análise, tem como meta a ser cumprida a materialização da Educação enquanto mercadoria de baixo custo, de baixa qualidade e disponível para quem puder compra-la no mercado. Ademais, aqueles que, por diversos motivos, não tiverem dinheiro suficiente para adquiri-la, poderão ter acesso à EaD pública como forma de atender aos acordos internacionais em expandir o acesso ao ensino, superior com despesas reduzidas para os governos e custo zero para os empresários. (SILVA, 2011, p.52).

Investigar de forma científica as tensões e contradições presentes no contexto das políticas de Formação Continuada para professores por meio da Tecnologia da Informação e Comunicação Educacional configura-se como um trabalho necessário, que deriva do compromisso com a Educação para a emancipação do homem. Considerando os elementos acima mencionados, a presente pesquisa propõe realizar um estudo sobre os limites e as possibilidades da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Fazenda Rio Grande para a oferta da Formação Continuada de professores.

O objetivo geral deste estudo é propor possibilidades de ampliação da oferta de cursos de formação de professores via (re)alocação de recursos da Secretaria de Educação, considerando as possibilidades favorecidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação Educacional, mais especificamente pela telemática, a qual, de acordo com Themis (1996) e Lucila (1998), é um conjunto de tecnologias que possibilitam a comunicação à distância de um conjunto de serviços. A transmissão de dados possibilitada por uma rede de telecomunicações (telefonia, satélite, cabo, fibras ópticas etc.) e de informática (computadores, periféricos,

softwares e sistemas de redes) está fazendo com que os usuários se conectem em qualquer espaço de lugar do planeta, permitindo o armazenamento de grandes quantidades de dados e aplicativos (som, imagem, texto, e-mail, navegação web, transferência de arquivos, acesso remoto, protocolos) num tempo mínimo, já que a velocidade é um atributo importante, pois o que vale é a aceleração do tempo.

Sob esse aspecto, os objetivos específicos desta pesquisa são analisar a aplicação dos recursos financeiros destinados ao Ensino Público Municipal de Fazenda Rio Grande, e verificar como esses recursos, por opção ideológica e vontade política, podem ser (re)alocados privilegiando a Formação Continuada dos professores.

Nesse sentido, analisa-se a estrutura de Formação Continuada acessível aos professores da Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande, no período compreendido entre 2008 e 2014, bem como faz-se algumas sugestões de como essa formação poderia ser ampliada por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação Educacional. O recorte temporal deve-se às reedições da Proposta Pedagógica Municipal, em 2008 e 2014, que será abordada mais adiante. A análise e discussão das relações estabelecidas a partir do suporte teórico e prático aqui ancorado visam apresentar subsídios para as discussões acerca dos limites e possibilidades na Formação Continuada dos professores que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais, apoiadas no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação Educacional.

A questão central que orienta esta pesquisa é a problematização desse contexto, ou seja: Como é possível, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação Educacional, considerando uma reorientação sobre a utilização das estruturas físicas e recursos econômicos, ampliar os programas de Formação Continuada de professores no Município de Fazenda Rio Grande?

A partir dos apontamentos dos autores Goldemberg (1993), Duarte (2005), Castro (2007) e Cury (2007) sobre a suposta ausência de verbas para investimentos na formação de professores, fato que também se aplica ao Município em estudo, a hipótese que orienta esta pesquisa é a possibilidade de ofertar cursos de Formação Continuada pela (re)alocação de estruturas físicas e recursos econômicos da Secretaria Municipal de Educação. Essa hipótese considera uma visão estratégica em longo prazo, visando à melhoria contínua da prática profissional do professor e, por consequência, à melhoria da qualidade da educação – viabilizada pela

disponibilização de recursos e pela vontade política em fazer uma escolha dessa natureza.

A abordagem metodológica terá como base as pesquisas documental e bibliográfica, envolvendo coleta de dados estatísticos junto aos órgãos oficiais, sistematização e análise dos dados. Essas etapas irão abranger os limites e as possibilidades na oferta de Formação Continuada para os professores dessa rede de ensino, perpassando pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação Educacional a partir de uma abordagem histórico-crítica. Cabe mencionar que a coleta de parte significativa dos dados apresentados nesta pesquisa foi somente possível porque o pesquisador exerce o cargo de Secretário de Educação no Município. Espera-se que, num futuro não muito distante, outros trabalhos desta natureza não fiquem à mercê da condição de pesquisador com acesso privilegiado à dados, mas que os dados estejam disponíveis em portais da transparência, como sugere Campos, Paiva e Gomes (2013).

Para fins de apresentação e organização da pesquisa, esta dissertação divide-se em três capítulos. No primeiro apresenta-se a Política de Formação Continuada para os professores da Rede Municipal de Fazenda Rio Grande. No segundo, descreve-se a infraestrutura e a organização burocrática da Secretaria Municipal de Educação. No terceiro, são abordados os repasses e as aplicações dos recursos destinados à Educação municipal, indicando além do FUNDEB⁸, recursos dos 25% da educação municipal, Salário Educação e os demais repasses para a SMECE de Fazenda Rio Grande.

⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende toda a Educação Básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007, e se estenderá até 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12327:FUNDEB-apresentacao&Itemid=669>

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DEMANDAS E VICISSITUDES.

Este capítulo trata o contexto educacional e a estrutura de Formação Continuada acessível aos professores da Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande. Apresentam-se, ainda, algumas considerações a respeito das atuais práticas de formação em uma perspectiva reflexiva, tendo como parâmetros os pressupostos teóricos que fundamentam a Formação Continuada sob o prisma do materialismo histórico dialético, e as contribuições de autores que discorrem sobre o tema em voga.

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta seção busca fornecer subsídios para uma análise crítica acerca das limitações do modelo de formação a ser apresentado. Destaca-se, então, a reflexão de Moreira e Kramer (2007), os quais na perspectiva da totalidade assim circunscrevem essa formação:

Conceber professores e gestores como intelectuais contribui para repensar a escola, a formação e a tecnologia, de modo que a construção de narrativas de histórias de vida seja o objetivo. Permite que novos conhecimentos (adquiridos ou construídos) se enraizem nas trajetórias vividas. Ao fazê-lo, concorre para que a vida se torne legível, compreensível, percebida na sua dimensão de longo prazo, em que é possível conhecer e reconhecer o outro e, portanto, é possível o sentimento do “nós”. Induz, também, a tecnologia – produção humana que rompe a corrente de transmissão de práticas ligadas a grupos ou povos – a tornar-se instrumento de narração e de estruturação de grupos e projetos. (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1053).

De acordo com os autores, uma educação de qualidade demanda, entre outros elementos, uma visão crítica dos processos escolares e usos apropriados e criteriosos das Tecnologias da Informação e Comunicação Educacional, sendo organizada em quatro itens:

O primeiro aborda os efeitos da globalização no processo educativo. O segundo discute noções de qualidade e relevância na Educação. O terceiro apresenta autores que apresentam ao mundo contemporâneo com o propósito de examinar suas posições, mais ou menos radicais, no que se refere à tecnologia e ao seu impacto na escola. O quarto trata da qualidade na formação de professores buscando refletir sobre os desafios a serem enfrentados na escola, no trabalho, com o currículo e na gestão. (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1045).

Esta pesquisa pressupõe o primeiro e o segundo itens acima expostos, e foca nos terceiro e quarto. Dessa forma, é importante rever práticas de Formação Continuada que estão subordinadas à métodos ou discursos oficiais, remetendo à formação cultural e científica, visando o trabalho condizente com a realidade – que ultrapasse os limites do formalismo e atenda às demandas de formação humana emancipada.

De acordo com Marx e Engels (2011), a educação, na sociedade capitalista, é um elemento de manutenção da hierarquia social. Além disso, Marx e Engels (1988), ao proporem o materialismo histórico dialético, ressaltam que o contato direto com o mundo real não possibilita sua total apreensão, pois para que sua essência seja revelada é preciso que seja analisado todo o contexto, o que, de acordo com Martins (2004), seria uma somatória de suas determinações considerando sua complexidade. O materialismo histórico dialético traz consigo a compreensão da história a partir da determinação das condições materiais da existência humana. Nesse sentido, Saviani (2007b) destaca que a pesquisa deve levar em conta as concepções que caracterizam o materialismo histórico, de ordem ontológica, epistemológica e metodológica.

Sob esse prisma, é possível entender a educação como parte integrante da sociedade, e a intenção das políticas educacionais, especificamente, de Formação Continuada, que carece estar atrelada ao processo histórico, visando à formação do indivíduo em sua totalidade. É importante, portanto, formar e não apenas informar, ou seja, educar para que as pessoas sejam capazes de refletir, de pensar e de fazer indagações, uma vez que o homem está em constante processo de construção e reconstrução do seu mundo, material e simbólico, em um processo de emancipação.

Segundo Adorno (1995), a emancipação orienta-se pela crítica da semiformação, a qual é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista. Nesse sentido, a educação não se funda em pressupostos idealistas; mas baseia-se dialeticamente na crítica à semiformação, e se orienta por possibilidades presentes e muitas vezes não concretizadas na experiência das contradições da formação social efetiva. O autor critica, assim, o fato de que na sociedade burguesa a educação ao invés de tornar-se um processo dialético emancipador a partir do apropriar-se subjetivamente da cultura, desenvolvendo a capacidade de preservar a tensão entre a adaptação e a crítica da realidade, transformou-se unicamente em veículo de adaptação e conformismo.

Adorno (1995) enfatiza, ainda, que, na sociedade contemporânea, a semiformação é o idioma educativo hegemônico, tendo em vista a neutralização da dimensão crítica e negativa da cultura. Contudo, o autor considera a semiformação como processo educativo que socializa os homens, mas, ao mesmo tempo, lhes nega rudimentos formadores que poderiam permitir uma relação crítica e negativa frente à realidade – estabelecendo vínculo entre o conhecimento comprometido pela paranoia e a semiformação como esfera do ressentimento.

Nesse contexto, o aperfeiçoamento contínuo do professor precisa ser readaptado, considerando que o objeto a ser compreendido e os desafios dessa compreensão a serem superados estão em constante movimento. É necessário repensar a metodologia, o espaço e o tempo das formações. Sendo assim, as reflexões sobre a semiformação em relação ao plano pedagógico devem assumir a emancipação como elemento central da educação, levando em conta que o trabalho do educador envolve uma crítica do progresso na sociedade burguesa, tanto na expansão desmedida das forças produtivas sobre o impulso da mentalidade paranoica no plano epistêmico, como na identidade entre educação e semiformação.

Uma alternativa ao processo de aperfeiçoamento é a Formação Continuada. Para Adorno (1995), a Formação Continuada é um processo de emancipação dos indivíduos, o qual precisa ser inserido na prática educacional. O teórico aponta que a própria organização do mundo com sua ideologia dominante e o processo de adaptação gerado pela sociedade são problemas pontuais para que ocorra a emancipação. Enfatiza, também, que a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas direcionem toda a sua

energia a fim de que a educação seja para a contradição e resistência. (ADORNO, 1995).

Ante ao exposto, é necessário refletir sobre a função do professor visando esclarecer as contradições encontradas por ele diante das dificuldades em desenvolver suas ações educacionais. O professor precisa aprofundar seus conhecimentos, direcionando-os para uma educação emancipatória. Por isso a importância das discussões e reflexões relacionadas a sua prática, as quais podem ou não ocorrer por meio de usos das Tecnologias da Informação e Comunicação Educacional, considerando, dessa forma, a condução ideológica dessa política pública.

Adorno (1995) destaca que a sociedade burguesa privou a formação cultural de sua base, não permitindo, com isso, a constituição de um indivíduo autônomo e emancipado. A partir disso, segundo o autor, surge uma pseudoformação, considerada uma perda da capacidade de se fazerem experiências formativas.

Recorre-se a Severino (2007), que explica os fundamentos da dialética a partir da tradição filosófica, que parte da reciprocidade sujeito/objeto como uma interação social a qual forma-se ao longo do processo histórico. Conforme explica o teórico, a epistemologia dialética tem como base alguns pressupostos considerados pertinentes à condição humana e às condutas dos homens.

Totalidade: a inteligibilidade das partes pressupõe sua articulação com o todo; no caso o indivíduo não se explica isoladamente da sociedade.

Historicidade: o instante não se entende separadamente da totalidade temporal do movimento, ou seja, cada momento é articulação de um pressuposto mais abrangente.

Complexidade: o real é simultaneamente uno e múltiplo (unidade e totalidade), multiplicidade de partes, articulando-se tanto estrutural quanto historicamente, de modo que cada fenômeno é sempre resultante de múltiplas determinações que vão além da simples acumulação, além do mero ajuntamento. Um fluxo permanente de transformações.

Dialeticidade: o desenvolvimento histórico não é uma evolução linear, a história é sempre um processo complexo em que as partes estão articuladas entre si de formas diferenciadas da simples sucessão e acumulação. As mudanças no seio da realidade humana ocorrem seguindo uma lógica de contradição e não de identidade. A história se constitui uma luta de contrários, movida por um permanente conflito, imanente à realidade.

Praxidade: os acontecimentos, os fenômenos da esfera humana estão articulados entre si, na temporalidade e na espacialidade e se desenvolvem através da prática, sempre histórica e social, que é a substância do existir humano.

Cientificidade: toda explicação científica é necessariamente uma explicação que explicita a regularidade dos nexos causais, articulando,

entre si, todos os elementos da fenomenalidade em estudo. Só que essa causalidade, para a perspectiva dialética, se expressa mediante um processo histórico-social, conduzido por uma dinâmica geral pela atuação de forças polares contraditórias, sempre em conflito.

Concreticidade: prevalece a empiricidade real dos fenômenos humanos, donde decorre a precedência das abordagens econômico/políticas, pois o que está em pauta é a prática real dos homens, no espaço social e no tempo histórico, práxis coletiva. (SEVERINO, 2007, p.116)

O conteúdo acima exposto, apesar de longo, é importante na medida em que sistematiza de forma didática alguns elementos essenciais para a pesquisa, posto que orienta reflexões sobre o objeto de estudo.

Nesse sentido, a dialética refere-se à consideração de que as práticas sociais históricas não ocorrem em uma cadeia linear de causa e consequência, como se constituíssem um processo natural. A dialética articula-se com a ideia de historicidade, complexidade, dialeticidade e, sobretudo, totalidade, pois, quando relacionada às questões de políticas públicas inerentes a Formação Continuada de professores, possibilita a crítica aos programas existentes, viabilizando sua transformação, considerando o contexto na qual ela constitui-se e encontra-se. Exige, ainda, ir além das aparências fenomênicas, e procura evidenciar os porquês das práticas sociais. Busca perceber, por fim, as contradições presentes no movimento no qual as proposições de políticas públicas de Formação Continuada de professores e sua efetivação ocorrem. (SEVERINO, 2007).

A praxidade trata da prática humana, sendo sempre histórica e social. Assim, também, as políticas de Formação Continuada de professores são detentoras dessas características que constituem a essência do existir humano. (VAZQUES, 2007).

O pressuposto da cientificidade estabelece a necessidade de explicitar os nexos causais entre os fenômenos, os quais, no prisma dialético, não são mecânicos, em uma simples relação de causa e efeito. Essa causalidade acontece no movimento histórico, marcado por forças contraditórias que atuam sobre o fenômeno.

Por fim, o pressuposto da concreticidade leva a perceber que o que está em voga é a prática real, ou seja, a prática concreta dos homens, que precisa ser examinada antes da proposição de algum conceito.

Considerando os conceitos acima, a Formação Continuada de professores é uma política pública que merece especial atenção; e uma análise coerente requer a consideração e o exame dessa realidade concreta. Diante do exposto, a Formação Continuada tem a responsabilidade de produzir uma consciência verdadeira, possibilitando uma autorreflexão crítica sobre a formação cultural dos professores, o que resultaria na educação emancipatória.

Marx e Engels – no Manifesto do Partido Comunista, 1848 – referem-se à ciência da história e da análise científica que não objetiva a mera descrição dos fatos, mas a captação do fenômeno no movimento em que ocorrem e nas suas determinações múltiplas. Ao considerar as políticas públicas para Formação Continuada de professores, é preciso compreender uma práxis histórica marcada por interesses de múltiplos sujeitos e que se desenvolve em um contexto de contradições. (SEVERINO, 2007). Faz-se necessário, portanto, que a Formação Continuada direcione os professores à pesquisa e à reflexão acerca do seu fazer docente, considerando suas condições de atuação, com intuito de identificar suas possibilidades e seus limites na constituição de um indivíduo autônomo.

Cabe lembrar aqui, também, as reflexões de Freire (1997). Para o autor é importante a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso, o qual está sempre com a perspectiva de “ser mais”. Podemos aproximar essa concepção à ideia de Formação Continuada, já que não se destina somente aos educandos em situação de escolarização ou aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização, mas a todo ser humano em qualquer etapa de sua existência.

A partir do trabalho como Secretário da Educação da cidade de São Paulo (1989-1991), Freire (2006) defendeu a ideia de Formação Continuada como o agrupamento coletivo de professores para discutirem suas práticas e desvendarem a teoria nelas existentes e, então, a partir daí, confrontarem suas teorias e práticas, em um constante movimento de ação-reflexão-ação, na perspectiva de recriar teoria e prática.

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem

considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 2006, p. 81).

Segundo Freire (2001), o momento crucial da Formação Continuada dos professores é aquele no qual ocorre a reflexão crítica da prática pedagógica. O autor destaca que:

A melhora da qualidade da Educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mais pouco assumida (FREIRE, 2001, p. 72).

Sob essa perspectiva, a Formação Continuada deve oportunizar reflexões sobre a práxis docente, tendo em vista que essa práxis ocorre em caráter permanente, ao longo da carreira do professor, o qual muitas vezes não percebe que a prática docente está ancorada em uma teoria, ou percebe-se, então, a negligência.

Independentemente de percepção, a teoria não é estudada de forma a elucidar os docentes sobre o modelo de reflexão que descreve sua prática. Freire (2003) ressalta, ainda, que:

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2003, p. 28).

Diante disso, constata-se que há a necessidade de haver um processo constante de Formação Continuada que, segundo Freire (2003), funda-se no dever ético e político do docente de estar em constante aperfeiçoamento, o que influenciará em sua prática pedagógica. Uma alternativa a essa formação é a

utilização das horas-atividade, cuja regulamentação, a qual as destina em 33% do trabalho do professor, ocorreu recentemente em âmbito nacional. Mais adiante, aborda-se a hora-atividade na Rede Municipal de Fazenda Rio Grande e a aplicação do percentual para essa finalidade.

Para Luck (2009), um dos objetivos da hora-atividade é oportunizar aos professores tempo para Formação Continuada em serviço, visando seu aperfeiçoamento profissional.

Nos apontamentos de Luck (2009) e Freire (2006), percebe-se a convergência de ideias no que tange à importância da formação do professor. Uma das possibilidades de realização dessa formação é em seu local de trabalho – em serviço – pois esse é o lócus privilegiado para seu aperfeiçoamento profissional. Essa ação tende a contribuir para a produção do conhecimento prático, ancorado em estratégias capazes de proporcionar o aprendizado com sua própria experiência de ensino, atrelando teoria e prática ao oportunizar reflexões sobre sua práxis pedagógica.

Para Pinto (1979), o processo de produção do conhecimento científico enquanto atividade epistemológica de apreensão do real implica a consideração sobre a pesquisa científica, qualquer que seja o campo no qual o trabalho científico se aplique, uma vez que o pesquisador precisa conhecer a natureza de seu trabalho – que é constitutivo de sua própria realidade individual. O teórico destaca a importância da reflexão teórico/filosófica sobre o trabalho do pesquisador, que é condição essencial para superar uma visão de ciência neutra, despolitizada e conservadora, a qual pouco contribui para a emancipação humana.

A ciência só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem e do seu mundo nacional se for compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e revele o pleno significado da atitude de indagação em face da realidade natural e social. Uma filosofia da pesquisa científica, que incorporará naturalmente toda a reflexão sobre a metodologia da investigação, a lógica do raciocínio científico e a sociologia da ciência, é o pressuposto indispensável à formação da consciência do trabalhador neste campo da cultura, tão indispensável quanto os conhecimentos particulares técnicos de que deve estar munido para empreender sua atividade (PINTO, 1979, p. 4).

De acordo com Pinto (1979), a epistemologia, enquanto reflexão sistemática sobre o conhecimento humano, sua possibilidade e sua significação, ocupa-se da elaboração dos critérios para estabelecer o que é um conhecimento de natureza científica, dado que o conhecimento não é um simples acumular de informações, ele forma e transforma o homem, colaborando de maneira fundamental na construção do próprio ser do homem.

Corroborando com a ideia de Marx, Gadotti (1984) salienta que a integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade. Percebe-se que a concepção educativa de Marx e Engels é muito pertinente, uma vez que essa proposta recupera o sentido do trabalho enquanto atividade vital em que o homem humaniza-se sempre, ao invés de alienar-se. Nessa perspectiva, a Formação Continuada precisa ser concebida como uma prática que vise transformar o fazer docente, rompendo com uma proposta de formação que é utilizada como instrumento de dominação e alienação.

Têm-se, ainda, os apontamentos de Nóvoa (1992), o qual ressalta que a Formação Continuada não deve ser utilizada apenas como meio para que os docentes acumulem carga horária em palestras, cursos, seminários, visando somente o aprimoramento dos conhecimentos ou técnicas de ensino. Ela precisa transcender esses aspectos, proporcionando um trabalho de reflexão crítica sobre suas próprias práticas de ensino, e promovendo um processo de construção permanente da identidade pessoal e profissional por meio da interação mútua. Nessa direção, Candau (1996) enfatiza a importância de reconhecer e valorizar o saber docente no âmbito das práticas de Formação Continuada.

Nóvoa (1997) enfatiza que a Formação Continuada dos professores está relacionada ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Em relação ao desenvolvimento pessoal, aponta que a formação precisa ocorrer por meio da reflexão sobre prática e sobre a reconstrução da identidade pessoal, repensando o ato de agir; para tanto, é imprescindível que nessa Formação Continuada seja considerada tal prática. Já no desenvolvimento profissional, o autor ressalta a importância de os professores assumirem o papel de produtores de sua profissão. No caso do desenvolvimento organizacional, o teórico enfatiza a articulação entre a formação docente e os projetos escolares.

Constata-se, portanto, que a Formação Continuada é uma ação que precisa ser articulada e integrada ao cotidiano dos professores e das escolas, sob a ótica de

profissionais reflexivos e capazes de apontar as características de seus trabalhos técnico e científico.

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (1997) reforça a ideia de que a Formação Continuada precisa acontecer no cotidiano dos professores, tornando-os capazes de ensinar de forma que combine o técnico com o reflexivo, o teórico com o prático, e o universal com o concreto. De acordo com o autor (1995), a Formação Continuada do professor deve ter como polo de referência a escola, pois considera o local onde os próprios docentes decidem, com autonomia, os meios para realizá-la.

Marin (2003) destaca que a Formação Continuada é, em si, um momento de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, em que aos professores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação, dando sentido no quadro de suas histórias de vida. Enfatiza, ainda, que a escola deveria ser um espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos, considerando e valorizando as experiências e os saberes dos professores, uma vez que é por meio deles que o saber científico deve ser construído.

Considerando os apontamentos dos autores já mencionados, acredita-se que a Formação Continuada é fator de extrema relevância na qualidade da educação, sendo importante garantir que essa formação provoque mudanças reais nas práticas de ensino. E, para que isso ocorra, faz-se necessário que o professor seja um pesquisador permanente de seu fazer docente, visando à ampliação e alteração de sua prática, e não apenas a mera transmissão de conhecimento.

De acordo com Perrenoud (2002), essas mudanças ocorrerão diante da reflexão sistemática sobre seu próprio fazer pedagógico, buscando entender sua prática para depois modificar esse processo. Essas mudanças e a modificação do processo pedagógico devem ser atribuídas à emancipação intelectual do professor, o qual após refletir sobre sua prática, entendendo a teoria nela implícita, rompe paradigmas e avança.

Para Nóvoa (1997), não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Por isso, faz-se necessária uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e também sobre as formações continuadas, para que contemplem a articulação entre a dialética: teoria e prática. Evidentemente, deve considerar todo o contexto social e as condições, às vezes adversas, do ambiente escolar.

Ao refletir sobre a Formação Continuada do professor, percebe-se que existem muitos desafios a serem enfrentados, tanto dentro, como fora da sala de aula. Logo, é preciso ter ciência de que a Formação Continuada não é a solução de todos os problemas da educação, mas que, contudo, oportuniza aos educadores conhecer outras possibilidades.

Na formação docente, Perrenoud (1999) destaca que o professor torna-se operacional somente após ter assimilado o que há de singular em seu novo ambiente de trabalho. Nessa perspectiva, a organização, as tecnologias, a cultura da escola e as relações profissionais completam os conhecimentos gerais assimilados durante a formação base.

A formação docente frente ao uso de recursos tecnológicos indica que, em determinados momentos, os conhecimentos acumulados não são mais suficientes, e que não se pode dominar uma nova situação por simples conhecimentos aplicados (PERRENOUD, 1999).

Parte-se, então, do princípio da necessidade da compreensão de como os indivíduos conhecem, pensam e agem, pois seguem os paradigmas culturalmente inscritos neles. Entretanto, Borges (1998) alerta que a Formação Continuada não pode ser vista como complementar para suprir as deficiências da formação inicial, a qual constitui o primeiro estágio de formação, devendo acompanhar o professor durante toda a sua carreira e auxiliá-lo a construir sua identidade profissional.

Cabe salientar que a Formação Continuada, no ambiente escolar, pressupõe planejamento e acompanhamento sistemáticos do processo de ensino e aprendizagem, que poderão ser abordados no período destinado à hora-atividade – geralmente dividido em duas dimensões: dimensão individual e dimensão coletiva. Ressalta-se que na dimensão individual o tempo é destinado ao trabalho administrativo, no qual o professor planeja, sistematiza e registra os encaminhamentos realizados em suas turmas. Já na dimensão coletiva estão presentes as condições favoráveis para a realização de reflexões e, conseqüentemente, para a promoção de discussões em grupos sobre os problemas pedagógicos encontrados pelos docentes, por meio de estudos numa perspectiva crítica, subsidiando o professor para refletir sobre sua prática docente.

Negroponete (1995) enfatiza que é necessário ao professor estar em constante formação, pois a tecnologia é utilizada na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Saviani (1997) destaca que:

O professor na maioria das vezes é preparado para o ensino de ontem e não para o de amanhã, e se por acaso for preparado para o ensino de amanhã, logo se verá impedido de utilizar o seu preparo ao deparar-se com a realidade de seu primeiro emprego. A partir de então seu crescimento profissional é, na melhor das hipóteses, problemático. [...] É claro que os sistemas não se modernizarão sem que todo o modo de formação de professores passe por uma completa revisão, dinamizando pela pesquisa pedagógica, e torne-se intelectualmente mais rico e estimulante, e vá além da formação pré-serviço, para tornar-se uma contínua renovação profissional para todos os professores. (SAVIANI, 1997, p. 238)

Para Gatti (2008), a Formação Continuada, como geralmente se apresenta, é uma prática que já traz em si uma contradição, uma vez que ao reafirmar constantemente sua necessidade, afirma, ao mesmo tempo, que a formação inicial não foi satisfatória e que o professor não é capaz de se atualizar autonomamente.

Sob essa ótica, cabe retomar Gatti (2003), a qual afirma que a Formação Continuada consiste numa questão psicossocial, tendo em vista a multiplicidade de dimensões que envolve, dentre elas:

A especialidade, que envolve a atualização de conhecimento dos professores, respaldando sempre na reavaliação do saber;
Didática e Pedagogia, envolvendo o desempenho das funções docentes e a prática social contextualizada, considerando que a prática docente é essencialmente uma prática social que é historicamente definida pelos valores explícitos no contexto social;
Pessoal e Social, embasado na perspectiva de formação pessoal e do autoconhecimento, foca também a necessidade de interagir em diversos contextos;
Expressivo-Comunicativa preconiza a valorização do potencial dos professores de sua criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender e Histórico Social envolve o conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais, o que inclui também a história da Educação da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto. (GATTI, 2003, s/n).

A autora ressalta, ainda, que um projeto de Formação Continuada não pode ser construído sem considerar o conjunto de dimensões que estão envolvidas, bem como a natureza e as características psicossociais do ato educativo. Isso porque os contextos institucionais e sociais os quais englobam as práticas dos professores são

os mais variados, e porque as demandas por educação se consolidam em campos bastante distintos.

Neste sentido, é possível considerar que a Formação Continuada articule-se com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas locais de referência para essas formações, dado que são espaços de interação – tanto no aspecto pessoal quanto profissional – nos quais os docentes se apropriam dos próprios processos de formação, e buscam novos sentidos para suas histórias.

Ainda para Gatti (2003), os professores precisam ser considerados pessoas essencialmente sociais, uma vez que suas identidades pessoais e profissionais são imersas numa vida grupal. Nessa vida partilham de uma cultura, e dessas relações originam-se seus conhecimentos, valores e atitudes, tendo como base as representações constituídas nesse processo, o qual pode ser considerado ao mesmo tempo social e subjetivo. Diante dessas considerações, é possível afirmar que o conhecimento teórico adquirido na Formação Continuada aliado à prática docente pode refletir em avanços significativos na forma de pensar e agir na docência.

A partir das ideias de autores como Gatti (2003), Freire (2006), Luck (2009), e Candau (1996), ressalta-se que a escola precisa ser considerada como *lócus* de Formação Continuada do professor, visando à construção de uma nova perspectiva de aprimoramento da prática docente. Dessa forma, os professores necessitam obter formação sólida, o que compreende ter a percepção clara do contexto sócio-político-econômico-cultural, com a preocupação em relacionar a teoria com a prática, objetivando assumir de maneira consciente o seu papel de agente de mudança. A formação adequada pressupõe uma competência técnica que não esteja desvinculada da realidade circunscrita, e na qual o docente seja integrado nos diferentes aspectos de suas tarefas: pedagógico, técnico-científico, e sócio-político-cultural.

No contexto de uma sociedade tecnológica, a educação contemporânea exige uma abordagem que contemple o seu componente tecnológico. Dertouzos (2001) destaca que parte da educação, no futuro, ocorrerá num espaço criado pela combinação de computadores e telecomunicações, e o processo de ensino e aprendizagem será *online*, mediado e apoiado por redes de computadores.

Existe uma gama de inovações tecnológicas capazes de afetar profundamente a organização dos sistemas educacionais e o próprio processo de

ensinar e aprender, em termos de conteúdo e organização social da aprendizagem, habilidades de pensamento e papéis de professores e alunos.

A evolução tecnológica possibilitou ao homem inventar a *internet*, a qual consiste em equipamentos (ou seja, computadores e afins) conectados a uma grande rede de comunicação e informação, de alcance global. Sobre isso, Dertouzos (2001) salienta que os professores valorizam as vantagens operacionais do computador e as vantagens da *internet*. O acesso a esse tipo de comunicação tem sido fácil e demonstra uma linguagem comum entre todos.

A fala dominará a maioria das interfaces que serão criadas, por duas razões importantes: é natural estabelecermos comunicação com outras pessoas por meio da fala, na maior parte do tempo. E a fala é a tecnologia de interface mais disponível, pronta para explodir em aplicações práticas. (DERTOUZOS, 2001, p.86)

As formas de manipular as produções textuais, por meio de hipertextos⁹, representam uma mudança significativa em relação à organização linear do conhecimento usada há séculos nos livros.

Pode parecer que tal ação promova a independência total do aluno em relação à aprendizagem, mas passar o controle do aprendizado para os alunos pode acarretar uma desvantagem, pois sem uma orientação de um professor capacitado, o aprendizado será prejudicado, mesmo que para o desenvolvimento deste trabalho demande tempo e esforço de ambos. (DERTOUZOS, 2001, p. 225)

A gama de conteúdos informativos à disposição na rede é ilimitada, o que a torna uma ferramenta que pode ser utilizada tanto pelo professor, quanto pelo aluno. Dessa maneira, a Formação Continuada do professor por meio da telemática precisa contemplar o domínio e o reconhecimento da tecnologia. Assim, o professor poderá

⁹ O termo hipertexto foi cunhado por Ted Nelson, em 1960, em um projeto desenvolvido com alunos de pós-graduação, em Harvard. Hipertexto designa uma coleção de documentos com links, ou hiperlinks, que auxiliam o leitor a ir de um texto (texto escrito ou imagem) a outro, em um movimento autogerenciado. O hipertexto caracteriza-se pela não linearidade, considerando a liberdade do percurso que o leitor pode construir.

utilizar uma série de recursos os quais estão diretamente ligados à racionalidade, estabelecendo a interação entre a tecnologia e sua prática¹⁰.

Dertouzos (2001) pensa a tecnologia servindo ao homem, impondo-se como um movimento cultural e envolvendo pessoas em todo o mundo. Sem arroubos de qualquer espécie, o autor conserva no seu estilo de narrar uma revolução silenciosa que avança sobre o próximo milênio, tendo como base material o tripé: Computadores, Sistemas de Comunicação e Redes de Computadores. As Tecnologias da Informação e Comunicação apoiam-se no conceito *mercado da informação*, caracterizado como uma feira comunitária do século XXI, em que pessoas e computadores podem comprar, vender e trocar informações e serviços de informações.

Uma das possibilidades de Formação Continuada é a partir do uso da Tecnologia da Informação e Comunicação Educacional. E, para tanto, é imprescindível que haja investimentos em formação pedagógica e metodológica, voltados principalmente para a concepção e organização de novos modelos de formação, nos quais o professor seja capaz de pesquisar e instruir-se por intermédio da Tecnologia da Informação e Comunicação Educacional (BARBOSA; MOURA; BARBOSA, 2004).

Os processos de Formação Continuada associados ao desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação Educacional possibilitam que o professor transforme em prática a concepção de que a Tecnologia da Informação e Comunicação Educacional, mais precisamente a telemática, proporciona novas formas de aprender e ensinar, requerendo uma nova postura profissional. Diante disso, faz-se necessário garantir espaços para a Formação Continuada que contemplem o aprofundamento na utilização desses recursos.

¹⁰ Essa afirmação está em consonância com pesquisas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), mais precisamente com as publicações dos GT 08 e GT 16.

1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM FAZENDA RIO GRANDE

Nesta seção explicita-se o modelo da Formação Continuada no município de Fazenda Rio Grande de 2008 a 2014, apontando seus limites e suas possibilidades.

Como foi observado no capítulo anterior, a Formação Continuada do professor precisa considerar sua identidade profissional, seu processo de construção como sujeito historicamente integrado ao processo de ensinar e aprender, e seus saberes da docência nos vários níveis de ensino. Esse processo deve propiciar a autonomia profissional pela decorrência da apropriação de conhecimentos inerentes à prática docente, permitindo ao professor consolidar-se como sujeito da ação educativa, em acordo com a discussão teórica anteriormente levantada.

A Proposta Pedagógica Municipal de Fazenda Rio Grande foi escrita em 2004 e reeditada nos anos de 2008 e 2014. Contudo, não tem alterações significativas, tampouco atualização no que se refere à Formação Continuada de professores. Por isso, tem-se a motivação em desenvolver esta pesquisa afirmando, por um lado, que existe a necessidade da Formação Continuada e, por outro, que investimentos em formação de professores não significam, necessariamente, onerar os cofres públicos.

Assim, pela relevância, a Proposta Pedagógica Municipal, principalmente no que tange à formação de professores, evidenciou merecer um pouco mais de atenção. Fica então evidente a necessidade de discussão, reflexão e ajustes a esse respeito, com o apontamento de alternativas factíveis, programáticas e pragmáticas a essa necessidade. A Proposta articula-se a um conjunto de medidas políticas desenvolvidas pela SMECE, cujo objetivo é assegurar as condições do trabalho docente, a partir de três eixos: Gestão Democrática, Estrutura Física e Equipamentos, e Formação Continuada. Considerando que o objeto desta pesquisa é a Formação Continuada de professores de Fazenda Rio Grande, os eixos Gestão Democrática, e Estrutura Física e Equipamento não serão abordados.

Segundo a SMECE, o eixo Formação Continuada, embora seja contemplado na proposta, acontece de maneira tímida, não atendendo na plenitude a

necessidade dos professores, e sendo, assim, ineficaz na capacitação profissional para atuação frente aos novos desafios da educação contemporânea.

De acordo com a Proposta Curricular Municipal de Fazenda Rio Grande, criada em 2004 e reeditada nos anos de 2008 e 2014¹¹, a Formação Continuada ofertada aos professores da Rede municipal de Fazenda Rio Grande ocorre de três maneiras distintas, a serem descritas na sequência.

A primeira maneira é realizada pelo quadro técnico/pedagógico próprio de servidores da SMECE, e geralmente ocorre em horário de trabalho do professor. Essa formação, segundo o órgão informante, ocorre nas escolas da cidade de Fazenda Rio Grande desde 2004, e está em consonância com a discussão teórica de Freire (2003) e Saviani (2001), na qual a formação precisa ser realizada no ambiente de trabalho, pois é também um trabalho. As formações continuadas realizadas nesse modelo são planejadas no início de cada ano letivo, sendo ajustadas periodicamente para atender às necessidades e anseios apontados pelos docentes das Escolas Municipais e dos Centros Municipais de Educação Infantil. Nessa configuração de formação, os professores são convocados a participarem de acordo com a área de atuação, contemplando na Educação Infantil, do Berçário a Pré-escola, no Ensino Fundamental, do 1º ao 5º anos, e áreas específicas de Arte e Educação Física, além das modalidades de Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos. São exemplos dessa formação em 2014: grupos de estudos por nível de atuação profissional; núcleos de estudos envolvendo diretores e coordenadores pedagógicos; oficinas; palestras; seminários e conferências.

A segunda maneira é realizada pelas próprias Instituições de Ensino da municipalidade, podendo acontecer de forma eventual em horas-atividade, em reuniões pedagógicas, ou em períodos estipulados pela direção escolar, desde que realizada no horário de trabalho do professor. Essas formações são planejadas e organizadas pela equipe gestora de cada escola, de acordo com suas necessidades. Os ministrantes podem ser tanto profissionais da própria escola, quanto profissionais de outras instituições, os quais são convidados para esse fim. Esse modelo de Formação Continuada está contemplado nos Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições de Ensino municipais, configurando-se como um importante momento

¹¹ Analisando a Proposta Curricular de 2008 e 2014, percebe-se que a política de Formação Continuada permaneceu inalterada em todas as reedições.

para as discussões em relação à Proposta Curricular, e à estratégias e práticas pedagógicas.

A terceira maneira de formação, por sua vez, ocorre em parceria com o Governo Federal, com entes federativos, e/ou com a contratação de empresas especializadas em formação de professores. Nessa modalidade, as formações podem ocorrer fora do horário de trabalho, e também fora do município. Quando isso ocorre, os professores são convidados (e não convocados) a participarem. O Município firma convênio com o Governo Federal e participa de vários programas de Formação Continuada. São exemplos dessa formação, ocorridos em 2014, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC¹²) – que é um curso presencial de dois anos, com carga horária de 120 horas/ano, ofertado aos professores alfabetizadores que lecionam nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental – e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor¹³). Ambos são programas de formação docente ofertados pelo Governo Federal aos profissionais que atuam na Educação Municipal.

Sobre isso, uma informação que merece reflexão é o fato de o Município contratar, por meio de processo licitatório, desde 2007, empresas especializadas para prestação de serviços de Formação Continuada para professores. Destaca-se, no entanto, que essa prática precisa ser revista, buscando, o município, pactuar convênios com universidades, tendo em vista que a interação entre Escola e Universidade é fundamental para o diálogo e construção de saberes. Aliás, a ideia de que escolas e universidades deveriam trabalhar juntas nas formações de professores não é nova. Há algum tempo a literatura tem tratado disso, especialmente nos debates acerca de professores reflexivos (SCHON, 1987, 1988; ZEICHNER e TABACHNICK, 1991) e de professores pesquisadores (GIROUX, 1988).

¹² Segundo a SMECE, o PNAIC encerrou as atividades do exercício de 2014 e até o presente momento ainda não reiniciou, ocasionando descontinuidade no processo de formação dos professores. Segundo o FNDE, a retomada do Programa está prevista para o segundo semestre de 2015. No decorrer do programa ocorreram atrasos no pagamento das bolsas, o que ocasionou desinteresse dos professores em continuar no programa, tendo em vista que as formações ocorrem após horário de trabalho e aos sábados.

¹³ O Parfor é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os Estados, Municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior. Objetiva induzir e fomentar a oferta de Educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, para que esses profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e contribuam, dessa forma, para a melhoria da qualidade da Educação Básica no país.

Em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação Educacional, a Proposta Pedagógica do Município, reafirmada pela discussão teórica acima desenvolvida, propõe superficialmente, no capítulo V, uma iniciação tanto à formação dos professores, quanto à prática pedagógica para sala de aula.

Tem-se por hipótese que a Formação Continuada para o professor de Fazenda Rio Grande pode ser ofertada em grande escala por meio da Educação a Distância (EaD), dado que a atual formação presencial mostra-se limitada e ineficaz, pois não alcança simultaneamente – ou num curto espaço de tempo – todos os professores da Rede Municipal de Ensino. A EaD possibilitaria a promoção de uma visão prospectiva e com enfoque global, de modo a complementar a formação do professor, proporcionando um canal alternativo de formação e comunicação.

De acordo com a SMECE, os profissionais que compõem sua equipe técnica não recebem com frequência Formação Continuada em serviço, participando apenas esporadicamente de formações direcionadas pelos Governos Federal e Estadual. Para os professores que atuam diretamente nas escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), as formações acontecem durante as horas-atividades, conforme cronograma desenvolvido pelos técnicos da SMECE, em parceria com os assessores os quais são disponibilizados pela empresa de formação contratada para esse fim.

Cabem, aqui, no mínimo duas indagações: 1) Considerando que a equipe técnica da SMECE não recebe Formação Continuada adequada em serviço, como essa Secretaria tem subsídios para ministrar formações continuadas para a rede de ensino?; 2) Ao invés de contratar empresas terceirizadas para ofertar a Formação Continuada para a rede de ensino, por que não firmar convênios com universidades para essa finalidade?

Observou-se que em dezembro de 2014 a rede tinha 1.511 profissionais, e a SMECE não dispunha de espaço físico adequado para a realização dessas formações, tendo disponível apenas uma sala com capacidade para 80 pessoas.

Mediante os limites acima apresentados e considerando a importância da Formação Continuada para o aperfeiçoamento do professor e, por conseguinte, a melhoria da prática pedagógica, convém estabelecer um panorama geral da Secretaria Municipal de Educação, apresentando suas demandas de atendimento e recursos destinados à educação municipal como um todo.

2 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO.

A discussão sobre a formação de professores requer a compreensão e o debate do contexto educacional em um sentido mais amplo, que evidencie de onde está o professor em questão e a que estruturas burocráticas ele está subordinado, para, então, posteriormente, apontar alternativas de Formação Continuada dentro das possibilidades legais e econômicas do Município de Fazenda Rio Grande.

No intuito de apresentar um mapeamento da Rede Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande, a rede é explorada a partir da apresentação de sua estrutura burocrática. Considerando, nessa discussão, que, segundo a SMECE, conselhos municipais de educação, do FUNDEB e do CAE têm participação nas decisões das políticas de educação municipal, esses conselhos também são abordados no âmbito de sua atuação. Em seguida, apresenta-se a organização da secretaria em termos estruturais.

2.1 ORGANIZAÇÃO BUROCRÁTICA DA PREFEITURA DE FAZENDA RIO GRANDE E DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES

Com o intuito de subsidiar as discussões, nesta seção apresentam-se as estruturas administrativas da Prefeitura de Fazenda Rio Grande, da SMECE, e suas respectivas atribuições, detalhando as atribuições das divisões administrativas, bem como dos departamentos de Cultura e Esportes – que fazem parte da Secretaria Municipal de Educação.

Em dezembro de 2014, a estrutura administrativa da prefeitura de Fazenda Rio Grande era composta por 2.574 servidores, distribuídos em 15 Secretarias Municipais e uma Unidade de Controle Interno, organizados conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Status da Prefeitura Municipal de Fazenda Rio Grande por Secretaria em Dezembro de 2014

ITEM	ÓRGÃO / SECRETARIA MUNICIPAL	CONCURSADOS	COMISSÃO	CLT	ELETIVOS	TOTAL
1	SEC. MUN. DE ADMINISTRAÇÃO	65	17	0	0	82
2	SEC. MUN. DE ASS.SOCIAL E HABITAÇÃO	113	20	6	6	145
3	SEC. MUN. DE DEFESA SOCIAL	91	6	0	0	97
4	SEC. MUN. DE DES. ECONÔMICO	7	8	0	0	15
5	SEC. MUN. DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESP.	1462	23	26	0	1511
5.1	SMECE - DEPARTAMENTO DE CULTURA	5	12	0	0	17
5.2	SMECE - DEPARTAMENTO DE ESPORTES	19	11	0	0	30
6	SEC. MUN. DE GABINETE	0	13	0	0	13
7	SEC. MUN. DE GOVERNO	3	11	0	0	14
8	SEC. MUN. DE MEIO AMBIENTE	8	9	0	0	17
9	SEC. MUN. DE OBRAS PÚBLICAS	42	14	0	0	56
10	SEC. MUN. DE PLAN. E FINANÇAS	13	9	0	0	22
11	SEC. MUN. DE PLANEJAMENTO URBANO	2	2	0	0	4
12	SEC. MUN. DE PROCURADORIA JURÍDICA	9	1	0	0	10
13	SEC. MUN. DE SAÚDE	419	12	97	0	528
14	SEC. MUN. DO TRABALHO	27	5	0	0	32
15	SEC. MUN. DE URBANISMO	13	10	0	0	23
16	UNIDADE DE CONTROLE INTERNO	5	0	0	0	5
	TOTAL DE SERVIDORES	2290	149	129	6	2574

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Considerando que o recorte temporal analisado compreende o período entre 2008 e 2014, faz-se mister apresentar dados referentes aos exercícios em questão. Para tanto, a Tabela 2 apresenta a estrutura da Prefeitura de Fazenda Rio Grande, com base nos meses de dezembro dos respectivos exercícios.

Tabela 2 – Status da Prefeitura Municipal de Fazenda Rio Grande por Secretaria de 2008 a 2014

EXERCÍCIO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
SERVIDORES CONCURSADOS	1915	1716	1928	2062	2097	2143	2290
SERVIDORES EM COMISSÃO	35	92	93	105	94	128	149
SERVIDORES CELETISTAS	0	152	69	32	80	104	44
SERVIDORES ELETIVOS	0	5	5	6	6	5	6
TOTAL DE SERVIDORES	1950	1965	2095	2205	2277	2380	2574
% COMISSÃO X CONCURSO	1,82%	5,36%	4,82%	5,09%	4,48%	5,97%	6,50%

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Numa análise preliminar, é possível constatar que o número total de servidores passou de 1.915 em dezembro de 2008, para 2.574 em dezembro de 2014, representando um crescimento de 32%.

Analisando a evolução dos servidores que ocupam cargos em comissão, é possível perceber que o crescimento no período exposto foi de 325,72%, passando de 35 para 149 servidores comissionados. Cabe aqui uma observação: em dezembro de 2008 – início do recorte temporal – o mandato do prefeito em exercício estava terminando e, na época, seu sucessor não se elegeu. Então, após o processo eleitoral, o prefeito eleito iniciou um processo de exoneração dos cargos em comissão. Antes do pleito eleitoral de 2008, o percentual de cargos em comissão era de 4,64%, totalizando 92 servidores.

Considerando apenas os servidores efetivos, é possível constatar que o crescimento no quadro funcional nesse período foi de 17,43%, passando de 1.950 para 2.290 servidores de carreira.

A SMECE possui 45 Profissionais, dos quais 35 são professores que exercem funções de Coordenação Pedagógica nas áreas da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Educação Especial, Programa Mais Educação, Educação de Jovens e Adultos, Gestão Educacional e Administração.

De acordo com a Lei Complementar Nº 47, de 01 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a estrutura administrativa do Município de Fazenda Rio Grande, Estado do Paraná, na seção VII, no seu artigo 16, competem à SMECE o planejamento e a execução da política educacional do Município, especificamente por meio da instalação e manutenção de estabelecimentos de ensino que ofereçam à Educação Básica, à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental Anos Iniciais,

além da organização, administração, orientação, acompanhamento, o controle e a avaliação do sistema educacional do Município, em consonância com os sistemas estadual e federal de educação.

A SMECE está localizada no Bairro Iguaçu, e nesse mesmo local estão instaladas outras duas Secretarias, Saúde e Assistência Social, fato que acarreta diversos problemas, principalmente no que se refere ao uso do espaço físico.

Salienta-se que o espaço que a SMECE utiliza não é adequado e apresenta problemas de ordem estrutural, como, por exemplo, a existência de goteiras, rachaduras nas paredes, piso e teto, podendo colocar em risco a integridade física e mental dos servidores que lá desempenham suas atividades laborais, conforme constatações *in loco*. É possível que o espaço utilizado pela SMECE possa apresentar riscos ergonômicos, pois além do barulho devido à aglomeração de pessoas, o mobiliário utilizado é obsoleto e o prédio possui ventilação e iluminação inadequadas. Além disso, há a disponibilização de apenas uma sala, como já foi dito, com capacidade para 80 pessoas, utilizada em regime de escala, para realização das formações continuadas e para reuniões de caracteres diversos – fato que dificulta a busca pela qualidade dos trabalhos técnicos e pedagógicos da SMECE.

Além do Secretário e da Diretoria Geral, participam da gestão da SMECE as Chefias de Divisões, organizadas respeitando as especificidades de cada segmento representado. Os departamentos de Cultura e Esportes estão atrelados burocraticamente à SMECE. Entretanto, são autônomos na aplicação dos recursos, desde que não ultrapassem seus respectivos orçamentos anuais.

As Divisões são constituídas da seguinte forma:

- Chefia de Divisão de Educação Especial;
- Chefia de Divisão de Educação Infantil;
- Chefia de Divisão de Ensino Fundamental e EJA;
- Chefia de Divisão de Manutenção Predial;
- Chefia de Divisão de Administrativa;
- Chefia de Divisão de Gestão e Documentação Escolar.

A Divisão da Educação Especial é composta por dois pedagogos, com especialização em Educação Especial. Esses profissionais são responsáveis por coordenar as políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva no âmbito das

Escolas Municipais, dos CMEIs e do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE). As ações dos pedagogos, por sua vez, são balizadas pelas Instruções Normativas N° 003, de 27 de fevereiro de 2004, da Superintendência da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/SUED), que estabelece critérios para o funcionamento da Classe Especial de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental; N° 020, de 08 de novembro de 2010 (SEED/SUED), que estabelece orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Visual; N° 016, de 22 de novembro de 2011 (SEED/SUED), que estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional tipo 1, na Educação Básica, área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos; N° 002, de 07 de fevereiro de 2012 (SEED/SUED), que estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos; N° 003, de 07 de fevereiro de 2012 (SEED/SUED), que estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras e Língua Portuguesa nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual; N° 004, de 07 de fevereiro de 2012 (SEED/SUED), que estabelece critérios para solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos; e em consonância com os marcos normativos federais. Além de monitorarem os convênios com os Governos Federal e Estadual, promovem a Formação Continuada dos profissionais que atuam com as crianças especiais, e desenvolvem projetos delegando suas aplicações.

A Divisão da Educação Infantil é composta por três pedagogos, uma educadora de infância, um assistente social e um estagiário de nível superior, os quais são responsáveis por coordenar as políticas de Educação Infantil de zero a cinco anos nas escolas e CMEIs. Além de promoverem a Formação Continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil, desenvolvem projetos e delegam suas aplicações.

A Divisão do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos é composta por nove pedagogos, um professor de Educação Física e um professor/pedagogo com especialização em Arte. Esses são responsáveis por

coordenar as práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além das disciplinas de Arte, Educação Física, e da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

A Divisão de Manutenção Predial é composta por um pedagogo coordenador, dois engenheiros civis, um eletricitista, um pedreiro, um pintor de paredes e quatro serventes, os quais são responsáveis por coordenar e realizar serviços de manutenção e melhorias em todas as 29 instituições municipais de ensino.

A Divisão de Gestão e Documentação Escolar é composta por três pedagogos, dois documentadores escolares e um assistente administrativo. Eles são responsáveis por coordenar a gestão das instituições de ensino, lidando, inclusive, com o transporte escolar.

A Divisão Administrativa é composta por três assistentes administrativos, dois pedagogos, seis auxiliares de serviços gerais, que doravante serão denominados servidores de serviços de apoio à educação, uma nutricionista, dois motoristas e um estagiário de ensino superior. Esses colaboradores são responsáveis por coordenar as rotinas administrativas e de logística da SMECE.

O Departamento de Cultura é composto por um diretor e 16 servidores de várias especialidades, dentre eles: maestro, professor de *ballet*, professor de dança, professor de teatro, professor de música e professor de atividade circense. Esse Departamento é o responsável por incentivar artes e cultura, apoiando a criação, a expansão e o fortalecimento da produção e difusão cultural e artística no Município de Fazenda Rio Grande.

Por fim, o Departamento de Esportes é composto por um diretor e 29 servidores de várias especialidades, sendo, em sua maioria, professores de Educação Física. Compete a esse Departamento promover o desenvolvimento do esporte no Município, fomentando práticas de esportes, lazer e atividades físicas.

2.2 ESTRUTURA FÍSICA, RECURSOS HUMANOS E COLEGIADOS DA REDE DE ENSINO

Nesta seção analisa-se a Rede Municipal de Ensino sob o prisma estrutural, abordando inclusive os atores e órgãos colegiados que interagem nesse contexto. A análise apresenta alguns desafios enfrentados pela referida rede no período de 2008 a 2014.

Na Tabela 3 observa-se, em números, a estrutura física – composta por instituições de ensino – da Rede Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande.

Tabela 3 – Estrutura física da Rede Municipal de Ensino de 2008 a 2014

ITEM / ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	5	5	7	7	9	9	9
ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO	1	1	1	1	1	1	1
ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS	1	1	1	1	1	1	1
ESCOLAS URBANAS	18	18	18	18	18	18	18
CENTROS MUNICIPAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL DE UNIDADES	26	26	28	28	28	30	30

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Conforme demonstrado na Tabela 3, em 2014 a Rede Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande era composta por 18 escolas urbanas, uma escola do campo e uma escola rural, que ofertavam a Educação Infantil de quatro e cinco anos e Ensino Fundamental Anos Iniciais, 9 CMEIs e um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), totalizando 30 unidades.

Visando proporcionar ao leitor um panorama geral, na Tabela 4 disponibilizam-se os números referentes às matrículas na Rede Municipal de Ensino no recorte temporal da pesquisa. Contudo, essas informações serão aprofundadas mais adiante, principalmente nas seções 2.3 e 2.4.

Tabela 4 – Matrículas na Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande de 2008 a 2014

ITEM / ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	VARIAÇÃO % TOTAL
MATRIC. NA ED. ESPECIAL	122	157	497	522	431	374	473	-
MATRIC. NA ED. INFANTIL 0 A 3 ANOS	487	519	685	847	854	848	1010	-
MATRIC. NA ED. INFANTIL 4 E 5 ANOS	1362	1705	1784	2110	1886	1592	2169	-
MATRIC. NA ED. DE JOVENS E ADULTOS	377	226	131	193	104	66	77	-
MATRIC. ESCOLAS DO CAMPO E RURAL 4 E 5	7	27	0	28	37	11	60	-
MATRIC. ESC. DO CAMPO E RURAL E.F.A.I.	239	226	180	222	208	178	147	-
MATRIC. NO E.F.A.I.	7448	6999	6437	6471	7743	8805	7971	-
TOTAL DE ALUNOS	10042	9859	9714	10393	11263	11874	11907	-
VARIAÇÃO % ANO	...	-1,82	-1,47	6,99	8,37	5,42	0,28	17,77%

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Ao analisar a Tabela 4, não se percebe o acentuado crescimento populacional apontado pelo IBGE, pois a evolução do número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino, no período entre 2008 e 2014, apresentou um crescimento de 17,77%.

Em relação à estrutura de pessoal, em dezembro de 2014 aproximadamente 58,70% do total de servidores da Prefeitura Municipal de Fazenda Rio Grande, ou seja, 1.511 servidores, pertenciam ao quadro funcional da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, sendo que 1.108 servidores eram de cargos do magistério, e 403 eram profissionais de apoio. Considerando que o período a ser analisado compreende o recorte temporal entre 2008 e 2014, faz-se mister apresentar dados referentes aos exercícios em questão. Nesse sentido, apresenta-se, na Tabela 5, o número de servidores concursados, comissionados e contratados em regime da Consolidação das Leis do Trabalho, no período de 2008 a 2014, com base nos meses de dezembro dos respectivos exercícios.

Tabela 5 – Servidores lotados na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de 2008 a 2014

EXERCÍCIO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
SERVIDOR CONCURSADO	1251	1160	1319	1367	1336	1357	1473
CARGO EM COMISSÃO	1	7	6	7	7	10	12
SERVIDOR CLT	0	67	1	0	0	0	26
TOTAL DE SERVIDORES	1252	1234	1326	1374	1343	1367	1511

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

É possível constatar que no período analisado o número de servidores efetivos cresceu 17,74%, e o número de servidores ocupando cargos em comissão foi multiplicado por 12, acentuando-se, principalmente, nos exercícios de 2013 e 2014. Contudo, destaca-se aqui que essa disparidade é consequência das exonerações em massa, realizadas após o período eleitoral de 2008. Percebe-se que em 2009 e 2014 a Prefeitura Municipal de Fazenda Rio Grande realizou processo seletivo simplificado e contratou, por meio da Consolidação das Leis do Trabalho, 26 professores com regime de 40 horas para atenderem à demanda educacional, principalmente no que tange às substituições de licenças previstas no estatuto do servidor público de Fazenda Rio Grande.

Em dezembro de 2014, 147 servidores desfalcavam o quadro funcional da SMECE, fato que dificultava a oferta de Formação Continuada devido à impossibilidade de substituição dos professores que participariam das ações. Desse total, que representa aproximadamente 10% dos servidores da SMECE, 43 estavam afastados por auxílio doença, por um período não inferior a seis meses, e 21 estavam com restrição médica, atuando com desvio de função do cargo. Ou seja, em sua grande maioria eram professores realizando trabalho administrativo nas instituições de ensino; 25 professores estavam cedidos para outras Secretarias, nas quais desenvolviam trabalhos diversos de seu cargo de concurso; e uma defasagem de 58 professores para completar o porte das escolas municipais e CMEIs.

A Lei Complementar Nº 48, de 02 de abril 2012, que dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Fazenda Rio Grande, Estado do Paraná, e dá outras providências, baliza a carreira do magistério municipal. No que se refere às classes que constituem a linha de

progressão da carreira, essas são designadas pela ordem das letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N e O.

A Tabela 6 apresenta os enquadramentos nas Classes, e seus respectivos coeficientes de aumento salarial e tempo de serviço para avanço.

Tabela 6 – Classes para avanços do Magistério Municipal de Fazenda Rio Grande

CLASSES	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
ANOS DE SERVIÇO	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23	25	27	29	+
% CONCEDIDO EM 2014	0	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23	25	27	29
% CONCEDIDO EM 2015	0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30	33	36	39	42
% PREVISTO PARA 2016	0	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40	44	48	52	56
% PREVISTO PARA 2017	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

De acordo com a Tabela 6, nota-se que há um cronograma com previsão de melhoria no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Municipal – o que evidencia um avanço do magistério municipal, após embates entre o Poder Executivo e o professorado. É possível perceber, por exemplo, que em 2014 um professor com 15 anos de carreira faz jus a um acréscimo de 13% – número acima da inflação – sobre seu salário base. Em 2015, esse percentual sobe para 18%; em 2016, a previsão é que suba para 24%; e em 2017, alcance 30%.

Em relação aos níveis, de acordo com a Lei Complementar Nº 48, de 02 de abril 2012, que dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Fazenda Rio Grande, Estado do Paraná, e dá outras providências, distinguem-se em quatro, designados pelos números I, II, III e IV, constituem a promoção da carreira – avanço vertical – e referem-se ao nível de escolaridade, sendo: o nível I para professor com formação em magistério de nível médio, na modalidade normal; o nível II para professor com formação em nível superior; o nível III para professor com formação em nível superior, acrescida de pós-graduação *lato sensu* em Educação; e o nível IV para professor com formação em nível superior, acrescida de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. O aumento para cada um dos níveis está especificado na Tabela 7.

Tabela 7 – Níveis para avanço do Magistério Municipal de Fazenda Rio Grande

NÍVEL	% DE AUMENTO
1 – MAGISTÉRIO	0
2 – LICENCIATURA	20
3 – ESPECIALIZAÇÃO	35
4 - MESTRADO OU DOUTORADO	50

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

De acordo com a Lei Complementar Nº 48, de 02 de abril 2012, que dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Fazenda Rio Grande, Estado do Paraná, e dá outras providências, independentemente de nível de escolaridade, no ingresso na carreira do magistério e durante o estágio probatório de 36 meses o professor ficará enquadrado no nível I, Classe A.

Segundo informações do Departamento de Recursos Humanos, os professores da Rede Municipal de Ensino estão enquadrados em relação aos níveis e classes conforme as Tabelas 8 e 9.

Tabela 8 – Enquadramento dos professores da Rede Municipal de Fazenda Rio Grande em relação aos níveis

CARGO	NÍVEL I	NÍVEL II	NÍVEL III	NÍVEL IV
PROFESSOR 20H	197	342	293	0
PROFESSOR 40H	201	35	40	0
TOTAL	398	377	333	0

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

É possível constatar, pela Tabela 8, que nenhum professor está enquadrado no nível IV. Em outras palavras, não há professores com títulos de mestre ou doutor trabalhando na Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande.

Tabela 9 – Enquadramento dos professores da Rede Municipal de Fazenda Rio Grande em relação às classes

CARGO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
PROFESSOR 20H	171	169	134	137	62	78	59	28	7	1
PROFESSOR 40H	133	79	33	14	3	0	0	0	0	0
TOTAL	304	248	167	151	65	78	59	28	7	1

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

O Decreto Municipal Nº 3.337, de 28 de fevereiro de 2013, que regulamenta a progressão horizontal do magistério público municipal e dá outras providências, indica a passagem do servidor de uma classe para a classe seguinte, dentro do mesmo nível, com interstício de dois anos – após o cumprimento com êxito do período de estágio probatório – respeitando os critérios específicos de avaliação, nos quais são considerados o desempenho, a qualificação em instituições credenciadas e a Formação Continuada. Percebe-se que a Formação Continuada é fator indispensável para a progressão na carreira do Magistério Municipal de Fazenda Rio Grande, pois seu artigo 9º, parágrafo 3º, contempla que a pontuação mínima exigida para que o servidor obtenha êxito nessa progressão é de sessenta pontos. Em média, cada ponto equivale a duas horas de Formação Continuada.

Observa-se, na Tabela 9, que quase a metade dos professores da Rede Municipal de Fazenda Rio Grande tem menos de cinco anos de concurso. Percebe-se, analisando as Tabelas 8 e 9, que dos 398 profissionais enquadrados no nível I, 304 encontram-se em estágio probatório, e 94 passaram o Estágio Probatório e ainda não concluíram o ensino superior.

A Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, contempla, em seu artigo 87, parágrafo 4º, que até o fim da Década da Educação¹⁴ serão admitidos somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

¹⁴ A Década da Educação compreende o período entre 2005 e 2014, o qual foi o escolhido para a divulgação de informação e pulverização de ações que motivam a atuação de governos, organizações internacionais, sociedade civil, setor privado e comunidades de todo o mundo, de maneira responsável.

Além de estar contemplada na referida lei a exigência da formação dos professores em nível superior, esse critério é novamente mencionado no novo Plano Nacional de Educação, aprovado em 25 de junho de 2014, com vigência decenal, conforme exposto na Meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste Plano Nacional de Educação, 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. (BRASIL,2014, s/n).

Apesar das menções na LDB e no Plano Nacional de Educação, o Município de Fazenda Rio Grande, com base na Lei Municipal Complementar Nº 48, de 02 de Abril de 2012, que dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Fazenda Rio Grande, Estado do Paraná, admite atualmente a contratação de professor com formação em magistério de nível médio para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Sobre essa temática, o Plano Municipal de Educação aprovado pela Lei Nº 1.075, de 25 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação, prevê, em regime de colaboração entre a União, Estado e Município, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior no prazo de um ano – situação idêntica ao Plano Nacional de Educação – de vigência do Plano Municipal de Educação.

Embora as ações que tangem a contratação para o magistério municipal estejam conflitantes com a Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da LDB, percebe-se que estão, contudo, em consonância com novo Plano Nacional de Educação.

2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL

Como foi visto anteriormente, Fazenda Rio Grande apresenta um cenário delicado, devido ao acentuado crescimento demográfico que se reverte nas dificuldades enfrentadas pela educação municipal.

A falta de vagas para a Educação Infantil é um grande desafio, agravando-se ainda mais quando se trata da procura por vagas em CMEIs, para as crianças de zero a três anos. A Tabela 10 apresenta o comportamento das matrículas dos alunos da Educação Infantil no período de 2008 a 2014.

Tabela 10 – Matrículas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande

ITEM / ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
MATRÍCULAS NA ED. INFANTIL 0 A 3 ANOS	487	519	685	847	854	848	1010
MATRÍCULAS NA ED. INFANTIL 4 E 5 ANOS	1362	1705	1784	2110	1886	1592	2169
TOTAL DE ALUNOS	1849	2224	2469	2957	2740	2440	3179

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Em dezembro de 2014, a lista de espera somava 503 crianças de quatro e cinco anos, e 1.712 crianças de zero a três anos. Segundo o observatório do Plano Nacional de Educação¹⁵, em 2010, Fazenda Rio Grande apresentava as seguintes taxas de atendimento: 58% para crianças de quatro e cinco anos, e 16,3% para crianças de zero a três anos. Em 2014, segundo dados divulgados em informações Municipais para Planejamento Institucional¹⁶, produzidos pelo Ministério Público do

¹⁵ O Observatório do Plano Nacional de Educação é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. A ideia é que a ferramenta possa apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores, mas especialmente ser um instrumento à disposição da sociedade para que qualquer cidadão brasileiro possa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas. Essa iniciativa é de 21 organizações ligadas à Educação Especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que, juntas, vão realizar o acompanhamento permanente das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

¹⁶ A Subprocuradoria-Geral de Justiça para Assuntos de Planejamento Institucional, visando ao aprimoramento da atuação dos membros e servidores do Ministério Público, junto à sociedade, disponibiliza um Sistema de Informações de Indicadores Socioeconômicos que orienta as ações dos

Estado do Paraná (MPE-PR), em Fazenda Rio Grande havia um déficit de 4.470 vagas na Educação Infantil de zero a três anos, e 499 vagas na Educação Infantil de quatro e cinco anos, o que representa, respectivamente, 18,74% e 82,59% de taxa de atendimento.

Somado ao exposto acima, a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, que acrescenta o parágrafo 3º ao artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, indica a redução, anual, a partir do exercício de 2009, do percentual da desvinculação das receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento¹⁷ do ensino de que

agentes ministeriais em relação à realidade social dos 399 municípios paranaenses. A intenção é disseminar estatísticas públicas que possibilitem quantificar e qualificar as condições de vida, de pobreza e de outras variáveis, valendo-se de alguns indicadores que o uso sistemático em diagnósticos sociais já consolidou. As estatísticas também respaldam a elaboração de planos de ação e projetos voltados a assegurar à população a consecução dos seus direitos.

¹⁷ De acordo com a Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pressupõe-se que o sistema coloque o foco da educação na escola e no aluno. Daí a necessidade de vinculação necessária dos recursos aos objetivos básicos da instituição educacional. Em relação às ações consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino: a) Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da Educação: habilitação de professores leigos; capacitação dos profissionais da educação (magistério e outros servidores em exercício na Educação Básica), por meio de programas de formação continuada; remuneração dos profissionais da Educação Básica que desenvolvem atividades de natureza técnico-administrativa (com ou sem cargo de direção ou chefia) ou de apoio, como, por exemplo, o auxiliar de serviços gerais, o auxiliar de administração, o(a) secretário(a) da escola, etc., lotados e em exercício nas escolas ou órgão/unidade administrativa da Educação Básica pública; b) Aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino: aquisição de imóveis já construídos ou de terrenos para construção de prédios, destinados à escolas ou órgãos do sistema de ensino; ampliação, conclusão e construção de prédios, poços, muros e quadras de esportes nas escolas e outras instalações físicas de uso exclusivo do sistema de ensino; aquisição de mobiliário e equipamentos voltados para o atendimento exclusivo das necessidades do sistema da Educação Básica pública (carteiras e cadeiras, mesas, armários, mimeógrafos, retroprojetores, computadores, televisores, antenas, etc.); manutenção dos equipamentos existentes (máquinas, móveis, equipamentos eletroeletrônicos, etc.), seja mediante aquisição de produtos/serviços necessários ao funcionamento desses equipamentos (tintas, graxas, óleos, energia elétrica, etc.), seja mediante a realização de consertos diversos (reparos, recuperações, reformas, reposição de peças, revisões, etc.); reforma, total ou parcial, de instalações físicas (rede elétrica, hidráulica, estrutura interna, pintura, cobertura, pisos, muros, grades, etc.) do sistema da Educação Básica. c) Uso e manutenção de bens vinculados ao sistema de ensino: aluguel de imóveis e de equipamentos; manutenção de bens e equipamentos (incluindo a realização de consertos ou reparos); conservação das instalações físicas do sistema de ensino prioritário dos respectivos entes federados; despesas com serviços de energia elétrica, água e esgoto, serviços de comunicação, etc. d) Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando principalmente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino: levantamentos estatísticos (relacionados ao sistema de ensino), objetivando o aprimoramento da qualidade e à expansão do atendimento no ensino prioritário dos respectivos entes federados; organização de banco de dados, realização de estudos e pesquisas que visam à elaboração de programas, planos e projetos voltados ao ensino prioritário dos respectivos entes federados. e) Realização de atividade-meio necessárias ao funcionamento do ensino: despesas inerentes ao custeio das diversas atividades relacionadas ao adequado funcionamento da Educação Básica, dentre as quais podem-se destacar: serviços diversos (de vigilância, de limpeza e conservação, dentre outros), aquisição do material de consumo utilizado nas escolas e demais órgãos do sistema de ensino (papel, lápis, canetas, grampos, colas, fitas adesivas, giz, cartolinas, água, produtos de higiene e limpeza, tintas, etc.). f) Concessão de bolsas de estudo à alunos de

trata o artigo 212 da Constituição Federal; dá nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá, também, nova redação ao parágrafo 4º do artigo 211, ao parágrafo 3º do artigo 212, e ao caput do artigo 214, com a inserção nesse dispositivo de inciso VI, que torna obrigatório o atendimento das crianças de quatro e cinco anos a partir de janeiro de 2016.

Para fazer frente à crescente demanda por vagas e, conseqüentemente, para atingir a primeira meta do novo Plano Nacional de Educação – que menciona a universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o fim da vigência do novo plano – a SMECE planejou, a partir de 2010, a construção de 308 salas de aulas para escolas e CMEIs. O planejamento abrange o período de 2010 a 2017, e será abordado no capítulo três, que versa sobre repasses e aplicações de recursos.

De acordo com SMECE, em dezembro de 2014, o Município atendia 1.010 crianças da Educação Infantil de zero a três anos, os quais frequentam os CMEIs em regime integral. Os profissionais que atendem essas crianças desde o Berçário I até o Maternal II são professores contratados por meio de concurso público, em conformidade com a Lei Complementar Nº 48, de 02 de abril 2012, que dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Fazenda Rio Grande, Estado do Paraná, e dá outras providências.

escolas públicas e privadas: ainda que na LDB esteja prevista essa despesa (ocorrência comum no ensino superior) ela não poderá ser realizada com recursos do Fundeb, cuja vinculação é exclusiva à Educação Básica pública. g) Aquisição de material didático-escolar e manutenção de transporte escolar: aquisição de materiais didático-escolares diversos, destinados a apoiar o trabalho pedagógico na escola (material desportivo utilizado nas aulas de Educação física, acervo da biblioteca da escola - livros, atlas, dicionários, periódicos, etc.; lápis, borrachas, canetas, cadernos, cartolinas, colas, etc.); aquisição de veículos escolares apropriados ao transporte de alunos da Educação Básica da zona rural, devidamente equipados e identificados como de uso específico nesse tipo de transporte, em observância ao disposto no Código Nacional de Trânsito. Os tipos de veículos destinados ao transporte de alunos, desde que apropriados ao transporte de pessoas, devem: reunir adequadas condições de utilização, estar licenciados pelos competentes órgãos encarregados da fiscalização e dispor de todos os equipamentos obrigatórios, principalmente no que tange aos itens de segurança. Podem ser adotados modelos e marcas diferenciadas de veículos, em função da quantidade de pessoas a serem transportadas, das condições das vias de tráfego, dentre outras, podendo, inclusive, ser adotados veículos de transporte hidroviário. h) Amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos itens acima: quitação de empréstimos (principal e encargos) destinados a investimentos em educação (financiamento para construção de escola, por exemplo).

Quanto à disposição dos professores em sala de aula, nas turmas de Berçário I, há quatro professores para 16 crianças; nas turmas de Berçário II, há três professores para atender 18 crianças; nas turmas de Maternal I, há dois professores para atender 20 alunos; e nas turmas de Maternal II, há dois professores para atender 22 alunos. Esses docentes realizam o trabalho com as crianças de acordo com a Proposta Curricular de Fazenda Rio Grande, integrando o cuidar e educar, que de acordo com a SMECE são indissociáveis.

Para atender à demanda e à legislação, existem também os professores de linguagens nas áreas de Arte e Educação Física, que assumem turmas uma vez por semana para proporcionarem tempo de hora-atividade ao professor regente. Observou-se, também, que existem 173 estagiários de Níveis Médio Magistério e Superior em Pedagogia atuando nos CMEIs.

Os maiores desafios da Educação Infantil são: a limitação física para a ampliação da oferta de atendimento para as crianças de 0 a 3 anos, e a dificuldade em recompor o quadro funcional, ou seja, substituir servidores exonerados – ato que é vedado pela Lei Complementar Nº 101, de 4 de maio de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências, impossibilitando a contratação de servidores estatutários, ou não, quando o gasto com pessoal atinge os limites prudenciais.

Segundo informações da SMECE, existem nove CMEIs em funcionamento, dos quais dois estão atendendo parcialmente devido à falta de professores e demais profissionais no quadro. Outros dois CMEIs estão quase prontos para serem inaugurados, entretanto, pela restrição imposta pela Lei Complementar Nº 101, de 4 de maio de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, no que se refere à contratação de profissionais, a inauguração está prevista para 2016. Enquanto isso, a lista de espera por vagas, que em dezembro de 2014 contabilizava 1.712 crianças, aumenta cotidianamente. Três outros CMEIs estão em construção, e devem ficar prontos no segundo semestre de 2016.

De acordo com o levantamento realizado junto a SMECE, os alunos de quatro e cinco anos são atendidos nas escolas municipais em regime parcial. No entanto, existiam, em dezembro de 2014, 503 crianças cadastradas sem atendimento devido à falta de vagas nas instituições. Essa demanda não atendida é decorrente da falta de professores e de salas de aula.

2.4 ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental Anos Iniciais está organizado em dois ciclos. O primeiro agrupa os alunos de faixa etária entre seis e oito anos de idade, e que em sua maioria estão matriculados do 1º ao 3º anos; e no segundo ciclo os alunos têm entre nove e dez anos, e estão matriculados no 4º e 5º anos.

Os desafios encontrados para esse nível de ensino são muitos, contudo, a constante defasagem no quadro de professores – que totalizava 147 em dezembro de 2014, como mencionado anteriormente – destaca-se entre os outros obstáculos. Segundo a SMECE, há grandes dificuldades em recompor o quadro funcional também no Ensino Fundamental Anos Iniciais, situação análoga à Educação Infantil.

Com isso, o cotidiano das escolas fica bastante conturbado, tendo em vista que acontecem divisões de turmas, coordenadores e diretores assumem salas de aulas, a hora-atividade não ocorre de forma adequada, o porte das escolas (estabelecido por meio de portaria) não é cumprido – ocasionando afastamentos para tratamento saúde e desvios de função de professores e de funcionários da educação municipal.

A Tabela 11 apresenta a evolução no número de alunos matriculados no Ensino Fundamental no período de 2008 a 2014.

Tabela 11 – Matrículas no ensino da Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande de 2008 a 2014

ITEM/ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
MATRÍCULAS NA ED. DE JOVENS E ADULTOS	377	226	131	193	104	66	77
MATRÍCULAS ESCOLAS DO CAMPO E RURAL 4 E 5	7	27	0	28	37	11	60
MATRÍCULAS ESC. DO CAMPO E RURAL E.F.A.I.	239	226	180	222	208	178	147
MATRÍCULAS NO E.F.A.I.	7448	6999	6437	6471	7743	8805	7971
TOTAL DE ALUNOS	8071	7478	6748	6914	8092	9060	8255

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Apesar do aumento populacional apontado pelo IBGE, percebe-se um comportamento incomum na evolução do número de alunos, que no período entre 2008 e 2010 apresentou decréscimo na ordem de 19,60% nas matrículas na rede municipal de ensino. Para essa conclusão, foram utilizados os dados da Tabela 4.

As justificativas para o decréscimo no número de alunos, apresentado principalmente nos exercícios de 2010 e 2011, podem ser atribuídas a alguns fatores, dentre os quais citam-se como exemplos: o número de alunos de quinto ano que vai para a rede estadual de ensino é maior que o número de alunos da Educação Infantil de quatro anos que entram na rede municipal de ensino, pois as turmas dos quintos anos possuem, em média, 28 alunos, enquanto que as turmas de Educação Infantil de quatro anos possuem 20; a regularização de fluxo escolar para corrigir a defasagem entre idade e série dos alunos; e as inconsistências nas informações – falha humana – junto ao Censo escolar, ocasionadas por duplicidades de matrículas.

Embora esse fenômeno mereça ser aprofundado, não está contemplado nos objetivos deste trabalho. Logo, esses dados serão tidos como genuínos, uma vez que estão disponíveis no site do INEP. Para além disso, dados relevantes de serem mencionados são as médias de alunos do Ensino Fundamental por turma – informações que estão disponíveis na Tabela 12.

Tabela 12 – Número de alunos por turma no Ensino Fundamental, anos iniciais – Campo, Rural e Urbano

ANOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Nº TOTAL DE ALUNOS	770	2091	2534	1887	1744
Nº DE TURMAS	27	82	92	68	62
MÉDIA DE ALUNOS/ TURMAS	28,5	25,5	27,5	27,7	28,1
Nº DE ALUNOS COM O NOVO PME	25	25	30	30	30

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Ao comparar a média de alunos por turma no Ensino Fundamental Anos Iniciais dentre os diferentes anos, percebe-se que no primeiro e segundo anos as salas estão com o número de alunos superior ao previsto na Lei Nº 1.075/2015, que institui o Plano Municipal de Educação – ou seja, 25 estudantes por turma. Para os

demais anos desse nível de ensino, observa-se que Fazenda Rio Grande está cumprindo a Lei, com certa margem de segurança.

2.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades. Também define, dentre as normas para a organização da Educação Básica, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, LEI Nº 9.394, 1996, ART. 37).

A Tabela 13 apresenta o número de pessoas que residem em Fazenda Rio Grande as quais possuem alguma deficiência.

Tabela 13 – Pessoas com alguma deficiência no grau severo ou mental/intelectual

GÊNERO / FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE	% DA POPULAÇÃO
HOMENS ENTRE 06 A 14 ANOS	6926	8,48
MULHERES DE 06 A 14 ANOS	9215	11,28
HOMENS DE 16 A 64	671	0,82
MULHERES DE 16 A 64	792	0,97
TOTAL DA POPULAÇÃO COM ALGUMA DEFICIÊNCIA	16891	20,68

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Percebe-se que, no município de Fazenda Rio Grande, 20,68% da população, ou seja, uma a cada cinco pessoas, possui alguma deficiência no grau severo ou mental/intelectual, e que, em sua grande maioria, são homens e mulheres de seis a catorze anos de idade. Dessa forma, para atender a essa demanda, a SMECE de Fazenda Rio Grande organiza as escolas e CMEIs para ofertar o Atendimento Educacional Especializado nos seguintes formatos: Centro Municipal

de Atendimento Educacional Especializado, Salas de Recursos Multifuncionais, Classes Especiais, Professores de Apoio Permanente Especializados, e profissionais de apoio às atividades de vida diária. O atendimento especializado, por sua vez, está em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, descritas na Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, a qual, em seu artigo 2º, contempla:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, s/n).

As instituições educativas recebem a demanda de alunos com necessidades educativas especiais, principalmente nas áreas de Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos Funcionais Específicos, Deficiência Intelectual, Visual, Surdez, Surdo-Cegueira e Deficiência Física/ Neuromotora.

No Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – que assistiu, em 2014, a um universo de 473 alunos com atendimento educacional especializado em psicologia, fonoaudiologia, musicoterapia, atendimento psicopedagógico e avaliação psicoeducacional – foi possível verificar que o número de alunos que receberam atendimento educacional especializado é crescente, havendo um avanço nos atendimentos na ordem de 287%. Entretanto, destaca-se que ainda há lista de espera, sendo necessária a adoção de um sistema de protocolos, nos quais os alunos são atendidos conforme ordem de procura.

A Tabela 14 apresenta o número de matrículas na Educação Especial em Fazenda Rio Grande no período de 2008 a 2014.

Tabela 14 – Matrículas na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande de 2008 a 2014

ITEM/ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
MATRÍCULAS NA ED. ESPECIAL	122	157	497	522	431	374	473

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Percebe-se que no período especificado houve um crescimento de 287% no número de matrículas na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande. Sobre esse aumento, a Tabela 14 evidencia que ocorreu um pico de 327% no ano de 2011.

Até dezembro de 2014, 960 alunos da Rede Municipal de Ensino utilizaram serviços de Atendimento Educacional Especializado, que contava com 80 professores e nove estagiários.

Ainda existem alguns desafios a serem superados na Educação Especial de Fazenda Rio Grande, como, por exemplo, a ampliação da equipe multidisciplinar para atender a demanda; a construção de outro Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado, pois a SMECE conta apenas com um local para atender a rede municipal; ações intersetoriais com as Políticas Públicas de Saúde e de Assistência; e acesso às tecnologias, computadores adaptados e recursos visuais.

2.6 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A EJA é uma modalidade de ensino que compreende a educação formal e permanente, a educação não formal, e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos baseados na prática. (UNESCO, 1997).

Respalhado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o município de Fazenda Rio Grande oferta desde o ano de 1997 essa modalidade de ensino. Atualmente, os alunos da EJA são atendidos nos períodos vespertino e noturno, cabendo destacar que os estudantes do período da tarde são, em sua maioria, especiais, advindos das Classes Especiais das Escolas Municipais.

Apesar de haver alguns avanços nessa modalidade – como, por exemplo, a implantação da Proposta Curricular para essa modalidade de ensino, e a tímida oferta de Formação Continuada específica aos professores que atuam nesse segmento, já que anteriormente as poucas formações ofertadas não contemplavam as especificidades da EJA – percebeu-se que não existem parcerias com empresas, ONGs, ou entes federados que ofertem formação profissional aos alunos da EJA. Esse fato aumenta o desafio da modalidade, que é manter o aluno frequentando a escola, uma vez que o elevado índice de evasão, o qual ocorre principalmente no inverno, acarreta retrocesso no retrospecto do número de alunos atendidos.

Em dezembro de 2014, a EJA era ofertada em duas escolas municipais as quais atendiam, juntas, 77 alunos. Esse número não é expressivo, pois, segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, havia em Fazenda Rio Grande aproximadamente 3.675 pessoas analfabetas, ou seja, 4,5% da população.

A Tabela 15 apresenta dados de matrículas da EJA no recorte temporal pesquisado.

Tabela 15 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande de 2008 a 2014

ITEM/ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
MATRÍCULAS NA EJA	377	226	131	193	104	66	77

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Observa-se, a partir da Tabela 15, que as matrículas na EJA diminuíram 389% de 2008 para 2014, e esse cenário é, no mínimo, preocupante, uma vez que a EJA de Fazenda Rio Grande está indo no sentido oposto às políticas públicas de educação no que tange à universalização do ensino.

2.7 CONSELHOS MUNICIPAIS

No que diz respeito aos conselhos, o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social foi instituído pela Lei Federal Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei Nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, Nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e Nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. O referido conselho foi criado no Município pela Lei Municipal Nº 458, de 21 de maio de 2007, que dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social, sendo que, a partir dessa data, o Município organiza seu conselho por meio de decreto municipal com vigência de dois anos. Esse conselho possui estatuto próprio, o qual normatiza suas decisões e tem a prerrogativa de acompanhar e fiscalizar todas as ações do Poder Executivo no que tange às corretas distribuição, transferência e aplicação dos recursos desse fundo no âmbito municipal.

O Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social é constituído por 18 membros, entre titulares e suplentes, que são representantes de pais, professores, funcionários, diretores da rede municipal, Conselho Tutelar, Grêmio Estudantil, Poder Executivo, Conselho Municipal de Educação e Secretaria de Educação. Os representantes de diretores, professores, funcionários, pais e grêmio estudantil são eleitos por seus pares. Os representantes do Poder Executivo, Secretaria de Educação e Conselho Tutelar são indicados pelo Executivo.

O Conselho Municipal de Educação foi instituído por meio da Lei Nº 40, de 10 de julho de 2001, que dispõe sobre o conselho municipal de Educação de Fazenda Rio Grande, e dá outras providências. O referido conselho possui estatuto próprio, normatizando suas decisões. Apesar de Fazenda Rio Grande não possuir sistema próprio de ensino, o CME participa das decisões da SMECE, tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico.

O Conselho Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande compõe-se de 32 membros, sendo 18 efetivos e 14 suplentes, de acordo com a seguinte composição: representantes do Poder Executivo Municipal, diretores da rede

municipal de ensino, diretores da rede estadual de ensino, diretores das instituições de ensino privadas, pedagogos da rede municipal de ensino, professores da Educação Infantil, professores do Ensino Fundamental, professores da EJA, professores da Educação Especial, do Sindicato do Magistério, Unidades Executoras das Escolas Municipais ou Centros de Educação Infantil, servidores das Escolas Públicas Municipais e Centros de Educação Infantil. Com exceção dos representantes do executivo, que são indicados pelo prefeito, os demais representantes são eleitos entre os seus pares para um mandato de três anos.

O Conselho Municipal de Alimentação Escolar foi criado pela Lei Municipal Nº 197, de 28 de junho de 1999, que cria o conselho municipal de alimentação escolar e dá outras providências, com o objetivo de prestar assessoramento ao Governo Municipal na execução do Programa de Assistência e Educação Alimentar prestado aos alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino Pré-escolar e Fundamental Regular do Município de Fazenda Rio Grande, e destinado a suprir parcialmente as necessidades nutricionais dos discentes, com vistas a melhorar o rendimento escolar, reduzir a evasão e a repetência, e formar bons hábitos alimentares.

O Conselho Municipal de Alimentação Escolar é constituído por sete membros, entre titulares e suplentes, e conta com a representatividade dos segmentos de pais de alunos, entidades civis organizadas, Poder Executivo, entidades de trabalhadores da educação, e discentes. Com exceção do representante do executivo, que é indicado pelo prefeito, os demais são eleitos entre seus pares para um mandato de quatro anos.

São atribuições do Conselho Municipal de Alimentação Escolar: acompanhar a correta aplicação dos recursos federais transferidos para a conta do Programa Nacional de Alimentação Escolar, monitorando a aquisição dos produtos adquiridos e zelando pela qualidade dos produtos em todos os níveis até a refeição dos alunos; receber e analisar a prestação de contas do Programa Nacional de Alimentação Escolar enviada pela entidade executora e remetê-la ao FNDE; orientar sobre o armazenamento dos gêneros alimentícios em depósitos da entidade executora e/ou escolas; e comunicar à entidade executora a ocorrência de irregularidades em relação aos gêneros alimentícios, tais como: vencimento do prazo de validade, deterioração, desvio e furtos, para que sejam tomadas as devidas providências. Compete, ainda, ao Conselho Municipal de Alimentação Escolar, noticiar qualquer

irregularidade identificada na execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar ao FNDE, à Controladoria Geral da União, ao Ministério Público e ao Tribunal de Contas da União. Todas as questões relacionadas à merenda escolar perpassam por esse conselho.

Segundo a SMECE, a participação e autonomia dos três conselhos supracitados fortalecem a gestão democrática, a transparência nos atos públicos e o pluralismo de ideias. Contudo, salienta-se a necessidade de Formação Continuada também para os conselheiros, visando subsidiar suas decisões.

2.8 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E FACTICIDADE EM FAZENDA RIO GRANDE

Nesta seção são destacadas as contribuições e deficiências da legislação municipal, abordando principalmente o Plano Municipal de Educação¹⁸ e a Lei Complementar Nº 48, de 02 de abril 2012, que dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Fazenda Rio Grande, Estado do Paraná, e dá outras providências.

O Plano Municipal de Educação do Município de Fazenda Rio Grande foi criado por meio da Lei Nº 202, de 4 de junho de 2004, que aprova o Plano Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande, e dá providências, tendo sido elaborado em consonância a Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. Nesse plano, foram definidas metas e estratégias a serem alcançadas no decorrer dos próximos 10 anos, em todos os níveis e modalidades de ensino. No entanto, percebe-se que o plano, embora seja uma lei, ficou estagnado, dado que as metas definidas não foram contempladas – como, por exemplo, a valorização dos profissionais do Magistério, uma vez que a remuneração ainda não é atrativa. Sobre isso, observa-se que o Plano de Carreira –

¹⁸ De acordo com informações da SMECE, as discussões referentes à construção do Plano Municipal de Educação do Município de Fazenda Rio Grande iniciaram-se no ano de 2003, em cumprimento da Lei Federal Nº 10.172 de 2001, que Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, obrigando os municípios a elaborarem seus planos decenais, consonantes ao Plano Nacional de Educação. Houve convocação da sociedade Fazendense por meio editais, jornais, outdoor, rádio televisão local. Calcula-se que aproximadamente 200 pessoas participaram diretamente na construção e deliberação das estratégias para atingir as metas do Plano. As contribuições da sociedade ocorreram por meio de palestras, grupo de estudos, Fórum Municipal de Educação e da Conferência Municipal de Educação que culminou na aprovação da Lei Municipal Nº 202/2004.

Lei Complementar Nº 48, de 02 de abril 2012, que dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Fazenda Rio Grande, Estado do Paraná, e dá outras providências – não atende às expectativas dos professores, colocando Fazenda Rio Grande entre os municípios que pagam os menores dos salários da região metropolitana de Curitiba.

Para ilustrar esse cenário, a Tabela 16 apresenta o salário inicial da carreira do magistério 20 horas dos municípios limítrofes – considerando como base o mês de junho de 2015:

Tabela 16 – Salários de Fazenda Rio Grande e Municípios Vizinhos – Exercício 2015

MUNICÍPIO	SALÁRIO INICIAL - PROFESSOR 20 HORAS
FAZENDA RIO GRANDE	958,89
MANDIRITUBA	1.168,67
CURITIBA	1.738,08
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	1.957,32
ARAUCÁRIA	1.972,36

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Percebe-se, a partir do exposto acima, a disparidade dos salários do cargo de professor 20 horas. Em Mandirituba, por exemplo, um professor em início de carreira tem seu vencimento inicial 21,87% maior do que o do professor no início de carreira em Fazenda Rio Grande. Em Curitiba, esse percentual supera 81%. Nas cidades de Araucária e São José dos Pinhais, um professor em início de carreira recebe mais do que o dobro de um professor nas mesmas condições em Fazenda Rio Grande.

São evidentes, portanto, as disparidades, contudo, faz-se mister atentar-se ao Produto Interno Bruto¹⁹ *per capita* anual desses municípios. Logo, a Tabela 17 apresenta o PIB do exercício de 2012 a fim de proporcionar uma reflexão.

¹⁹ PIB *per capita* é o produto interno bruto, dividido pela quantidade de habitantes de uma localidade. O PIB é a soma de todos os bens de um país, Estado ou Município e, quanto maior o PIB, mais demonstra o quanto esse país é desenvolvido, e podem ser classificados entre países pobres, ricos ou em desenvolvimento. É um indicador muito utilizado na macroeconomia, e tem como objetivo a abordar economia de um país, Estado, ou região. Para o cálculo do PIB são considerados bens e serviços finais.

Tabela 17 – PIB Per Capta de Fazenda Rio Grande e Municípios Vizinhos

MUNICÍPIO	PIB (PER CAPITA) EM REAIS
FAZENDA RIO GRANDE	9.327.04
MANDIRITUBA	14.206.09
CURITIBA	33.291.65
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	56.427.33
ARAUCÁRIA	108.094.42

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Apesar da grande disparidade salarial com seus vizinhos, é possível notar que uma grande distância, no que tange ao Produto Interno Bruto, separa Fazenda Rio Grande desses municípios. Em Mandirituba, por exemplo, o Produto Interno Bruto é 52% maior do que em Fazenda Rio Grande, não obstante, a diferença salarial apontada é de 21,87%. Já o Produto Interno Bruto de Curitiba é 256% maior do que de Fazenda Rio Grande, e a diferença salarial apurada é algo em torno de 81%. Em São José dos Pinhais, o Produto Interno Bruto é 504% maior que em Fazenda Rio Grande, ou seja, cinco vezes maior; e o Produto Interno Bruto de Araucária, por sua vez, é quase 12 vezes maior do que o de Fazenda Rio Grande. Por esse prisma, os municípios vizinhos poderiam pagar ainda mais para seus professores.

Apesar das disparidades evidentes na comparação de Fazenda Rio Grande com os municípios vizinhos, alguns avanços foram observados a partir da publicação do Plano Municipal de Educação. São exemplos desses avanços: a criação dos Conselhos Escolares em todos os CMEIs, fato que fortaleceu a Gestão Democrática; a contratação de profissionais com magistério e ensino superior por concurso público no período pesquisado; a contratação de estagiários do ensino médio magistério e pedagogia para assessoramento técnico-pedagógico, os quais, no período pesquisado, somam 803; e a implementação da proposta curricular para a Educação Infantil, que tenta superar a concepção de assistencialismo para assumir as especificidades da Educação Infantil, a qual além de cuidar, propõe-se também a educar.

Em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação Educacional, não foram observados avanços quanto à sua utilização pelos professores, reflexo dos limites apresentados no capítulo 1. Embora o plano preveja a implantação de laboratórios de informática em todas as escolas, a formação dos professores para atuar com as tecnologias nas salas de aula não foi contemplada.

Segundo a SMECE, entre os avanços podem-se destacar a eliminação das salas multisseriadas na área urbana; a implantação da Proposta Curricular Municipal; e a criação de um sistema de avaliação – Provinha Fazenda Rio Grande²⁰ – para aferir a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos do 2º ao 5º anos.

Embora os profissionais do magistério tenham assegurado o ingresso na carreira por meio de concurso público e prova de títulos, alguns aspectos precisam avançar, como, por exemplo: o aperfeiçoamento profissional – que ainda não contempla todo o corpo docente; e melhoria salarial e garantia da hora-atividade – pois Fazenda Rio Grande, apesar de cumprir a Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, no que tange ao pagamento do piso nacional, ainda não cumpre a referida Lei no que se refere à realização da hora-atividade em 33%.

Dentre os limites mencionados acima, a situação mais grave refere-se ao tempo destinado à hora-atividade, uma vez que o índice de 1/3 será garantido apenas em 2017, conforme previsto na Lei Complementar Nº 48, de 02 de abril 2012, que dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Fazenda Rio Grande, Estado do Paraná, e dá outras providências, e acordo firmado com o sindicato da categoria. Para 2015, o percentual destinado à hora-atividade será de 25%; para 2016, esse índice chegará a 29%; e em 2017, será contemplado os 33%.

Apesar de estar contemplada em lei municipal e também estar acordado com a categoria, a SMECE de Fazenda Rio Grande não cumpre a Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60

²⁰ A Provinha Fazenda Rio Grande é um instrumento de avaliação da aprendizagem elaborado pelos Coordenadores Pedagógicos da SMECE, que tem o objetivo de diagnosticar a aprendizagem e estabelecer intervenções pedagógicas visando à melhoria da qualidade de ensino da rede municipal de ensino. Aborda as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa: leitura, interpretação, produção textual e análise linguística; e Linguagem Matemática: raciocínio lógico-matemático e resolução de situações problemas.

do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a qual indica instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, no que tange ao pagamento do piso nacional que estabelece que 1/3 do tempo do professor deve ser destinado à pesquisa, ao aperfeiçoamento profissional e à preparação de aulas.

Observou-se que algumas ações estão consolidadas. Dentre elas, citam-se a garantia da Gestão Democrática e Participativa na rede municipal, com a representatividade de diversos segmentos nos Conselhos Municipal de Educação e do FUNDEB; a criação dos Conselhos Escolares; as eleições democráticas para diretores; a realização da avaliação institucional no interior das instituições educativas; e a participação dos conselhos nas tomadas de decisões da SMECE, seja no âmbito administrativo ou pedagógico.

Nessa lógica, a gestão democrática permite uma organização escolar, na qual são estabelecidas regras e orientações da ação educativa. Para essa organização, a clareza sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola no seu espaço e no seu momento histórico é o que possibilita que se construa sua identidade à luz da Proposta Pedagógica, lembrando, também, que a escola é um ambiente que fomenta a pluralidade de ideias.

Algumas ações deixaram a desejar, dentre elas: a avaliação do Plano Municipal; a integração entre as redes municipal, estadual e privada de ensino; a integração efetiva com as Secretarias de Saúde e de Assistência Social; o sistema de informática que integra a rede municipal de ensino com a Secretaria de Educação; a implantação do Sistema Municipal de Ensino; a realização anual de fóruns consultivos; a realização de conferências deliberativas a cada dois anos; e o mapeamento das crianças, jovens e adultos fora da escola, a cada dois anos.

2.9 O NOVO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O novo Plano Municipal de Educação foi reelaborado por meio da Lei Nº 1.075/2015, de 25 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande e dá outras providências. Esse Plano foi construído em consonância com a Lei Nº 12.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano

Nacional de Educação, e dá outras providências. Segundo a lei nacional mencionada, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas nesse Plano Nacional de Educação, no prazo de um ano contado da publicação dessa lei.

Para adequar o novo Plano Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação, constituiu-se uma comissão composta por representantes dos segmentos: SMECE, Executivo Municipal, Conselho Municipal de Educação, professores de Educação Infantil, professores do Ensino Fundamental, professores da EJA, pedagogos e Sindicato dos Professores. A responsabilidade desses representantes era de elaborar o documento base, o qual foi finalizado em dezembro de 2014.

Após debates nas câmaras temáticas, as metas e estratégias foram submetidas e deliberadas na plenária da quarta Conferência Municipal de Educação, e o documento final foi encaminhado à Câmara Municipal para votação – ato que culminou na Lei Municipal Nº 1.075, de 25 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande e dá outras providências, tendo sua vigência iniciada desde então.

Em relação ao novo Plano Municipal de Educação, serão abordadas nesta pesquisa apenas as metas condizentes com o objeto em questão. O Plano, por sua vez, apresenta-se, na íntegra, como anexo deste trabalho. Diante dessa estratégia, sete metas são analisadas, pois têm relação direta com o objeto desta pesquisa.

Meta 7: Garantir a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias municipais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. (FAZENDA RIO GRANDE, 2014, s/n).

No que tange à qualidade da Educação Básica, foram sugeridas 14 estratégias para o alcance da meta. Dentre elas, destaca-se a estratégia 7.3:

Orientar as políticas da Rede Municipal Ensino, de forma a buscar atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, diminuindo a

diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste Plano Municipal de Educação. (FAZENDA RIO GRANDE, 2014, s/n).

A sugestão dessa estratégia basicamente replica as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, apresentadas na Tabela 18.

Tabela 18 – Metas projetadas para o IDEB de 2015 a 2021

ANO	2015	2017	2019	2021
META	5.7	5.9	6.2	6.4

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Em uma análise aprofundada, não se percebe uma estratégia específica que descreva o que fazer para melhorar a qualidade de ensino da rede.

Meta 13: garantir, em regime de colaboração entre a União e o Município, no prazo de um ano de vigência deste Plano Municipal de Educação, Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é assegurado que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (FAZENDA RIO GRANDE, 2014, s/n).

Visando atingir essa meta, foram sugeridas oito estratégias, das quais se destaca a 13.7 – “Articular em parceria com a União, programa de incentivo a formação superior aos profissionais de Educação da Rede Pública de Ensino, para a realização de cursos de licenciatura nas diversas áreas do conhecimento” (FAZENDA RIO GRANDE, 2014, s/n)

Considerando que ainda está vigente concurso público para contratação de professores com a exigência apenas do magistério, percebe-se que, para atingir essa meta, será necessária uma alteração legislativa em âmbito municipal.

Meta 14: formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano Municipal de Educação, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas. (FAZENDA RIO GRANDE, 2014, s/n).

Dentre as oito estratégias sugeridas para atingir essa meta, destacam-se:

14.3:

Garantir em regime de colaboração entre União e Estado, no prazo de até dois anos de vigência deste Plano Municipal de Educação, política de Formação Continuada em nível de pós-graduação *Latu Sensu* e *Strictu Sensu* aos profissionais da Educação. (FAZENDA RIO GRANDE, 2014, s/n).

Essa estratégia é muito interessante, pois possibilitará ao professor elevar, também, de nível sua carreira, já que as atividades de Formação Continuada normalmente ofertadas proporcionam apenas o avanço nas classes. Estratégia 14.6:

Garantir, até o segundo ano de vigência deste Plano, 33% de hora-atividade aos Profissionais da Educação, para organização do trabalho pedagógico e Formação Continuada através de grupo de estudo, pesquisas, troca de experiências e discussões coletivas. (FAZENDA RIO GRANDE, 2014, s/n).

Essa estratégia está em perfeita consonância com a Lei Complementar Nº 48, de 02 de abril 2012, que dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Fazenda Rio Grande, Estado do Paraná, e dá outras providências, a qual prevê 33% de hora-atividade para 2017. Estratégia 14.8:

Garantir a Formação Continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação com instituições de ensino superior e ações de Formação Continuada de professores (as) para a alfabetização. (FAZENDA RIO GRANDE, 2014, s/n).

A meta seguinte vem ao encontro do presente objeto de estudo, ou seja, a Formação Continuada por/para novas tecnologias – nesse caso a telemática.

Meta 15: Valorizar os profissionais do magistério da Rede Pública da Educação Básica de forma e equiparar seu rendimento médio aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste Plano Municipal de Educação. (FAZENDA RIO GRANDE, 2014, s/n).

Para essa meta, foram sugeridas dez estratégias, das quais se destaca a 15.1:

“Promover o avanço das políticas de valorização dos profissionais do magistério e equiparar o seu rendimento médio ao rendimento médio do quadro dos demais profissionais do poder executivo do funcionalismo Municipal com escolaridade equivalente”. (FAZENDA RIO GRANDE, 2014, s/n).

Essa estratégia é muito interessante para os profissionais do magistério que possuem ensino superior, uma vez que os salários dos demais profissionais do Poder Executivo são melhores, e quase o dobro em alguns casos, como, por exemplo, os cargos de Procuradores, Engenheiros, Arquitetos e Contadores.

A Tabela 19 apresenta o comparativo entre a média salarial dos profissionais com formação superior e do magistério municipal, no qual fica visível a disparidade entre as remunerações.

Tabela 19 – Comparativo salarial do Magistério de Fazenda Rio Grande X Profissional com Nível Superior em Fazenda Rio Grande

MÉDIA SALARIAL DE PROFISSIONAIS COM FORMAÇÃO SUPERIOR 40H	SALÁRIO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR 40H
R\$ 2.670,63	R\$ 1.697,38

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Meta 16: Assegurar no prazo de dois anos a melhoria do plano de carreira para os profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, tomar como referência o piso salarial nacional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal. (FAZENDA RIO GRANDE, 2014, s/n).

Para essa meta, foram sugeridas oito estratégias das quais se destaca a 16.2. – “Prever, no plano de carreira dos profissionais da Educação licenças remuneradas e incentivos para a qualificação profissional, em nível de pós-graduação *stricto sensu*” (FAZENDA RIO GRANDE, 2014, s/n). Essa é, sem dúvida, uma estratégia interessantíssima, pois sugere licenças remuneradas para participação em cursos de pós-graduação.

Meta 17: Assegurar condições no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública a comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas prevendo recursos e apoio técnico da União. (FAZENDA RIO GRANDE, 2014, s/n).

Das 14 estratégias sugeridas a grande maioria já é realidade em Fazenda Rio Grande. Segundo informações da SMECE, essas mesmas estão contempladas no sentido de garantir a continuidade dos avanços.

Meta 18: Ampliar o investimento público em Educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 28% do orçamento municipal até o 4º ano de vigência desta Lei e no mínimo o equivalente a 30% ao final do decênio. (FAZENDA RIO GRANDE, 2014, s/n).

Mesmo avançando para 30% do orçamento municipal, não é possível afirmar se os recursos serão suficientes para atender à demanda futura da educação de Fazenda Rio Grande.

Para atingir essa meta, foram sugeridas 20 estratégias, das quais se destaca a 18.8:

Garantir em três anos, a partir da vigência deste Plano, a construção de um Centro de Formação Continuada, com capacidade para acolhimento de todos os departamentos da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. (FAZENDA RIO GRANDE, 2014, s/n)

Ficam evidenciadas, nessa estratégia, a importância e a necessidade de investimentos em Formação Continuada, vindas ao encontro do objeto desta pesquisa.

3 RECURSOS: REPASSES, APLICAÇÕES E POSSIBILIDADES DE OTIMIZAÇÃO.

Nesta seção são abordados as origens e os valores dos recursos da educação repassados ao município de Fazenda Rio Grande e, principalmente, de que forma são aplicados. São analisadas as principais receitas e algumas despesas, e realizada-se uma tentativa de apresentar algumas possibilidades para otimização e realocação de parte desses recursos para a garantia da Formação Continuada para professores.

3.1 OS RECURSOS DA EDUCAÇÃO – REPASSES E APLICAÇÕES

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 68, os recursos da educação são provenientes de várias fontes, dentre elas: receita de impostos próprios da União, Estados, Distrito Federal e Municípios; receita de diversas transferências constitucionais; receita do Salário Educação e de outras contribuições sociais; receita de incentivos fiscais; e outros recursos previstos em lei.

O artigo 212 da Constituição Federal determina que a União aplique, anualmente, nunca menos do que 18%, e que os Estados, Distrito Federal e os Municípios apliquem nunca menos do que 25% da receita resultante de impostos na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino público. Dessa maneira, a educação nacional passa a ter recursos assegurados. Alguns autores denominam essa vinculação de *financiamento público protegido* (CASTRO, SADECK, 2003).

A arrecadação tributária nacional é vinculada à manutenção e desenvolvimento da Educação nas esferas federal, estadual e municipal, conforme prevê a Constituição Federal.

Quando se fala em otimização de recursos com foco na formação dos professores, é importante destacar também os limites orçamentários. Toma-se como exemplo a destinação de recursos para a Educação Infantil – que é, antes de tudo, uma determinação legal. Retomando as informações da introdução desta pesquisa, que abordam o crescimento populacional em Fazenda Rio Grande, tem-se a

seguinte situação: em Fazenda Rio Grande, o crescimento populacional margeia 230% em pouco mais de duas décadas. Não obstante, a média de crescimento populacional no Estado do Paraná foi de aproximadamente 23% no mesmo período. Esse fenômeno, segundo a SMECE de Fazenda Rio Grande, exige um planejamento que contemple a construção e ampliação de escolas e CMEIs.

Além disso, a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, que acrescenta o parágrafo 3º ao artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, indica reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, de que trata o artigo 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao parágrafo 4º do artigo 211, ao parágrafo 3º do artigo. 212, e ao caput do artigo. 214. Com a inserção nesse dispositivo de inciso VI, aumentou o desafio da SMECE, pois para assegurar e consolidar os direitos das crianças de quatro e cinco anos, o plano de ação, no que tange ao cronograma de construção de escolas e CMEIs, foi readequado.

É evidente que, enquanto sociedade, é necessário avançar sempre, em todos os sentidos; a obrigatoriedade de escolarização para as crianças de quatro e cinco anos transcorre nesse viés. Contudo, faltam maiores discussões, sobretudo, com os municípios, que são diretamente afetados, principalmente no que se refere à fonte de recursos para cumprir a nova legislação.

Para atender a essa nova demanda, a SMECE reelaborou o plano de ação para expansão de vagas em escolas e CMEIs. Na Tabela 20 está apresentado o cronograma de obras a partir de 2010, seus respectivos investimentos e a quantidade de vagas ofertadas.

Tabela 20 – Cronograma de obras e investimentos da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Fazenda Rio Grande

ANO	PROJETO	SALAS	ALUNOS	STATUS	INVESTIMENTO	ORIGEM
2010	PROINFÂNCIA – CMEI ZILDA ARNS	9	176	CONCLUÍDO	1,1	FEDERAL
2010	CONSTRUÇÃO – FRANCISCO JOÃO ORSO	5	152	CONCLUÍDO	0,81	PRÓPRIO
2010	ESC. MUN. GENEROSO S.; BARBOSA;	10	600	CONCLUÍDO	1,35	PRÓPRIO
2010	AMPLIAÇÃO DA ESC. MUN. SANTA CECÍLIA;	7	420	CONCLUÍDO	0,7	PRÓPRIO
2011	PROINFÂNCIA – CMEI GRALHA AZUL	5	110	CONCLUÍDO	0,88	FEDERAL
2011	PROINFÂNCIA – CMEI EUCALIPTOS	5	110	CONCLUÍDO	0,89	FEDERAL
2011	PROINFÂNCIA – CMEI SANTA TEREZINHA	9	176	EM OBRAS	2,6	FEDERAL
2011	AMPLIAÇÃO DA ESC. MUN. MARYLE FERRI;	6	360	CONCLUÍDO	0,63	PRÓPRIO
2011	AMPLIAÇÃO DA ESC. MUN. LUIZ NICHELE;	10	600	CONCLUÍDO	1,1	PRÓPRIO
2012	CONSTRUÇÃO – CMEI VOVÔ JUCA	9	204	CONCLUÍDO	0,81	PRÓPRIO
2012	CONSTRUÇÃO – CMEI PROFª DARCY	8	178	CONCLUÍDO	0,69	PRÓPRIO
2012	AMPLIAÇÃO DA ESC. MUN. A. M. PELANDA;	10	600	CONCLUÍDO	1,1	PRÓPRIO
2013	PROINFÂNCIA – CMEI JARDIM EUROPA	9	176	EM OBRAS	1,4	FEDERAL
2014	AMPLIAÇÃO DA ESC. MUN. J. K. MATSUMOTO	16	960	CONCLUÍDO	1,3	PRÓPRIO
2014	PROINFÂNCIA – CMEI JARDIM PALMEIRA	9	176	EMPENHADO	1,4	FEDERAL
2014	NOVA ESC. MUN. NOSSA S. DE FÁTIMA;	20	1200	CONCLUÍDO	2,9	PRÓPRIO
2016	NOVA ESC. MUN. ISABEL S. BORGES;	27	1620	CONCLUÍDO	4,5	PRÓPRIO
2016	NOVA ESC. MUN. NO VALDINEIA DO SANTOS	20	1200	EM OBRAS	4,5	PRÓPRIO
2016	AMPLIAÇÃO ESC. MUN. LUIZ G. SAMPAIO;	10	600	EM OBRAS	1,6	PRÓPRIO
2017	NOVA ESC. MUN. BAIRRO ESTADOS NITTA	12	720	EMPENHADO EM	3,2	FEDERAL
2017	NOVA ESC. MUN. S. TERESINHA/ IPÊ;	20	1200	LICITAÇÃO EM	9,06	PRÓPRIO
2017	NOVA ESC. MUN. BAIRRO G. AZUL;	20	1200	LICITAÇÃO	5,5	PRÓPRIO
2017	NOVA ESC. MUN. JARDIM PALMEIRAS;	20	1200	PROJETO	5,5	PRÓPRIO
2017	NOVA ESC. MUN. GRALHA AZUL	12	720	PROJETO	3,2	FEDERAL
2017	NOVA ESC. MUN. GREEN FIELD;	20	1200	PROJETO	5,5	PRÓPRIO
TOTAL		308	15858		62,22	

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

É possível perceber que, até o final de 2014, 120 salas de aulas foram entregues, o que proporcionou a oferta de 5.670 novas vagas na rede de ensino. Entretanto, esse número de salas pode ser insuficiente para atender a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, uma vez que naquele momento existiam ainda 503 alunos de quatro e cinco anos fora da escola.

Com investimentos de R\$ 10,6 milhões, outras 57 salas de aulas estão em construção e deverão estar prontas para ano letivo de 2016, com capacidade para atender aproximadamente 3.420 novos alunos. Contudo, a SMECE não garante que essa oferta atenderá à demanda dos novos alunos, pois não há diagnóstico municipal preciso para saber o universo de crianças que em 2016 estarão na faixa etária de quatro e cinco anos, tampouco previsão orçamentária para contratação de professores e funcionários.

É possível perceber, por meio da Tabela 20, que dos R\$ 62,22 milhões que serão investidos em obras para a rede municipal de ensino, 76% são de recursos próprios e 24% de recursos federais. Se atualizados pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor de dezembro de 2014, os investimentos superariam os R\$ 73,3 milhões.

Percebe-se que existem duas obras: a construção Proinfância Santa Terezinha, e a construção Proinfância Jardim Europa, cujas construções iniciaram-se em 2011 e 2013, respectivamente, e até o presente momento ainda não foram concluídas. Esse fato deve-se às empresas vencedoras das respectivas licitações, por apresentarem dificuldades de ordem financeira, culminando na paralisação das obras. Após rescisão contratual, a municipalidade realizou novo procedimento licitatório para finalizar as obras em questão.

Retomando as Tabelas 3 e 4, mais precisamente no exercício 2009 – pois a obras iniciaram em 2010 – percebe-se que o número de alunos da Educação Infantil de quatro e cinco anos mais os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais era de 9.859. Logo, é lógico deduzir que em nove anos a capacidade de atendimento da rede poderá ser ampliada em aproximadamente 153%.

Não é possível saber se 25.717 vagas serão suficientes para atender a demanda municipal e a Emenda Constitucional Nº 59. Entretanto, se o número de alunos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil de quatro e cinco anos dobrar no período entre 2014 e 2017, a rede municipal de ensino teria condições físicas de atender os alunos.

Considerando o exemplo acima, no que tange ao cumprimento das determinações legais de aplicação dos recursos para educação, neste capítulo são analisados os recursos financeiros²¹ destinados à educação municipal de Fazenda

²¹ As receitas podem ser agrupadas segundo sua categoria em Receitas Correntes e Receitas de Capital. As Receitas Correntes, segundo Riani (1997), são basicamente, compostas por recursos

Rio Grande, para depois discutir sobre as possíveis realocações, considerando a legislação vigente, abordando de sua composição até sua aplicação, para fomentar e manter as escolas e Centros Municipais de Educação Infantil.

A Carta Magna, promulgada em 1988, alterou a competência tributária e, conseqüentemente, outorgou maior autonomia aos Governos Municipais – os quais passaram a assumir maiores responsabilidades na prestação de serviços. Na prática, o que parece ter ocorrido foi a descentralização da responsabilidade da União, que naquele ato dividia com os municípios a incumbência da oferta de serviços públicos. Para tanto, os municípios, além do repasse de recurso federal, adquiriram a prerrogativa para tributar, e passaram a contar também com os recursos provenientes de receitas próprias – como o Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU)²², o Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS)²³, e o Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis Intervivos (ITBI)²⁴.

Em dezembro de 2014, a Secretaria de Planejamento e Finanças de Fazenda Rio Grande divulgou que dos R\$ 149,2 milhões de receita corrente do município, 20,38%, ou seja, aproximadamente R\$ 30,4 milhões, foram oriundos de receita tributária local.

De acordo com o artigo 158 da Constituição Federal, pertencem aos Municípios:

oriundos da cobrança de tributos, compreendendo as receitas tributárias próprias e as originárias de transferências de outras unidades de governo, podendo ainda ser divididas em Agropecuária, de Serviços, Industrial, Patrimonial, Tributária, Transferências e Outras. As Receitas de Capital compreendem os recursos oriundos das operações de crédito tomados pelo governo, incluindo, ainda, as alienações de ativos e as transferências de capital recebidas de outras esferas de governo.

²² O Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU) está previsto na Lei Nº 5.172, de 25 de outubro de 1966, denominada de Código Tributário Nacional, que dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. Em seu artigo 32, contempla que o IPTU, de competência dos Municípios, incide sobre a propriedade predial e territorial urbana, e tem como fato gerador a propriedade, o domínio útil ou a posse de bem imóvel por natureza ou por acessão física, como definido na lei civil, localizado na zona urbana do Município.

²³ O Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS), de competência dos Municípios e do Distrito Federal, tem como fato gerador a prestação de serviços constantes da lista anexa à Lei Complementar Nº 116, de 31 de julho de 2003, que dispõe sobre o Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza, de competência dos Municípios e do Distrito Federal, e dá outras providências.

²⁴ O Imposto de Transmissão de Bens Imóveis Inter-Vivos está previsto na Lei Nº 5.172, de 25 de outubro de 1966, denominada de Código Tributário Nacional, que dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Município. Em seu artigo 35, contempla que o ITBI tem como fato gerador: I - a transmissão, a qualquer título, da propriedade ou do domínio útil de bens imóveis por natureza ou por acessão física, como definidos na lei civil; II - a transmissão, a qualquer título, de direitos reais sobre imóveis, exceto os direitos reais de garantia.

I – O produto da arrecadação do imposto da União sobre renda e proventos de qualquer natureza, incidente na fonte, sobre rendimentos pagos, a qualquer título, por eles, suas autarquias e pelas fundações que instituírem e mantiverem;

II – cinquenta por cento do produto da arrecadação do imposto da União sobre a propriedade territorial rural, relativamente aos imóveis neles situados, cabendo à totalidade na hipótese da opção a que se refere o art. 153, § 4º, III;

III - cinquenta por cento do produto da arrecadação do imposto do Estado sobre a propriedade de veículos automotores licenciados em seus territórios;

IV–vinte e cinco por cento do produto da arrecadação do imposto do Estado sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação. (BRASIL, 1988, s/n).

Pela Lei Orgânica do Município, as receitas de Fazenda Rio Grande são constituídas conforme distribuição da Tabela 21.

Tabela 21 – Constituição das Receitas Municipais

ITEM	RECEITA DO ORÇAMENTO MUNICIPAL
1	RECEITAS CORRENTES
2	RECEITA TRIBUTÁRIA
3	RECEITAS DE CONTRIBUIÇÕES
4	RECEITA PATRIMONIAL
5	RECEITA DE SERVIÇOS
6	TRANSFERÊNCIAS CORRENTES
7	OUTRAS RECEITAS CORRENTES
8	DEDUÇÃO DA RECEITA CORRENTE
9	FORMAÇÃO FUNDEB
10	RECEITAS DE CAPITAL
11	OPERAÇÕES DE CRÉDITO
12	ALIENAÇÕES DE BENS
13	RECEITAS CORRENTES INTRAORÇAMENTÁRIAS
14	RECEITAS DE CONTRIBUIÇÕES

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

3.2 O PLANO PLURIANUAL DE FAZENDA RIO GRANDE

O Plano Plurianual é o instrumento de planejamento governamental em médio prazo, previsto no artigo 165 da Constituição Federal, regulamentado pelo Decreto Nº 2.829, de 29 de outubro de 1998, que estabelece normas para a elaboração e execução do Plano Plurianual e dos Orçamentos da União, e dá outras providências – parametriza as diretrizes, objetivos e metas da Administração Pública Municipal para um período de quatro anos, organizando as ações do governo em programas que proporcionem bens e serviços para a população.

Obrigatoriamente, o Plano Plurianual deve ser aprovado por lei quadrienal, tendo vigência do segundo ano de um mandato majoritário, até o final do primeiro ano do mandato seguinte. Nele constam, detalhadamente, os atributos das políticas públicas executadas, tais como metas físicas e financeiras, público-alvo, produtos a serem entregues à sociedade, dentre outras ações. Em Fazenda Rio Grande, o Plano Plurianual deve ser encaminhado pelo Poder Executivo à Câmara Municipal até o dia 30 de junho do primeiro ano de governo, para obter aprovação até a última sessão legislativa do mesmo ano.

Do Plano Plurianual derivam as Leis de Diretrizes Orçamentárias e as Leis de Orçamentos Anuais. O plano plurianual busca alocar recursos públicos de modo eficiente e racional, com base na utilização e nas modernas técnicas de planejamento (MATIAS-PEREIRA, 2010, p.298). Na elaboração do Plano, a administração precisa conhecer quais os recursos que provavelmente entrarão nos cofres públicos, e quais os gastos necessários para manter os serviços públicos já existentes.

O Plano Plurianual é avaliado anualmente, com a finalidade de elaborar as propostas setoriais que dão origem à Lei Orçamentária anual. É nessa etapa que são revisados os programas e ações do PPA, e são definidos as diretrizes, e os objetivos e metas da administração pública para as despesas de capital e outras despesas decorrentes.

De acordo com Pereira (2010), o Plano Plurianual visa orientar a ação governamental, objetivando alcançar o desenvolvimento econômico das seguintes formas: orientando o planejamento, em sintonia com a programação e o orçamento do Poder Executivo, obedecendo aos princípios de regionalização da economia;

definindo as diretrizes que deverão nortear a elaboração dos orçamentos fiscal e de investimentos; e ordenando e disciplinando a execução de despesas com investimentos que serão revertidos em benefício da sociedade.

De acordo com Cardin (2009), o Plano Plurianual compõe-se de dois módulos: a base estratégica e os Programas. A base estratégica compreende a análise da situação econômica e social do ente público, as diretrizes do Plano Plurianual, a análise setorial prospectiva, e a avaliação regional do ente público. Os Programas compreendem a definição dos problemas os quais pretendem ser resolvidos. Em outras palavras, é o conjunto de ações que deverão ser empreendidas para atingir os objetivos estabelecidos.

A Lei Municipal Nº 685, de 7 de agosto de 2009, que dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2010/2013, contempla como diretrizes para a SMECE: "Ampliação, melhoria e construção da rede física para atendimento da demanda, reciclagem de professores, melhoria no cardápio, e ênfase no transporte escolar". Nas ações para a educação municipal, o PPA 2010/2013 contempla, de forma breve, que a receita seja programada de acordo com as seguintes prioridades:

1. Manutenção do Ensino Fundamental e Educação Infantil;
2. Construção e reforma de unidades escolares;
3. Transporte escolar;
4. Merenda escolar;
5. Construção e ampliação de creches;
6. Aquisição de equipamentos;
7. Construção do CMAEE;
8. Construção de creches;
9. Manutenção da unidade.(FAZENDA RIO GRANDE, 2009, s/n)

Percebe-se que a expressão “reciclagem de professores”, considerada por diversos autores como pejorativa, é a que mais se aproxima do objeto desta pesquisa. Não se apresentam, nesse Plano Plurianual, quais seriam as ações adotadas para atender às diretrizes mencionadas. Os itens cinco e oito, expostos acima, são praticamente idênticos, pois versam sobre a construção de creches.

A Tabela 22 apresenta o novo Plano Plurianual 2014/2017, o qual compreende a organização orçamentária municipal da SMECE para um período de quatro anos. A partir desse Plano, são geradas as Leis de Diretrizes Orçamentárias e a Lei Orçamentária Anual.

Tabela 22 – Plano Plurianual de Fazenda Rio Grande 2014/2017

RECURSO/PROGRAMA	VALOR
RECURSO PRÓPRIO	R\$ 3.120.530,50
FUNDEB 60%	R\$ 93.745.218,75
FUNDEB 40%	R\$ 31.248.406,25
10% SOB. TRANSF. CONST.	R\$ 10.266.844,14
25% DEMAIS IMPOSTOS	R\$ 21.491.344,14
ALIENAÇÃO DE ATIVOS DA EDUCAÇÃO	R\$ 10.775,31
SALÁRIO EDUCAÇÃO	R\$ 11.886.623,01
FOLHA SMECE – ORGÃO 4	R\$ 11.845.968,58
ATV. SMECE – ORGÃO 4	R\$ 6.964.477,81
EDUCAÇÃO BÁSICA – ORGÃO 4	R\$ 4.396.327,50
CONSTRUÇÃO DE UNIDADES ESCOLARES – ÓRGÃO 16	R\$ 3.027.862,81
EDUCAÇÃO BÁSICA – ÓRGÃO 16	R\$ 7.167.864,26
APAE – ÓRGÃO 16	R\$ 224.126,50
APOIO ADMINISTRATIVO – ORGÃO 16	R\$ 103.443,00
FOLHA EDUCAÇÃO BÁSICA – ORGÃO 16	R\$ 124.993.625,00
FOLHA FUNDEB 60% – ÓRGÃO 16	R\$ 117.019.893,75
FOLHA FUNDEB 40% - ÓRGÃO 16	R\$ 7.973.731,25
SALÁRIO EDUCAÇÃO - ÓRGÃO 16	R\$ 11.886.623,01
PETE (TRANSPORTE ESCOLAR) - ÓRGÃO 16	R\$ 2.747.952,61
MERENDA - ÓRGÃO 16	R\$ 3.922.977,88
PDDE - ÓRGÃO 16	R\$ 9.340,43
PNAT (TRANSPORTE ESCOLAR) - ÓRGÃO 16	R\$ 113.953,17

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Percebe-se que no PPA cuja vigência abrange 2014/2017 não está contemplado o item Formação Continuada. Dessa forma, os investimentos destinados à Formação Continuada estão inclusos nos recursos da educação, tanto nos 25%, quanto no FUNDEB 40%. Diante disso, esta pesquisa, em caráter de

conclusão, faz menção à criação de uma rubrica²⁵ exclusiva para a Formação Continuada de professores e funcionários.

3.3 A LEI DE DIRETRIZES ORÇAMENTÁRIAS

Para Pereira (2010), a Lei de Diretrizes Orçamentárias baliza a elaboração do orçamento de maneira a adequar as diretrizes e objetivos propostos no Plano Plurianual, estabelecendo parâmetros para a aplicação do recurso orçamentário anual, e norteando, ainda, o comportamento da Receita, detalhamentos setoriais, e indicadores da despesa do período.

Em síntese, a Lei de Diretrizes Orçamentárias estabelece as metas e prioridades para o ano seguinte, sendo suas atribuições:

- Orientar a elaboração do orçamento;
- Dispor sobre alteração na legislação tributária municipal; e
- Estabelecer a política de aplicação das agências financeiras.

O Projeto da Lei de Diretrizes Orçamentárias é de iniciativa do Poder Executivo, devendo, em Fazenda Rio Grande, ser encaminhado ao Poder Legislativo até 15 de agosto de cada exercício financeiro. Esse documento fixa a meta de superávit primário do governo, e indica possíveis alterações na legislação tributária, na política salarial e de contratação de novos servidores.

Cardin (2009) afirma que, de acordo com o parágrafo 1º inciso II do artigo 169 da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes Orçamentárias deve conter autorização específica para concessão de vantagem ou aumento de remuneração, criação de cargos ou alteração de estrutura de carreiras, bem como admissão de pessoal.

Não constam na Lei de Diretrizes Orçamentárias de Fazenda Rio Grande recursos ou ações direcionadas à Formação Continuada de professores e funcionários.

²⁵ Rubrica é o detalhamento das espécies de receita que busca identificar com precisão, dentro de cada espécie de receita, uma qualificação mais específica, agregando determinadas receitas com características próprias e semelhantes entre si.

3.4 A LEI ORÇAMENTÁRIA ANUAL

É uma Lei especial que discrimina as receitas e as despesas públicas, de forma a evidenciar a política econômica financeira e o programa de trabalho, obedecendo aos princípios da unidade, universalidade e anualidade. É de iniciativa do Poder Executivo, e deve ter seu projeto encaminhado ao Poder Legislativo de Fazenda Rio Grande para votação até 15 de outubro de cada exercício financeiro.

Para Cardin (2009), é conhecida também como Lei de Meios, porque possibilita os meios para o desenvolvimento das ações relativas aos diversos órgãos e entidades que integram a administração pública. Ao Poder Executivo é facultada – por decreto municipal – a abertura de crédito adicional até o limite de 20% do orçamento municipal anual. Em caso de necessidade extrema, pode-se abrir crédito adicional em percentual superior a esse limite; para tanto, deve-se submeter à Câmara Municipal de Fazenda Rio Grande um novo projeto de lei solicitando autorização para suplementação orçamentária²⁶.

É uma lei que autoriza, e não impõe, uma vez que o gestor tem a prerrogativa de executar as despesas nela contidas. É o cumprimento ano a ano das etapas previstas no PPA, devendo estar consonante com a Lei de Diretrizes Orçamentárias e com a Lei de Responsabilidade Fiscal²⁷.

Segundo Támez (2007), na Lei Orçamentária Anual são estimadas as receitas e autorizadas as despesas, de acordo com a previsão de arrecadação do exercício financeiro. Entretanto, em Fazenda Rio Grande não há previsão

²⁶ Suplementação Orçamentária é um crédito adicional, um reforço de dotação orçamentária para despesas não computadas ou insuficientemente dotadas na LOA, que visa atender à insuficiência de dotações ou recursos alocados nos orçamentos, e a necessidade de atender situações que não foram previstas, inclusive por serem imprevisíveis, nos orçamentos.

²⁷ A Lei de Responsabilidade Fiscal foi instituída pela Lei Complementar Nº 101, de 4 de maio de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências, cria restrições orçamentárias que visam preservar a situação fiscal dos entes federativos, de acordo com seus balanços anuais, com o objetivo de garantir a saúde financeira de Estados e Municípios, a aplicação de recursos nas esferas adequadas e uma boa herança administrativa para os futuros gestores. Um dos mais fortes instrumentos de transparência em relação aos gastos públicos, indicando os parâmetros para uma administração eficiente, a LRF brasileira se inspirou em outros exemplos bem sucedidos ao redor do mundo, como Estados Unidos e Nova Zelândia.

orçamentária direcionada especificamente à Formação Continuada, ficando a critério político/administrativo do executivo municipal.

Na perspectiva do Secretário da Educação, a elaboração do Plano Plurianual da Lei de Diretrizes Orçamentárias e da Lei Orçamentária Anual carecia de uma discussão mais aprofundada, tendo em vista que no período pesquisado tais instrumentos foram construídos de forma genérica e, na maioria das vezes, corrigidos pelos índices inflacionários, não refletindo as reais necessidades do erário municipal, incorrendo em suplementações orçamentárias no decorrer dos exercícios.

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

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional Nº 53/2006, e regulamentado pela Lei Nº 11.494/2007 e pelo Decreto Nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – que vigorou de 1998 a 2006, e não contemplava todas as etapas da Educação Básica.

Sendo a principal fonte de financiamento da educação de Fazenda Rio Grande, o FUNDEB é um fundo especial, de natureza contábil, formado, quase em totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios – vinculados à educação por força do disposto no artigo 212 da Constituição Federal. Contudo, a partir do ano de 2009, o FUNDEB passou também a ser constituído por transferências constitucionais e por complementação da União para os entes que não conseguiram alcançar o valor mínimo por aluno fixado nacionalmente.

Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, a implantação do Fundo começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009 – quando, para a distribuição dos recursos, foi considerado o total de alunos matriculados na rede pública. O FUNDEB é composto por recursos próprios dos Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo constituído de 20% do Fundo de

Participação dos Estados²⁸, Fundo de Participação dos Municípios²⁹, Impostos sobre Circulação de Mercadorias e Serviços³⁰ (incluindo os recursos relativos à desoneração de exportações de que trata a Lei Complementar Nº 87/96), Imposto sobre Produtos Industrializados às Exportações³¹, Imposto sobre Transmissão

²⁸ A regulamentação do Fundo de Participação dos Municípios veio por meio da Lei Nº 5.172, de 25 de outubro de 1966, denominada de Código Tributário Nacional, que dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e ao Distrito Federal. A Constituição Federal de 1988, de acordo com o artigo 159, I, alínea "a", determina que 21,5% da receita arrecadada com Imposto Sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza e Imposto Sobre Produtos Industrializados sejam repassados pela União aos Estados e Distrito Federal. Esse repasse é feito por meio do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal. A distribuição desses recursos deve ser proporcional ao coeficiente individual de participação resultante do produto do fator representativo da população de cada Estado. Os índices de repasse desse fundo são calculados pelo Tribunal de Contas da União, utilizando como fatores a população e o universo da renda *per capita*. À medida que for recebendo as comunicações do recolhimento dos impostos para escrituração na conta "Receita da União", o Banco do Brasil S.A. deve providenciar para que o percentual destinado seja automaticamente creditado em conta dos Estados e Distrito Federal. Os créditos são feitos a cada 10 dias: geralmente nos dias 10, 20 e 30 de cada mês (se coincidir com sábado, domingo ou feriado, o crédito é feito no dia anterior).

²⁹ A regulamentação do Fundo de Participação dos Municípios veio por meio da Lei Nº 5.172, de 25 de outubro de 1966, denominada de Código Tributário Nacional, que dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. No seu artigo 91 contempla critério de distribuição do FPM que era baseado unicamente na população dos Municípios. Posteriormente, foi ratificado pela Constituição Federal de 1967 (artigo 26), que recepcionou a regulamentação do Código Tributário Nacional. Pouco depois de promulgada a Constituição de 1967, foi baixado o Ato Complementar da Presidência da República Nº 35, de 28 de fevereiro de 1967, que, dentre outras providências, categorizou os Municípios em Capitais e Interior, as Capitais recebendo 10% do montante total e o Interior o restante. Nova norma foi editada, o Decreto Lei Nº 1.881, de 27 de agosto de 1981, criando mais uma categoria de Municípios, denominada "Reserva", para aqueles Entes com população superior a 156.216 habitantes. A distribuição então ficou 10% para as Capitais, 3,6% para a Reserva e 86,4% para o Interior. A Constituição de 1988 também ratificou e recepcionou a regulamentação, tendo ainda aumentado gradativamente o percentual de participação dos 17% na época, até o valor de 22,5% a partir de 1993 e solicitado, em seu artigo 161, inciso II, que Lei Complementar regulamentasse a entrega dos recursos do Fundo.

³⁰ O Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) é um tributo de competência dos Estados e do Distrito Federal. Esse imposto incide, principalmente, sobre a circulação de mercadorias. Nesse caso, não importa se a venda da mercadoria foi efetivada ou não, o que importa é que houve a circulação e isso é cobrado. O imposto também incide sobre serviços de transporte interestadual e intermunicipal, de comunicações, de energia elétrica, de entrada de mercadorias importadas e aqueles serviços prestados no exterior. O ICMS é regulamentado pela Lei Complementar Nº 87, de 13 de setembro de 1996, a chamada "Lei Kandir" que dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências. Cada Estado possui autonomia para estabelecer suas próprias regras de cobrança do imposto, respeitando as regras previstas na Lei. O ICMS não é um imposto acumulativo, ele incide sobre cada etapa da circulação de mercadorias separadamente. Em cada uma dessas etapas, deve haver a emissão de nota ou cupom fiscal. Isso é necessário devido ao fato de que esses documentos serão escriturados e serão através deles que o imposto será calculado e arrecadado pelo governo.

³¹ Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação é um Imposto de competência da União que foi instituído pela Lei Complementar Nº 61, de 26 de dezembro de 1989, que regulamentou os repasses e estabeleceu normas para a participação dos Estados e do Distrito Federal na arrecadação do IPI relativo às exportações; pôde-se iniciar esta categoria de transferências intergovernamentais, o que de fato ocorreu a partir de fevereiro de 1990.

Causa Mortis e Doações de quaisquer bens ou direitos³², Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA³³), Imposto sobre a Propriedade Territorial (ITR³⁴); e Receitas da dívida ativa e de juros e multas, incidentes sobre as fontes de recursos relacionadas.

Os recursos são destinados para as ações de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica pública, independentemente da modalidade, duração, idade, turno de atendimento e localização. A Tabela 23 apresenta os valores dos repasses por aluno para o Estado do Paraná no recorte temporal pesquisado. Os valores apresentados na tabela estão corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), tendo em vista a intenção de evidenciar a evolução dos repasses dos recursos do FUNDEB no período da pesquisa.

Tabela 23 – Repasse em R\$ do FUNDEB por aluno para os municípios do Paraná atualizado em 2014 pelo INPC

ANO	ED.INF. 0 A 3	ED.INF. 4 E 5	ANOS. INICIAIS URB.	ANOS INICIAIS RURAL	ENS. INTEGRAL	EDUC. ESP.	EJA	INPC
2008	2213,84	1811,32	2012,58	2113,22	2616,37	2415,11	1408,8	6,48%
2009	2434,8	1770,76	2213,46	2324,13	2766,82	2656,15	1770,8	4,11%
2010	2324,25	2112,95	2112,95	2429,89	2641,19	2535,53	1690,4	6,47%
2011	2699,62	2249,68	2249,68	2587,14	2924,58	2699,62	1799,8	6,08%
2012	3446,65	2651,28	2651,28	3048,97	3446,65	3181,53	2121	6,20%
2013	3202,02	2463,09	2463,09	2832,56	3202,02	2955,7	1970,5	5,56%
2014	3156,05	2427,73	2427,73	2791,9	3156,05	2913,27	1942,2	6,22%

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

³² O Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação, é um tributo de competência dos Estados e do Distrito Federal, está previsto na Lei Nº 5.172, de 25 de outubro de 1966, denominada de Código Tributário Nacional, que dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios, cujo fato gerador é a transmissão causa mortis de imóveis e a doação de quaisquer bens ou direitos. O imposto incide sobre o valor de venda da transmissão de qualquer bem ou direito havido: I - por sucessão legítima ou testamentária, inclusive a sucessão provisória; II - por doação. Estão compreendidos na incidência do imposto os bens que, na divisão de patrimônio comum, na partilha ou adjudicação, forem atribuídos a um dos cônjuges, a um dos conviventes, ou a qualquer herdeiro.

³³ O Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) é um imposto estadual, cobrado anualmente, cuja alíquota varia por Estado - de um a seis por cento - de acordo com o valor do veículo. Esse é, provavelmente, o imposto estadual mais conhecido, já que atinge todas as pessoas que possuem veículo automotor seja automóvel, motocicleta, aeronave ou embarcações. O recolhimento do IPVA é anual e 50% do valor arrecadado é destinado ao município onde o veículo foi licenciado.

³⁴ O Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural está previsto na Lei Nº 9.393, de 19 de dezembro de 1996, que dispõe sobre pagamento da dívida representada por Títulos da Dívida Agrária e dá outras providências, e tem como fato gerador a propriedade, o domínio útil ou a posse de imóvel por natureza, localizado fora da zona urbana do município, em 1º de janeiro de cada ano.

Percebe-se que o valor mínimo nacional fixado anualmente por aluno apresentou variações, e que 2012 foi o exercício com maiores repasses para os segmentos de creche, pré-escola, anos iniciais do Ensino Fundamental urbano, anos iniciais do Ensino Fundamental rural, Ensino Integral, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Foi possível perceber, sobre os repasses, que houve variação no período pesquisado – conforme apresentado na Tabela 24.

Tabela 24 – Fator de ponderação para repasse – Por segmento de 2008 a 2014

ANO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ANOS INICIAIS URBANO	ANOS INICIAIS RURAL	ENS. INTEGRAL	EDUC. ESPECIAL	EJA
2008	1,1	0,9	1	1,05	1,3	1,2	0,7
2009	1,1	0,8	1	1,05	1,25	1,2	0,8
2010	1,1	1	1	1,15	1,25	1,2	0,8
2011	1,2	1	1	1,15	1,3	1,2	0,8
2012	1,3	1	1	1,15	1,3	1,2	0,8
2013	1,3	1	1	1,15	1,3	1,2	0,8
2014	1,3	1	1	1,15	1,3	1,2	0,8

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Considerando o valor do repasse dos anos iniciais urbano como base de cálculo, é possível fazer as seguintes ponderações: o fator de repasse para a Educação Especial foi o único que manteve-se estável em 1,20 em todo o período pesquisado; já para as creches, que em 2008 o fator era de 1,10 sobre o valor base, o número subiu para 1,30 em 2014, com um crescimento de pouco mais de 18%. Os percentuais para a EJA, Ensino Integral e Pré-escola, cresceram 14,28%, 9,5% e 11,11%, respectivamente.

Segundo a SMECE, apesar de ter ocorrido um acréscimo considerável no percentual dos recursos destinados às creches, os valores repassados custeiam apenas 35% do total necessário para manter uma criança estudando nesse segmento.

Diante desse cenário, a grande expectativa para sanear a defasagem de recursos para a Educação Básica, em especial para a Educação Infantil de zero a três anos, é o Custo Aluno Qualidade Inicial – que consiste em um dispositivo desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação³⁵, cuja proposta é mensurar o financiamento necessário calculado por estudante, para a melhoria da qualidade da educação no Brasil

Partindo do pressuposto de que o valor do CAQi fora calculado a partir dos insumos essenciais ao desenvolvimento do ensino de qualidade, mencionando padrões mínimos de qualidade, atribuiu-se um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica igual a 6,0.

De acordo com o Parecer Nº 08 do Conselho Nacional de Educação, exarado em 5 de junho de 2010, que estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei Nº 9.394/96, destacam-se quatro parâmetros, dos quais cita-se integralmente o quarto:

4º A definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade. Nessa proposta, as seguintes relações aluno/professor por turma foram consideradas: (a) Creche: 13 crianças, (b) Pré-Escola: 22 alunos, (c) Ensino Fundamental, anos iniciais: 24 alunos, (d) Ensino Fundamental, anos finais: 30 alunos e (e) Ensino Médio: 30 alunos. Assim, o CAQi foi construído, no que se refere ao número de salas e alunos, com as seguintes características: uma Creche com 130 crianças (10 salas e 10 turmas); uma Pré-Escola com 240 alunos (6 salas e 12 turmas); uma escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental com 480 alunos (10 salas e 18 turmas); uma escola para os anos finais do Ensino Fundamental com 600 alunos (10 salas e 20 turmas); uma escola de Ensino Médio com 900 alunos (15 salas e 30 turmas). Para as escolas nas áreas rurais, na modalidade de escola de Educação do Campo, as referências foram: uma escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental com 60 alunos (2 salas e 4 turmas); uma escola para os anos finais do Ensino Fundamental com 100 alunos (2 salas e 4 turmas). (BRASIL, 2010, s/n).

³⁵ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano seguinte. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação. Hoje é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da Educação Básica no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula mais de 200 grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais nacionais e internacionais, fundações, grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários, além de centenas de cidadãos que acreditam na construção de um país justo e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. Tem como missão atuar pela efetivação e ampliação dos direitos educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil.

Ao aprofundar a análise do quarto parâmetro, chamam atenção os dados apresentados. Diante disso, a Tabela 25 aponta uma comparação entre a realidade de Fazenda Rio Grande na Educação Infantil de zero a três anos na atualidade, e a proposta de melhoria do CAQi.

Tabela 25 – Comparação CAQi X Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande – Educação Infantil de Zero a Três anos

ITEM	CAQi	FAZENDA RIO GRANDE
Nº DE ALUNOS	130	164
Nº DE PROFESSORES 40 HORAS	20	20
Nº DE SALAS DE AULA	10	9
ALUNOS POR CLASSE	13	18,2
JORNADA ALUNO HORAS / DIA	10	10

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Ao comparar a realidade do atual contexto e organização da Educação Infantil de zero a três anos de Fazenda Rio Grande com a proposta do CAQi, percebe-se que é possível haver alguns avanços, pois nessa perspectiva um aluno desse nicho de ensino será 26% melhor assistido, aproximadamente, sob ótica de recursos humanos. É evidente que essa comparação merece um estudo com mais aprofundamento, uma vez que, sob o prisma administrativo, o CAQi seria mais eficiente.

De acordo com a Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei Nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, Nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e Nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências, os recursos do Fundo devem ser utilizados exclusivamente em ações que resultem na manutenção e no desenvolvimento da Educação Básica pública, principalmente no que diz respeito à valorização do magistério.

Segundo a mesma lei, 60% – no mínimo – dos repasses FUNDEB devem ser aplicados para pagamento de salários dos profissionais do magistério, e 40% utilizados para financiar outras despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, ou seja, isso inclui também a Formação Continuada de professores.

Um dos grandes desafios da SMECE é aplicar de forma correta os recursos oriundos desse fundo. Em 2009, devido às suspeitas de irregularidades na aplicação dos recursos do FUNDEB, a Prefeitura de Fazenda Rio Grande foi denunciada junto ao Ministério Público Estadual, e o processo ainda não transitou em julgado – podendo tanto o Secretário de Educação da época quanto o prefeito serem condenados a fazer a devolução de recursos ao Fundo.

A Tabela 26 apresenta o total de recursos arrecadados em nível nacional, valores anuais dos repasses do FUNDEB ao município de Fazenda Rio Grande, e o valor/percentual em salários de professores no período pesquisado.

Tabela 26 – Arrecadação e repasses do FUNDEB para Fazenda Rio Grande (em R\$) atualizada em 2014 pelo INPC

ANO	REPASSE FUNDEB FAZENDA RIO GRANDE	REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO DE FAZENDA RIO GRANDE	FUNDEB 60%	% CORREÇÃO INPC	% EVOLUÇÃO Nº DE ALUNOS
2008	R\$ 19.889.615,96	R\$ 15.108.152,28	75,96%	6,48	2,86
2009	R\$ 20.208.830,57	R\$ 14.754.467,20	73,01%	4,11	-1,82
2010	R\$ 21.344.761,49	R\$ 17.304.198,14	81,07%	6,47	-1,47
2011	R\$ 24.950.099,29	R\$ 19.960.079,44	80,00%	6,08	6,99
2012	R\$ 27.677.126,72	R\$ 19.974.582,36	72,17%	6,2	8,37
2013	R\$ 32.768.593,31	R\$ 22.049.986,44	67,29%	5,56	5,42
2014	R\$ 36.654.238,44	R\$ 25.621.312,67	69,90%	6,22	0,28

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

A Tabela 26 evidencia que, no período pesquisado, o repasse do FUNDEB para Fazenda Rio Grande aumentou 84%, e que 2013 e 2014 foram os exercícios financeiros em que ocorreram os menores investimentos em salários do magistério municipal, na ordem de 67,29% e 69,9%, respectivamente.

Se em 2014 fosse mantido o mesmo índice de aplicação de 2010, isso representaria R\$ 4,094 milhões a mais para o magistério municipal – os quais, se

revertidos em salários, representariam um acréscimo de aproximadamente 16% aos vencimentos dos ocupantes do cargo de magistério.

3.6 O SALÁRIO EDUCAÇÃO

O Salário Educação é proveniente de contribuição social, prevista no artigo 212, parágrafo 5º da Constituição Federal, e está regulamentado pelas Leis Nº 9.424/96, Nº 9.766/98, Nº 11.457/2007, e pelo Decreto Nº 6.003/2006, que objetiva financiar programas, projetos e ações direcionados à Educação Básica pública, e possibilita também a aplicação desses recursos na Educação Especial que esteja vinculada à Educação Básica.

Compete ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) realizar a redistribuição da contribuição social do Salário Educação. Do total arrecadado, após as deduções previstas em Lei, o restante dos valores é distribuído em cotas pelo FNDE.

A cota federal corresponde a 1/3 do montante dos recursos, e é destinada ao FNDE e aplicada no financiamento de programas e projetos voltados para a Educação Básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis socioeducacionais entre os municípios e os Estados brasileiros.

A cota estadual e municipal corresponde a 2/3 do montante dos recursos, e é creditada todo mês e de forma automática em favor das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para o financiamento de programas, projetos e ações voltados à Educação Básica. Essa cota é redistribuída integralmente entre os Estados e Municípios, proporcionalmente ao número de alunos matriculados na Educação Básica em suas respectivas redes de ensino, aferidas por meio do censo escolar do ano anterior ao da distribuição.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, são considerados como de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino:

Remuneração e aperfeiçoamento dos Professores e dos profissionais da Educação; aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de

bens vinculados ao sistema de ensino; levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas que objetive aprimorar a qualidade e expansão do ensino; realização de atividade-meio necessária ao funcionamento do ensino; concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; aquisição de material didático e manutenção do transporte escolar. (BRASIL, 1996, s/n)

É importante destacar que, desde sua implantação, 1964 até 2003, os recursos provenientes do Salário Educação eram distribuídos em duas cotas: federal e estadual – sendo de um terço na federal e dois terços na estadual, dos recursos arrecadados. No entanto, a partir dos anos 90, os municípios começaram a reivindicar que parte dos recursos do Salário Educação fosse direcionada às redes municipais de ensino, tendo em vista o crescimento de sua participação na oferta do Ensino Fundamental.

A Tabela 27 demonstra, no período pesquisado, o comportamento da arrecadação total feita pelo Governo Federal, e os repasses destinados ao município de Fazenda Rio Grande a título de Salário Educação.

Tabela 27 – Arrecadação e repasses do Salário Educação para Fazenda Rio Grande (em R\$) atualizada em 2014 pelo INPC

ANO	ARRECADADAÇÃO NACIONAL	REPASSES PARA FAZENDA RIO GRANDE	% DO REPASSES PARA FAZENDA RIO GRANDE
2008	R\$ 13.215.129.823,38	R\$ 1.691.535,72	0,000128
2009	R\$ 13.560.999.352,13	R\$ 1.815.215,74	0,000134
2010	R\$ 15.009.455.256,86	R\$ 1.998.400,50	0,000133
2011	R\$ 16.737.906.925,64	R\$ 2.249.335,18	0,000134
2012	R\$ 17.771.196.672,65	R\$ 2.668.191,14	0,00015
2013	R\$ 18.769.515.168,54	R\$ 3.099.585,76	0,000165
2014	R\$ 19.637.104.387,03	R\$ 3.535.733,51	0,00018

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

No período pesquisado, percebe-se que Fazenda Rio Grande teve um aumento na ordem de 109% nos repasses do Salário Educação, enquanto que a arrecadação nacional cresceu 48%. Esse fato é explicado ao se reanalisar a Tabela 4, pois é possível observar que, de 2008 para 2014, ocorreu um acréscimo de 1.865 alunos na rede municipal de ensino.

3.7 OS RECURSOS DOS 25% DA EDUCAÇÃO

Esses recursos são resultantes de impostos e outras transferências no ensino. De acordo com levantamentos bibliográfico e de campo, no próprio município pesquisado, o maior desafio é aplicar corretamente o mínimo de 25% dessas receitas, anualmente, conforme estabelece a Constituição Federal em seu artigo 212. Percebe-se, então, que essa tarefa não é simples, uma vez que exige do gestor o planejamento e o acompanhamento orçamentários minuciosos e frequentes, no sentido de evitar gastos desnecessários, e garantir que a aplicação seja igual ou superior à mínima prevista em lei.

Até o exercício de 2014, o Tribunal de Contas do Paraná considerava, para efeitos de índice dos 25%, as despesas empenhadas até dezembro. A partir de 2015, para que sejam contadas no índice, as despesas devem estar liquidadas – ou seja, os produtos, serviços ou obras realizadas pela SMECE devem ter sido entregues e/ou concluídos, e as notas fiscais atestadas pelo ordenador de despesas.

Esse novo tratamento do Tribunal de Contas obriga as prefeituras a executarem de fato seus orçamentos dentro do exercício financeiro vigente, evitando, assim, a postergação orçamentária e o superávit forçado. A Tabela 28 demonstra, no período estudado, o comportamento da receita e da aplicação dos 25% efetivados em Fazenda Rio Grande.

Tabela 28 – Receitas e Aplicações dos 25% em Fazenda Rio Grande atualizada em 2014 pelo INPC

ANO	VALOR PARA CÁLCULO DOS 25%	25% - MÍNIMO PREVISTO EM LEI	VALOR APLICADO EM FAZENDA RIO GRANDE	% APLICADO EM FAZENDA RIO GRANDE	VALOR APLICADO EM Formação Continuada	% APLICADO EM Formação Continuada
2008	55.449.635,62	13.862.408,91	14.938.131,84	26,94%	134.181,91	0,009
2009	51.016.378,10	12.754.094,53	12.845.924,01	25,18%	126.016,07	0,0098
2010	55.809.728,67	13.952.432,16	14.091.956,49	25,25%	134.490,30	0,0095
2011	67.455.391,87	16.863.847,97	16.870.593,51	25,01%	126.317,55	0,0075
2012	71.157.239,49	17.789.309,88	18.315.873,45	25,74%	119.077,63	0,0065
2013	78.297.153,46	19.574.288,36	20.646.959,37	26,37%	145.763,58	0,0071
2014	83.208.469,51	20.802.117,38	22.532.853,54	27,08%	138.086,00	0,0061
TOTAL	462.393.996,72	115.598.499,19	120.242.292,20	-	923.933,04	0,0076

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

É possível perceber, por meio da Tabela 28, que o ano de 2014 foi o exercício em que município de Fazenda Rio Grande realizou o maior investimento em educação, atingindo 27,08% – o que representou R\$ 1,7 milhão a mais do que o mínimo previsto em lei. Por outro lado, no exercício de 2011 foi aplicado apenas 0,1% acima do percentual determinado pela legislação.

Nesse viés de percentual mínimo de investimento na Educação Básica municipal, a meta 18 da Lei Nº 1.075, de 24 de junho de 2015, que institui o Plano Municipal de Educação, prevê a ampliação do investimento público em Educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 28% do orçamento municipal até o 4º ano de vigência dessa lei, e no mínimo o equivalente a 30% ao final do decênio.

Em relação à Formação Continuada, percebe-se, pela Tabela 28, que os investimentos são tímidos e pouco significativos – para fins de valores aplicados em Formação Continuada, esta pesquisa considera apenas os valores destinados à empresa terceirizada – fato que evidencia a necessidade de instituir legislação específica para garantir rubrica com previsão orçamentária suficiente para fazer frente à proposta de ampliação da oferta de Formação Continuada.

3.8 O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado, em 1995, com o intuito de prestar assistência financeira de ordem suplementar às escolas públicas de Educação Básica das redes estaduais, municipais e Distrito Federal, bem como às escolas privadas de Educação Especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos – como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o PDDE engloba várias ações, cujo objetivo é melhorar as infraestruturas física e pedagógica das escolas, reforçando a autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, tendo como foco elevar os índices de desempenho da Educação Básica.

No ano de 2014, o orçamento disponibilizado foi de R\$ 2,5 bilhões e, em 2015, foi de R\$ 2,9 bilhões, conforme dados levantados junto ao FNDE. Os recursos são repassados de acordo com o número de alunos cadastrados no censo escolar do ano anterior.

Os recursos recebidos pelas instituições devem ser utilizados na aquisição de materiais permanente e de consumo, imprescindíveis ao funcionamento da escola, como, por exemplo, manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar, avaliação da aprendizagem, implementação do projeto pedagógico, e desenvolvimento de atividades educacionais, inclusive para Formação Continuada de professores – fato que, segundo a SMECE, não ocorre.

Devido a algumas dificuldades encontradas na gestão do PDDE, no ano de 2013 algumas inovações foram implantadas. Dentre elas, destaca-se a desburocratização da adesão das entidades beneficiárias do Programa, proporcionando mais agilidade na transferência dos recursos financeiros.

No recorte temporal em que é realizada esta pesquisa, constatou-se que as escolas municipais receberam quantias consideráveis a título de PDDE e PDDE extra, conforme dados dispostos na Tabela 29.

Tabela 29 – Repasses de recursos do PDDE e PDDE Extra para Fazenda Rio Grande (em R\$) atualizada INPC 2014

EXERCÍCIO	REPASSE PDDE/PDDE EXTRA
2008	R\$ 135.955,49
2009	R\$ 163.885,43
2010	R\$ 127.147,13
2011	R\$ 142.941,20
2012	R\$ 172.264,85
2013	R\$ 314.557,81
2014	R\$ 317.501,73
TOTAL	R\$ 1.374.253,65

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

No período pesquisado, o FNDE repassou mais de R\$ 1,37 milhões – atualizado pelo INPC em dezembro de 2014 – diretamente às escolas municipais de Fazenda Rio Grande, as quais foram responsáveis pela aplicação e prestação de contas desse recurso.

Segundo a SMECE, as escolas, representadas legalmente por seus diretores juntamente ao conselho escolar e Associação de Pais, Mestres e Funcionários, possuem autonomia na decisão de aplicação dos recursos, os quais, em sua maioria, são utilizados para aquisição de material de expediente, coleções literárias, equipamentos eletrônicos, equipamentos de informática e pequenos reparos.

Das vinte e nove unidades educacionais de Fazenda Rio Grande, apenas duas apresentaram problemas graves na gestão dos recursos do PDDE no período pesquisado. Em uma delas, após conclusão de processo disciplinar, a diretora fora destituída e demitida por improbidade administrativa, tendo que ressarcir o erário, e ficando cinco anos impedida de assumir cargo público. Na outra, o processo disciplinar ainda tramita, podendo também culminar na demissão dos responsáveis, além de sanções previstas na legislação municipal.

3.9 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) foi concebido, em 1998, por um acordo firmado entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo constituía-se em melhorar a gestão escolar, melhorar a qualidade do ensino, e garantir a permanência das crianças na escola.

Segundo o Ministério da Educação, o PDE Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo, e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorarem sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o Ministério repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento.

A ferramenta utilizada pelas escolas para realizar o planejamento é o PDDE Interativo, que está disponível por meio do site pdeinterativo.mec.gov.br, o qual é a única porta de acesso aos recursos. Sendo o PDE Escola uma importante ferramenta de gestão da escola, é importante que essa, juntamente a sua comunidade, de forma coletiva, realize um diagnóstico para identificar seus principais limites e suas possibilidades de superação.

O PDDE Interativo foi desenvolvido com base na metodologia do PDE Escola, mas, desde 2012, todas as escolas públicas do país podem utilizá-lo – mesmo aquelas que não foram priorizadas pelo PDE Escola.

Segundo a SMECE de Fazenda Rio Grande, as escolas municipais e CMEIs fazem certa confusão entre o PDE escola e o PDDE Interativo. Considerando isso, faz-se mister esclarecer as diferenças entre ambos. O PDE Escola é um programa do MEC que auxilia a gestão das escolas com baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, fomentando o planejamento estratégico e participativo. Já o PDDE Interativo é a plataforma disponibilizada pelo PDE Escola, que permite o acesso e a utilização da metodologia por todas as escolas públicas do território nacional.

Até 2005, o PDE Escola era exclusivamente destinado às escolas de Ensino Fundamental localizadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, abrangendo 3.800 escolas em 450 municípios das regiões chamadas de Zonas de Atendimento Prioritárias, devido aos baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). A partir de 2006, com a divulgação dos resultados do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica relativo ao ano letivo de 2005, o Ministério da Educação resolveu ampliar o raio de alcance do PDE Escola para as escolas públicas de todo o país, as quais apresentassem resultados críticos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – índice esse que passaria a ser parâmetro para a destinação dos recursos do PDE Escola.

Essa decisão aumentou expressivamente o número de escolas e de localidades atendidas, e envolveu novos atores nesse contexto – principalmente as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Em 2014, 11.066 escolas públicas foram atendidas em todo o país, e apenas duas em Fazenda Rio Grande, ambas de competência estadual, ou seja, ofertam o Ensino Fundamental Fase II e o Ensino Médio. A Tabela 30 demonstra os repasses do PDE Escola para as escolas municipais de Fazenda Rio Grande no período 2007 a 2014.

Tabela 30 – Repasses de recursos do PDDE Escola para Fazenda Rio Grande (em R\$) atualizada em 2014 pelo INPC

EXERCÍCIOS	REPASSES PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DO PDE ESCOLA
2008	-
2009	R\$ 61.607,85
2010	R\$ 78.548,66
2011	R\$ 208.423,96
2012	-
2013	-
2014	-
TOTAL	R\$ 348.580,47

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

É perceptível que, apesar de apresentarem Índices de Desenvolvimento da Educação Básica relativamente baixos, as escolas municipais receberam recursos do PDE Escola em apenas três exercícios, 2009, 2010 e 2011, totalizando pouco mais de R\$ 348 mil.

Sob o prisma da Secretaria Municipal de Educação, os valores repassados não foram significativos e nem preponderantes para a melhoria da qualidade do

ensino, e também não foram utilizados para financiar Formação Continuada de professores.

3.10 DESTINAÇÃO DOS RECURSOS

No sentido de embasar as discussões posteriores, nesta seção são apresentadas algumas aplicações de recursos para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

3.10.1 Transporte Escolar

O transporte escolar consiste em uma política assegurada pela Constituição Federal de 1988, especificamente em seu artigo 208, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 4º, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 54, cujo objetivo é o de promover o acesso do alunado às escolas – o que é condição básica para a garantia do direito à educação.

Segundo Feijó (2006), a sociedade brasileira apresenta desigualdades em vários aspectos, sobretudo no que se refere à falta de oportunidades que muitas vezes impossibilita o exercício da cidadania. Sendo assim, é imprescindível implementar políticas públicas que garantam os direitos fundamentais do cidadão menos favorecido.

A Educação é um direito público subjetivo. Entretanto, não basta apenas ofertar o ensino público, é essencial assegurar as condições necessárias de acesso e permanência do aluno na escola. É nesse contexto de desigualdade social que foi instituída, no Brasil, a política de transporte escolar. Inicialmente, foram implantados três programas pelo Ministério da Educação e Cultura.

O primeiro a ser instituído, em caráter experimental pela Portaria Nº 955, de 21 de junho de 1994, que estabelece as orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar aos projetos educacionais, no âmbito do Programa Nacional de Transporte Escolar, garantia o suporte financeiro aos municípios para a aquisição

de veículos para realização do transporte dos alunos da Educação Básica que residiam nas áreas rurais (CRUZ, 2009). A partir de 2004, esse programa passou a ser direcionado exclusivamente às ONGs, e foi extinto em 2007, pois era um programa de repasses voluntários de recursos, que sofria interferências político-partidárias, as quais ultrapassavam as questões específicas da política educacional e de suas prioridades, em que prevalecia o pragmatismo político (CRUZ, 2009).

A Lei Nº 10.880, que institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o artigo 4º da Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências, passou a vigorar a partir de 09 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do Ensino Fundamental público, residentes em área rural, que dependiam do transporte escolar (BRASIL, 2011).

Diferentemente do Programa Nacional de Transporte Escolar, o financiamento do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar era e ainda é realizado pelo FNDE, por meio de assistência financeira automática, em caráter suplementar aos Municípios, de forma descentralizada, sem necessidade de convênio ou acordo, em que os recursos financeiros são repassados em nove parcelas anuais, tendo como base de cálculo o número de alunos do Ensino Básico público, residentes em área rural, conforme Censo Escolar do ano anterior. Aparentemente, esse mecanismo de distribuição adotado pelo FNDE para gerir o PNATE dificulta a interferência política.

Os recursos destinados ao transporte escolar via Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar devem ser obrigatoriamente utilizados para custeio e manutenção da frota escolar, sendo vedada a aquisição de veículos com esse repasse. O acompanhamento e controle social dos recursos transferidos aos municípios devem ser realizados pelo Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cuja principal competência, no âmbito do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, é acompanhar e controlar a gestão dos recursos do Programa mediante recebimento, análise e encaminhamento da prestação de contas ao FNDE, conforme estabelecido na Lei Nº 11.494, artigo 24, parágrafo 13, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2008).

O Programa Caminho da Escola foi criado pela Resolução Nº 3, de 28 de março de 2007, que por meio do Banco de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) concede linha de crédito especial aos Estados e Municípios para a aquisição de ônibus, micro-ônibus e miniônibus, veio complementar o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, garantindo possibilidade de aquisição de veículos novos para o transporte de estudantes de áreas predominantemente rurais.

Na esfera estadual, vige a Lei Nº 17.568, de 5 de julho de 2013, com parte vetada pelo Governador do Estado do Paraná e mantida pela Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, que altera a Lei Nº 11.721, de 21 de maio de 1997, que autoriza o Poder Executivo a instituir o Programa Estadual de Transporte Escolar, o qual tem como objetivo transportar alunos da rede pública de ensino do Estado do Paraná, conforme especifica e adota outras providências, menciona que a quota do transporte escolar será automaticamente repassada aos municípios, em conta específica aberta para esse fim, no valor *per capita* calculado conforme os critérios definidos em Resolução específica expedida pela Secretaria de Estado. No seu parágrafo terceiro contempla:

Caberá ao município a execução do recurso transferido e o planejamento da oferta do transporte dos alunos, de acordo com a realidade municipal e as necessidades do Sistema Estadual de Ensino. (PARANÁ, 2013, s/n)

Essa alteração legislativa obriga Fazenda Rio Grande a gerir o sistema de transporte dos alunos da rede estadual de ensino. Para tanto, a Secretaria de Estado da Educação executa transferências de recursos até o último dia útil de cada mês, no período de fevereiro a novembro do exercício vigente.

O Município realiza o transporte dos alunos da rede municipal e estadual que frequentam os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial, que residem há mais de dois quilômetros da Escola.

Uma observação dos ônibus permite, de pronto, identificar que alguns não estão em condições de uso, uma vez que não possuem cintos de segurança e estão com os assentos rasgados. Observou-se, ainda, a existência do Sistema de Gestão do Transporte Escolar, programa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná,

que gerencia o transporte escolar reunindo informações da rede pública de ensino no Estado, como, por exemplo, número de alunos transportados, rotas de atendimento e quantidade de ônibus disponível.

Nesse sentido, Fazenda Rio Grande tem muito para avançar. Para garantir um transporte escolar seguro e de qualidade, seria imprescindível um ajuste nos valores, dado que os repasses dos Governos Estadual e Federal são insuficientes, restando à municipalidade complementar recursos para garantir o serviço.

Os dados demonstrados na Tabela 31 contemplam os custos da terceirização do transporte escolar da rede estadual de ensino, e os respectivos repasses do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, Programa Estadual de Transporte Escolar e a contrapartida municipal.

Tabela 31 – Custos e repasses para o Transporte Escolar da Rede Estadual de Ensino (em R\$) atualizada em 2014 pelo INPC

ANO	CUSTO DO TRANSPORTE	REPASSE PNATE	REPASSE PETE	CONTRAPARTIDA MUNICIPAL
2008	R\$ 1.549.976,59	R\$ 4.830,50	R\$ 339.199,93	R\$ 1.205.946,16
2009	R\$ 1.330.716,41	R\$ 9.629,11	R\$ 306.739,99	R\$ 1.014.347,31
2010	R\$ 1.183.252,96	R\$ 21.801,59	R\$ 397.337,35	R\$ 764.114,02
2011	R\$ 1.734.609,03	R\$ 41.594,70	R\$ 677.314,72	R\$ 1.015.699,60
2012	R\$ 1.491.911,99	R\$ 26.945,65	R\$ 643.909,78	R\$ 821.056,56
2013	R\$ 1.721.719,36	R\$ 17.597,10	R\$ 715.020,62	R\$ 989.101,65
2014	R\$ 1.737.116,44	R\$ 20.159,33	R\$ 454.540,29	R\$ 1.262.416,82
TOTAL	R\$ 10.749.302,78	R\$ 142.557,99	R\$ 3.534.062,68	R\$ 7.072.682,11

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

É possível perceber, a partir dos dados da Tabela 31, que a competência do Município de Fazenda Rio Grande, sobretudo da SMECE, transcende o gerenciamento do transporte, uma vez que, no período pesquisado, a municipalidade arcou com a maior parte dos custos – algo em torno de 66%. Cabe salientar, ainda, que a SMECE possui frota própria para realização do transporte escolar dos alunos da rede municipal de ensino, e que os valores acima mencionados são relativos ao transporte dos alunos da rede estadual de ensino.

Os dados fornecidos pela SMECE evidenciam que a despesa com o transporte escolar do alunado da rede estadual indica gastos significativos dos recursos municipais, representando quase 6% das aplicações realizadas em educação no período pesquisado.

É possível observar que, além de oneroso ao erário municipal, o transporte escolar apresenta deficiências que podem comprometer a integridade física dos alunos, os quais em sua maioria são transportados sem os cintos de segurança.

3.10.2 A Merenda Escolar

A transferência de recursos financeiros para subsidiar a alimentação escolar dos alunos da Educação Básica matriculados em instituições públicas e filantrópicas é realizada pelo Ministério da Educação por meio do FNDE. Os recursos são repassados diretamente aos Estados e Municípios, tendo como base o número de alunos no censo escolar do ano anterior.

O Governo Federal instituiu o Programa Nacional de Alimentação Escolar na década de 1940. Porém, somente no ano de 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, foi assegurado o direito à alimentação escolar para todos os alunos da Educação Infantil (creches e pré-escolas), do Ensino Fundamental, da Educação Indígena, das áreas remanescentes de quilombos, e da Educação Especial, matriculados em escolas públicas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, ou em estabelecimentos mantidos pela União, bem como alunos de escolas filantrópicas.

Esse programa consiste na transferência de recursos financeiros do Governo Federal, em caráter suplementar, aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para a aquisição de gêneros alimentícios à merenda escolar. O FNDE é o responsável pela normatização, assistência financeira, coordenação, acompanhamento, monitoramento, cooperação técnica e fiscalização da execução do programa.

A entidade executora deve adquirir alimentos definidos nos cardápios do programa de alimentação escolar, elaborados por nutricionistas e com a participação do Conselho de Alimentação Escolar, respeitando os hábitos alimentares de cada

região. A Tabela 32 indica o comportamento dos repasses e das despesas com a merenda escolar no período pesquisado.

Tabela 32 – Custos e repasses para a Merenda Escolar da Rede Municipal de Ensino (em R\$) atualizada em 2014 pelo INPC

ANO	DESPESAS	REPASSES	DÉFICIT	% DESPESA
2008	R\$ 907.129,31	R\$ 593.811,59	-R\$ 313.317,72	0,65
2009	R\$ 1.020.268,97	R\$ 617.335,34	-R\$ 402.933,63	0,61
2010	R\$ 1.357.328,71	R\$ 845.190,84	-R\$ 512.137,88	0,62
2011	R\$ 1.605.599,70	R\$ 861.889,93	-R\$ 743.709,77	0,54
2012	R\$ 1.780.675,74	R\$ 1.034.975,16	-R\$ 745.700,58	0,58
2013	R\$ 2.141.042,32	R\$ 1.072.819,96	-R\$ 1.068.222,36	0,5
2014	R\$ 2.352.874,29	R\$ 1.192.829,36	-R\$ 1.160.044,94	0,51
TOTAL	R\$ 11.164.919,05	R\$ 6.218.852,18	-R\$ 4.946.066,87	-

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Considerando a Tabela 32, é notório o desequilíbrio entre o custo da merenda escolar e os repasses do Governo Federal. Isso evidencia que a política de merenda é ineficaz do ponto de vista financeiro, recaindo sobre a municipalidade a responsabilidade de complementar esses recursos.

Na condição mais confortável para a administração municipal, a União custeava algo em torno de 65% do custo total da merenda, fato ocorrido no exercício de 2008. Para Fazenda Rio Grande, o exercício de 2013 representou o pior de todos no que diz respeito à gestão dos recursos da merenda, pois o Governo Federal custeou apenas a metade dos gastos inerentes à alimentação escolar.

No período pesquisado, o município, por meio da SMECE, suportou um déficit superior a R\$ 4,9 milhões para garantir a merenda escolar dos alunos da rede de ensino, o que significa aplicar mais de 4% de toda a receita da Secretaria de Educação, no recorte temporal pesquisado.

3.10.3 O Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação foi instituído pelo Governo Federal por meio da Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação, o qual visa fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio às atividades sócio-educativas no contraturno escolar, e regulamentado pelo Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, sendo uma estratégia do Ministério da Educação para provocar a ampliação da jornada escolar e a organização do currículo numa perspectiva da Educação Integral.

O objetivo do Programa é enviar recursos aos municípios e escolas pré-selecionadas, com o intuito de suprir suas necessidades, melhorando, dessa forma, a educação das crianças. Esses recursos podem ser utilizados na compra de material didático, e na reforma e ampliação das escolas.

Segundo informações do MEC, foram enviadas cartas aos municípios contemplados para que formalizassem a adesão ao Programa, devendo, as escolas, confirmar sua participação, incluindo no Sistema do MEC o número de alunos a serem atendidos em tempo integral.

Cavaliere (2010, p. 08) aborda que:

A Educação Integral é uma Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à Educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à Educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo. (CAVALIERE, 2010, s/n)

Dessa forma, uma Educação Integral proporciona condições diferenciadas para garantir o acesso, permanência e aprendizagem no interior das escolas, destinadas àquelas crianças e jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Por exigência legal, o Município deve disponibilizar um Coordenador Pedagógico para cada instituição que aderiu ao Programa. Contudo, devido à especificidade do Programa Mais Educação, a SMECE, após estudo de campo, percebeu que era imprescindível o envolvimento de mais profissionais para dar suporte ao Programa e, assim, além do coordenador, autoriza, também, a contratação de mais cinco profissionais por escola que o oferta.

Ao analisar os documentos oficiais que fundamentam o Programa Mais Educação, é possível perceber que o Programa adotou uma concepção intercultural respaldada em uma gestão intersetorial e sistêmica, cujos instrumentos visam à democratização e à inovação do ensino, tendo em vista que é uma das ações do PDE – que também preconiza a erradicação da pobreza e da marginalização, pois contribui para que as crianças, adolescentes e jovens sejam acolhidos no ambiente escolar por um período maior, evitando que fiquem expostos à marginalidade.

De acordo com MEC (2007), o Programa tem por objetivo contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos, e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares de redes públicas de ensino e escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Nesse sentido, a Educação Integral requer políticas públicas redistributivas de combate à pobreza, fazendo com que a escola assuma um duplo desafio ao enfrentar a situação vulnerável e de risco social que é educar e proteger as crianças, adolescentes e jovens por ela atendidas.

E neste duplo desafio que é o de educar e proteger a Educação em tempo integral ampliam-se as possibilidades e o tempo de atendimento no espaço educativo, colaborando com redução da evasão escolar, reprovação e distorção idade/série”. (BRASIL, 2009, s/n).

Em dezembro de 2014, 1.090 alunos de nove escolas de Fazenda Rio Grande participavam do programa Mais Educação, utilizando suas dependências. O Programa tem pontos positivos e negativos. Os positivos são: o acolhimento às crianças em situação de risco, e a melhoria no Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica das escolas que aderiram ao programa. Já os negativos são: a complementação de recursos pela municipalidade, tendo em vista que os valores repassados pelo Programa são insuficientes para custeá-lo, e o uso de salas de aula que poderiam ser utilizadas pelo Ensino Fundamental, que é obrigatório.

Segundo a SMECE, os investimentos complementares do município, considerando os recursos humanos, despesas com alimentação, transporte, materiais de higiene, de limpeza, de expediente e pedagógico para custear o Programa Mais Educação, desde a adesão pelas escolas em 2010, até o final do ano letivo de 2014, ultrapassaram R\$ 3,5 milhões, ou seja, aproximadamente 3% de toda receita da SMECE no período pesquisado.

3.10.4 O Kit Escolar

Em Fazenda Rio Grande, o *Kit* escolar que é regulamentado pela Lei Municipal Nº 689, de 19 de agosto de 2009, que institui o programa municipal de material escolar associado às ações sócio-educativas, e determina outras providencias (*kit* e uniforme escolar), é distribuído indiscriminadamente a todos os alunos da rede municipal de ensino cuja frequência escolar seja igual ou superior 85%.

Segundo o artigo 3º da referida Lei, o *Kit* escolar é composto dos seguintes itens: 01 uniforme (01 calça; 01 jaqueta de agasalho; 02 camisetas); 01 mochila; e material escolar necessário para o ano letivo. Segundo a mesma lei, compete à Gerência Municipal de Educação – antiga nomenclatura para referir-se a SMECE – desempenhar as funções de responsabilidade do município em decorrência do Programa Municipal de Material Escolar, sendo de tais responsabilidades o acompanhamento e controle do Programa Municipal de Material Escolar, com as seguintes competências:

- I - Acompanhamento e controle do Programa Municipal de Material Escolar.
- II - Aprovar os relatórios semestrais de frequências.
- III - Exercer outras atribuições estabelecidas em normas complementares.
- IV - Distribuição do material nas escolas. (FAZENDA RIO GRANDE, 2009, s/n).

O material escolar é dividido em dois padrões: o primeiro destinado à Educação Infantil, e o segundo ao Ensino Fundamental. Segundo a SMECE, além dos demais itens do *kit* escolar, ocorre também a distribuição de um par tênis.

Apesar de ser uma importante política pública municipal, foi possível perceber algumas divergências. Segundo a Lei Nº 689, de 19 de agosto de 2009, que institui o programa municipal de material escolar associado às ações sócio-educativas, e determina outras providências, o *kit* escolar será entregue aos alunos que obtiverem 85% de frequência escolar. O *kit*, entretanto, é entregue no início do ano letivo, sendo que, para cumprir a legislação vigente, o *kit* escolar deveria ser entregue no centésimo setuagésimo dia letivo aos alunos que tiveram 100% de presença nas aulas nesse período, ou seja, no mês de novembro de todos os exercícios. Faz-se mister, nesse caso, uma alteração legislativa, cujo teor contemple a entrega do *kit* escolar no ato da matrícula/rematricula, ou no início de cada ano letivo.

De acordo com a Lei em questão, o material escolar é para atender a necessidade dos alunos durante todo o ano letivo, no entanto, percebe-se que a quantidade disponibilizada pela prefeitura não supre as necessidades anuais dos alunos, sendo imprescindível que as famílias realizem a complementação dos materiais à medida que terminam.

A adoção de políticas públicas que autorizam o poder público a fornecer *kits* e uniformes escolares, mesmo sendo uma medida pautada nos princípios de igualdade, as quais, segundo Dussel (2005), permitiriam evitar o contraste entre ricos e pobres, tão caro à concepção de democratização do ensino, pois, ao se constituírem como símbolos de padronização, os uniformes postulavam uma educação igual para todos, o fornecimento pode, ainda, provocar exclusões, e impor hierarquias e desigualdades de gêneros, sociais, raciais e culturais.

Diante desse pensamento, é possível perceber que a tentativa de igualdade, proposta pela adoção do uniforme padronizado, fica apenas na aparência, uma vez que os marcadores sociais não somem com seu uso, sendo que as diferenças estão presentes na linguagem, no consumo, nas disposições culturais e estéticas de cada aluno.

No contexto de Fazenda Rio Grande, cabem no mínimo duas profundas reflexões acerca dessa política pública. A primeira diz respeito aos gastos com uniforme, material escolar, mochilas e tênis. Como se trata de política de assistência, os recursos financeiros que fazem frente a essa despesa poderiam ser da Secretaria de Assistência Social, ou até mesmo dos recursos livres da Prefeitura. A segunda é em relação à distribuição de tênis aos alunos, uma vez que a Lei Nº 689, de 19 de agosto de 2009, não contempla, tampouco autoriza a Prefeitura a conceder essa vestimenta, tendo em vista que não é parte integrante do *kit* Escolar. Logo, pode o Executivo Municipal estar realizando um ato irregular, já que não há legislação para balizar esse procedimento.

O investimento realizado pela Prefeitura por intermédio da SMECE está apresentado na Tabela 33, entretanto, esse só passou a acontecer a partir de 2010, pois a lei que autoriza essa política foi publicada em 19 de agosto de 2009, passando a vigorar a partir do ano letivo de 2010.

Tabela 33 – Investimento em Kit Escolar para a Rede Municipal de Ensino (em R\$) atualizada em 2014 pelo INPC

ANO	UNIFORME	MOCHILA	MAT. ESCOLAR	TÊNIS	TOTAL ANO	% DA RECEITA DO PERÍODO
2008	-	-	-	-	-	-
2009	-	-	-	-	-	-
2010	790.395,62	412.688,72	637.388,24	528.178,16	2.368.650,73	0,02
2011	769.468,68	442.206,73	676.712,11	548.910,91	2.437.298,44	0,02
2012	854.022,17	545.321,98	626.691,07	713.309,32	2.739.344,53	0,023
2013	835.799,49	582.877,08	982.313,12	675.230,73	3.076.220,42	0,026
2014	1.216.110,39	463.436,13	497.472,87	624.360,10	2.801.379,49	0,023
TOTAL	4.465.796,34	2.446.530,63	3.420.577,41	3.089.989,21	13.422.893,60	0,112

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

Considerando que o tênis não integra o *kit* escolar conforme prevê a legislação municipal, percebe-se que no período entre 2010 e 2014 mais de R\$ 3,089 milhões foram aplicados por iniciativa da Prefeitura para a aquisição dessa vestimenta. Em uma análise crítica sob a ótica da política de educação, considerando que a doação do *kit* escolar é uma política de assistência, e levando

em conta, ainda, a melhoria da qualidade da educação municipal, os mais de R\$ 13,42 milhões poderiam ser direcionados para suprir as demandas da rede municipal de ensino. Ou, na pior hipótese, os mais de R\$ 3,089 milhões investidos na aquisição de tênis poderiam ser aplicados na política de Formação Continuada de professores, o que significa quase 2,6% de toda receita da SMECE no período pesquisado.

Faz-se fundamental esclarecer que a proposta em questão não é no sentido de suspender a doação do *kit* escolar. Trata-se, contudo, de direcionar as despesas dessa aquisição para a política de assistência – Secretaria de Ação Social – tendo em vista o caráter assistencialista, e redirecionar os recursos da SMECE investidos nessa ação para suportar despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

3.11 AS POSSIBILIDADE DE OTIMIZAÇÃO DOS RECURSOS DA SMECE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para entender o precário contexto da formação dos professores e, num âmbito mais geral e pressuposto, o direito à educação em Fazenda Rio Grande, requer-se um estudo abrangente e profundo. Indubitavelmente, isso perpassa pela análise dos repasses e das aplicações dos recursos.

Considerando que Fazenda Rio Grande não possui espaços físicos adequados à oferta de Formação Continuada para professores, sobretudo os regentes, coube investigar o que ocasiona a falta dessa infraestrutura. Percebe-se que os escassos recursos destinados à educação municipal precisam ser melhores aplicados, ou seja, serem destinados às necessidades legítimas da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino de Fazenda Rio Grande.

São relatadas, a seguir, algumas situações – evidenciadas no decorrer da pesquisa – que agravam os limites da SMECE para a oferta de Formação Continuada e, em consequência, para a melhoria da qualidade de ensino.

A Tabela 34 apresenta uma síntese de algumas despesas, cujos recursos poderiam – sem prejuízo da oferta – serem economizados e realocados para melhor atender o Ensino Público Municipal de Fazenda Rio Grande.

Tabela 34 – Síntese de despesas no recorte temporal pesquisado (em R\$) atualizada em 2014 pelo INPC

ITEM	VALOR
TRANSP. ESC. DA REDE EST. DE ENSINO.	R\$ 7.072.682,11
MERENDA ESCOLAR	R\$ 4.946.066,87
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	R\$ 3.500.000,00
UNIFORME	R\$ 4.465.796,34
MOCHILA	R\$ 2.446.530,63
MAT. ESCOLAR	R\$ 3.420.577,41
TÊNIS	R\$ 3.089.989,21
TOTAL	R\$ 28.941.642,58

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

As informações disponíveis na Tabela 34, juntamente aos argumentos previamente fundamentados, evidenciam algumas situações que, para esta análise, são divididas em dois grupos: o primeiro é composto pelas despesas com alunos da rede municipal de ensino; e o segundo é composto pelas despesas com alunos da rede estadual de ensino.

Os recursos aplicados no fornecimento da merenda escolar, do uniforme, do material escolar, da mochila, do tênis e para a garantia de padrões adequados para o Programa Mais Educação, compõem o primeiro grupo e, apesar dessas despesas estarem diretamente ligadas aos alunos da rede municipal de ensino, reiteram-se algumas indagações:

- a) Percebe-se que, mais de 70 anos depois de sua instituição, o Programa Nacional de Alimentação Escolar não é totalmente eficaz, uma vez que recai sobre Fazenda Rio Grande o custeio de aproximadamente a metade das despesas para garantir esse direito. O esperado seria que a União transferisse recursos para custear integralmente as despesas com o fornecimento de merenda escolar. É possível perceber, ainda, que quase R\$ 5 milhões do orçamento da SMECE foram utilizados para esse fim.
- b) A estrutura prevista pelo Governo Federal para o Programa Mais Educação é insuficiente e, diante disso, cinco profissionais compõem o

quadro das escolas que ofertam esse Programa. Por esse motivo, outros R\$ 3,5 milhões do orçamento da SMECE são utilizados para garantir um padrão aceitável de qualidade.

c) O *kit* escolar regulamentado pela Lei Nº 689/09 é composto pelo uniforme escolar, pela mochila e pelo material escolar e, apesar de ser uma importante política pública municipal, essas despesas, no entendimento do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, não podem ser consideradas como de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, pois não encontram respaldo no artigo 70 da Lei Federal Nº 9.394, de 1996, não devendo ser custeadas com recursos que compõem os 25%, e tampouco com recursos do FUNBEB. Ademais, são de natureza de assistência social. Não obstante, os mais de R\$ 10,3 milhões investidos no *kit* escolar foram custeados com os recursos da SMECE, principalmente dos 25%.

d) O par de tênis é, sem fundamento legal, parte integrante do *kit* escolar. Contudo, esse ato não é questionado, tendo em vista o precário contexto socioeconômico da maioria dos alunos da rede municipal. A abordagem trata legitimamente da fonte de recursos utilizada para fazer frente à despesa em questão. Observa-se que mais de R\$ 3,08 milhões de recursos da SMECE foram investidos na distribuição de tênis.

O segundo grupo é composto pelo transporte escolar da rede estadual de ensino que, por força da Lei Nº 17.568, de 5 de julho de 2013, com parte vetada pelo Governador do Estado do Paraná e mantida pela Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, que altera a Lei Nº 11.721, de 21 de maio de 1997, que autoriza o Poder Executivo a instituir o Programa Estadual de Transporte Escolar, transfere para o município a responsabilidade em gerir o sistema de transporte escolar. Na teoria, a proposta parece ser viável, uma vez que o valor *per capita* é calculado conforme os critérios definidos em resolução específica expedida pela Secretaria de Estado. Contudo, na prática, a gestão do transporte escolar acarreta sérios prejuízos ao Município de Fazenda Rio Grande, pois além de arcar com a gestão do sistema, o que demanda recursos humanos e equipamentos, a municipalidade arcou com mais de R\$ 7,07 milhões para manter o sistema de transporte escolar em precário funcionamento.

Dentre os contextos apresentados nos dois grupos, a situação ocorrida no grupo dois é, sem sombra de dúvidas, a mais grave, dado que a municipalidade está

custeando despesas de competência do Estado do Paraná com os recursos do Salário Educação e dos 25%. Considerando a necessidade constante de oferta de Formação Continuada, defendida pelos autores ancorados nesta pesquisa e, levando em conta, ainda, a escassez estrutural para a oferta de Formação Continuada presencial para os professores da rede municipal de ensino, esta pesquisa vem propor o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação Educacionais na Formação Continuada dos professores de Fazenda Rio Grande, fundamentado-se na necessidade de ampliar o alcance das formações continuadas para todos os docentes dessa rede de ensino.

Nesse sentido, acredita-se que, com formato EaD, tempo e espaço serão melhor aproveitados, tornando as formações mais dinâmicas e possíveis de oferta pela SMECE, o que possibilitaria ampliar o alcance dos profissionais atendidos. Para tanto, fazem-se necessários recursos e, conforme anteriormente pormenorizado, não se trata de falta de recursos, mas de vontade política e administrativa para realocação dos mesmos.

A proposta deste estudo é apresentar possibilidades para a ampliação da oferta de Formação Continuada. Diante disso e utilizando-se das prerrogativas do exercício do cargo de Secretário Municipal de Educação, foi requisitado ao Departamento de Tecnologia da Informação, que é vinculado à Secretaria Municipal de Administração, que realizasse uma pesquisa de preços para a aquisição de equipamentos necessários para a montagem de uma sala multimídia destinada à Formação Continuada de professores. Por meio do Ofício Nº 21/2015, do Departamento de Tecnologia da Informação, datado de 17 de setembro de 2015, foi encaminhada a resposta anexa ao orçamento, que totalizava R\$ 9.955,00. Nesse orçamento, emitido pela empresa TH Sat Comércio e Instalações Ltda, anexo a esta pesquisa, contemplavam os itens indicados na Tabela 35.

Tabela 35 – Orçamento para aparelhamento de sala com recursos multimídia para a Formação Continuada de Professores

ITEM	VALOR UNITÁRIO	VALOR PARA 30 UNIDADES
PROJETOR MULTIMÍDIA	R\$ 4.650,00	R\$ 139.500,00
NOTEBOOK CORE I7	R\$ 3.200,00	R\$ 96.000,00
TELA DE PROJEÇÃO RETRÁTIL	R\$ 900,00	R\$ 27.000,00
CABO HDMI 15 METROS	R\$ 145,00	R\$ 4.350,00
SUPORTE DE TETO PARA PROJETOR	R\$ 130,00	R\$ 3.900,00
HOME THEATER	R\$ 550,00	R\$ 16.500,00
MÃO DE OBRA DE INSTALAÇÃO	R\$ 380,00	R\$ 11.400,00
TOTAL	R\$ 9.955,00	R\$ 298.650,00

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa

O orçamento em questão não contempla impressora, tendo em vista que todas as unidades de ensino de Fazenda Rio Grande já as possuem. Nessa proposta, a sala multimídia utilizaria a impressora das escolas ou CMEIs.

Percebe-se que para equipar todas as escolas e CMEIs de Fazenda Rio Grande, ou seja, para viabilizar a montagem de 30 salas, o investimento total seria de R\$ 298.650,00, que representa um por cento de todo recurso da SMECE investido em ações não contempladas na Lei Nº 9.394/96, como sendo Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Outra hipótese seria considerar apenas os investimentos utilizados no recorte temporal da pesquisa com o transporte escolar da rede estadual de ensino, ação nitidamente desvinculada da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino da rede municipal de ensino. Dessa forma, os R\$ 298.650,00 representariam aproximadamente 4% desse recurso.

É importante salientar que o exercício do cargo de Secretário Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Fazenda Rio Grande não permite profundas intervenções, como, por exemplo, alterar os instrumentos orçamentários para contemplar a Formação Continuada ou suspender serviços contínuos, como o transporte escolar e a distribuição do *kit* escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos apontamentos dos autores mencionados nesta pesquisa, foi possível perceber que a Formação Continuada é um fator indispensável para a obtenção da qualidade da educação, tendo em vista que o aperfeiçoamento profissional oportuniza aos educadores conhecer novas possibilidades de ensinar e, com isso, melhorar a prática docente.

A partir desta pesquisa, pode-se observar que a política de Formação Continuada destinada aos professores adotada no Município de Fazenda Rio Grande, no período de 2008 a 2014, foi efetivada por meio de ações que envolveram: adesão aos programas de formação do Governo Federal, e contratação de empresa terceirizada especializada em Formação Continuada. No entanto, não foi possível aferir quantas horas de Formação Continuada foram destinadas a cada nível de ensino, tampouco a qualidade dessas formações e seu impacto na realidade escolar.

Diante da necessidade de ampliação da oferta de Formação Continuada, esta pesquisa aprofundou-se na aplicação dos recursos da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, e observou algumas situações que merecem destaque. Cita-se a distribuição do *Kit* Escolar, pois se constatou um montante superior a R\$ 13,4 milhões que, no período pesquisado, foram utilizados para essa finalidade. Nesse caso, parece haver dois agravantes: 1º) as despesas realizadas para a aquisição do *kit* escolar não podem ser consideradas como Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e são, portanto, desconsideradas para a composição dos 25% obrigatórios; 2º) a distribuição voluntária de tênis juntamente ao *kit* escolar, pois esse ato não está contemplado na legislação municipal. Considerando que a doação do *Kit* Escolar é enquadrada como caráter assistencialista, seria razoável direcionar essa ação à Secretaria de Assistência Social.

Ainda na seara do *Kit* escolar, percebeu-se que se faz necessária uma alteração na Lei Nº 689, de agosto de 2009, que institui o Programa Municipal de Material Escolar associado às ações sócioeducativas, e determina outras providências, no sentido de inserir o par de tênis e contemplar que a distribuição do *kit* ocorra no início do ano letivo, excluindo a obrigatoriedade da frequência escolar de 85% para o seu recebimento.

Outra situação evidenciada que também merece destaque é a manutenção do transporte escolar da rede estadual de ensino, tendo em vista que, no período pesquisado, o Município de Fazenda Rio Grande destinou mais de R\$ 7 milhões para custear esse serviço. Percebe-se, aqui, outra destinação equivocada de recursos, pois se os alunos transportados são da rede estadual de ensino, logo, é natural que essa ação seja custeada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Com base nesta pesquisa, notou-se, em termos de política pública, que a realocação de recursos para investimentos na Formação Continuada é possível, tendo em vista o grande volume de recursos investidos em ações não descritas como Manutenção e Desenvolvimento do Ensino da Rede Municipal de Fazenda Rio Grande. E, ao analisar os instrumentos orçamentários, constatou-se que não há previsão orçamentária específica para a realização de Formação Continuada em Fazenda Rio Grande. Nesse sentido, evidencia-se que o cenário ideal seria instituir uma rubrica própria para essa ação, evitando que a oferta de Formação Continuada fique sob a prerrogativa do Poder Executivo Municipal.

A Formação Continuada por meio da EaD é um tema bastante abordado por diversos autores, dentre eles Pedrosa (2003), Kenski (2009) e Bellone (2008), os quais defendem a EaD como estratégica para formação inicial e continuada de professores, devido, principalmente, à promoção da autonomia na busca pela formação e democratização do acesso. Por outro lado, os autores Oliveira (2009), Paiva (2009), Silva (2011) e Masson (2009) apresentam duras críticas, e argumentam que a EaD tende a ser uma estratégia de mercantilização do ensino, com o objetivo de aligeirar a formação profissional, não proporcionando uma educação emancipada.

A pesquisa aponta para a possibilidade da oferta de Formação Continuada em grande escala, efetivada e instrumentalizada por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação Educacionais. Logo, apesar da grande divergência entre os pesquisadores consultados, a EaD apresenta-se com uma alternativa para a ampliação da oferta de formação continuada e, assim, acredita-se que por seu intermédio, tempo e espaço poderão ser otimizados, tornando as Formações mais frequentes. Isso poderia aumentar o número de professores atendidos com um custo relativamente baixo, já que com menos de R\$ 300 mil é perfeitamente possível

equipar 30 salas – sendo uma em cada escola e CMEI – com recursos de multimídias para Formação Continuada de professores.

O que se propõe, após constatações desta pesquisa, é a elaboração de um programa de Formação Continuada apoiado nas Tecnologias da Informação e Comunicação Educacional, o qual considere a escola como lócus de aprendizagem, possibilitando a utilização do tempo da dimensão coletiva da hora-atividade para promoção de discussões e reflexões sobre os problemas pedagógicos. Diante dessa necessidade, sugere-se a criação de um anteprojeto de lei, cuja finalidade seria garantir recursos para a oferta de Formação Continuada de professores, de forma presencial e virtual, instrumentalizada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação Educacional.

Em nenhum momento pretende-se esgotar o tema proposto nesta pesquisa. Muito pelo contrário, considerando os vários desafios encontrados na Rede Municipal de Ensino de Fazenda Rio Grande, a ideia é que este estudo seja retomado no futuro para monitoramento da oferta de Formação Continuada aos professores.

REFERÊNCIAS

ADEMIR JOSE, R. *et al.* Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas e Educação**, [online], 2010, vol. 18, n. 69, p. 821-841. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2015.

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Trad: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALARCÃO, I. (Org.) **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira Aberta de Aprendizagem a Distância**, 2011, v. 10, p. 83-92. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2015.

ALVES, W. J. M.; RADO, S. C. As políticas públicas de formação continuada de professores por meio da Educação a distancia no Estado do Paraná. **Revista Espaço da Sophia**, 2009, ano II, n. 30.

ANDRADE, C. C. de; ANJOS, M. U. dos. A relação entre Educação e Cibercultura na perspectiva de Pierre Lévy. **Revista Eletrônica Lato Sensu – UNICENTRO**, [online], 2008, 5. ed. Disponível em <http://www.moodle.ufba.br/file.php/8932/moddata/forum/2601/224930/a_cibercultura_na_vis_o_de_Pierre_L_vy.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2015.

ANDRE, M. **Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões**. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [online], 2015, v. 23, n. 86, p. 213-230. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000100213&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 out. 2015.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de.; BARBOSA, A. F. Inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação através de projetos. In: Congresso Anual de Tecnologia da Informação – CATI, 2004. **Anais...** São Paulo-SP, 2004, v. 1, p. 1-13. Disponível em: <http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BC36C8E12-B78C-4FFB-

AB60-C428F2EBFD62%7D_inclus%C3%A3o%20das%20tecnologias.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2015.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, [online], 2010, v. 31, n. 113, p. 1299-1318. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/13.pdf> >. Acesso em: 07 mai. 2015.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BORGES, A. S. **A formação continuada de professores da Rede Estadual de Ensino oficial de São Paulo**. São Paulo: SEC, 1998. p. 170-171.

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

_____. Controladoria Geral da União. **Gestão de Recursos Federais: Manual para Agentes Público's**. Secretaria Federal de Controle Interno, 2005. Disponível em: <<http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/auditoria-e-fiscalizacao/arquivos/cartilhagestaorecursosfederais.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

_____. Decreto Nº 2.829, de 29 de outubro de 1998. Estabelece normas para a elaboração e execução do Plano Plurianual e dos Orçamentos da União, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 out. 1998, p. 8. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2829.htm>. Acesso em: 21 abr. 2014.

_____. Decreto Nº 6.003, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do salário-educação, a que se referem o art. 212, § 5º, da Constituição, e as Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2006, p. 37. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D603.htm>. Acesso em: 01 ago. 2014.

_____. Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007, p. 18. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 26 jun. 2015.

_____. Decreto Nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007 Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional -ProInfo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010, p. 2, edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015.

_____. Decreto Nº 89.271, de 4 de fevereiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço Internacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jan. 1984. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/d89271.htm>. Acesso em: 07 mai. 2015.

_____. 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 no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 26 mar. 2015.

_____. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 21 abr. 2014.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298>

-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC, Secad, 2009 (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2014.

_____. Portaria Interministerial Nº 1.721, de 07 de novembro de 2011. Retifica os parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, para o ano de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 dez. 2011, Seção 1. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=PIM&num_ato=00001721&seq_ato=000&vlr_ano=2011&sgl_orgao=MF/MEC>. Acesso em: 09 mai. 2016.

BRITO, G. da S. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 30. ed., 2006, Caxambu. **Anais...** [online], 2006. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=443>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias**: um (re)pensar. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

BUENO, S. F. Educação, paranoia e semiformação. **Educação em Revista**, [online], 2010, vol. 26, n. 2, p. 299-315. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2015.

CALLEGARI, C. (Org.) **O FUNDEB e o financiamento da Educação pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Aquariana, 2010.

CAMPOS, R.; PAIVA, D.; GOMES, S. Gestão da informação pública: um estudo sobre o Portal Transparência Goiás. **Sociedade e Estado**, [online], v. 28, n. 2, p. 393-417, 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922013000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 nov. 2015.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 140-152.

CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. B. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [online], n. 23, mai.-ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

CARDIN, D. V. G. **Manual do Gestor Público**. Maringá: UNICORPORE, 2009.

CASTRO, J. A. de. Financiamento e Gasto Público na Educação Básica: 1995-2005. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 857-876, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1128100.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

CASTRO, J. A. de; SADECK, F. **Financiamento do gasto em Educação das três esferas de governo em 2000**. Brasília: Ipea, 2003.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paideia**, [online], vol. 20, n. 46, p. 249-259, mai.-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

CAVALIERE, A. M. Educação Integral. In: OLIVEIRA, D. A. *et al.* **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

CRUZ, R. E. da. **Pacto federativo e financiamento da Educação**: a função supletiva e redistributiva da União - o FNDE em destaque. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2015.

CYRINO, M. C. de C. T.; JESUS, C. C. de. Análise de tarefas matemáticas em uma proposta de formação continuada de professoras que ensinam matemática. **Ciência**

e Educação, Bauru, v. 20, n. 3, p. 751-764, set. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n3/1516-7313-ciedu-20-03-0751.pdf>>. Acesso em 07 mai. 2015.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DERTOZOS, M. O que será – Como o novo mundo da informação transformará nossas vidas. São Paulo. Companhia das Letras, 2001.

DUARTE, M. R. T. Regulação sistêmica e política de financiamento da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 821-839, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2015.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2015.

DUSSEL, I. Cuando las aparecias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares em Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX). **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. I (46), p. 65-86, jan.-abr. 2005. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/46-dossie-dusseli.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

FAZENDA RIO GRANDE. Lei Complementar Nº 048, de 02 de abril de 2012. Dispõe sobre o plano de cargo, carreira e remuneração do magistério público do Município de Fazenda Rio Grande, Estado do Paraná e dá outras providências. **Sistema de Leis Municipais**, Fazenda Rio Grande, 05 fev, 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/f/fazenda-rio-grande/lei-complementar/2012/5/48/lei-complementar-n-48-2012-dispoe-sobre-o-plano-de-cargo-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-do-municipio-de-fazenda-rio-grande-estado-do-parana-e-da-outras-providencias?q=48>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

FAZENDA RIO GRANDE. Lei Nº 1.075, de 25 de junho de 2015. Aprova o plano municipal de educação (PME) do Município de Fazenda Rio Grande e dá outras providências. **Sistema de Leis Municipais**, Fazenda Rio Grande, 25 ago. 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/f/fazenda-rio-grande/lei>>

ordinaria/2015/108/1075/lei-ordinaria-n-1075-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-do-municipio-de-fazenda-rio-grande-e-da-outras-providencias?q=1075>. Acesso em: 09 mai. 2016.

FAZENDA RIO GRANDE. Lei Nº 197, 28 de junho de 1999. Cria o conselho municipal de alimentação escolar e dá outras providências. **Sistema de Leis Municipais**, Fazenda Rio Grande, 02 jun. 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/f/fazenda-rio-grande/lei-ordinaria/1999/20/197/lei-ordinaria-n-197-1999-cria-o-conselho-municipal-de-alimentacao-escolar-e-da-outras-providencias?q=197>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

FAZENDA RIO GRANDE. Lei Nº 458, de 21 de maio de 2007. Dispõe sobre a criação do conselho municipal de acompanhamento e controle social do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação – conselho do Fundeb. **Sistema de Leis Municipais**, Fazenda Rio Grande, 11 jul. 2008. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/f/fazenda-rio-grande/lei-ordinaria/2007/46/458/lei-ordinaria-n-458-2007-dispoe-sobre-a-criacao-do-conselho-municipal-de-acompanhamento-e-controle-social-do-fundo-de-manutencao-e-desenvolvimento-da-educacao-basica-e-de-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-conselho-do-fundeb?q=458>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

FAZENDA RIO GRANDE. Lei Nº 685, de 7 de agosto de 2009. Dispõe sobre o plano plurianual para o quadriênio 2010/2013. **Sistema de Leis Municipais**, Fazenda Rio Grande, 17 jul. 2012. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/f/fazenda-rio-grande/lei-ordinaria/2009/69/685/lei-ordinaria-n-685-2009-dispoe-sobre-o-plano-plurianual-para-o-quadriennio-2010-2013?q=685>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

FAZENDA RIO GRANDE. Lei Nº 689, de 19 de agosto de 2009. Institui o programa municipal de material escolar associado a ações sócio-educativas, e determina outras providências – kit e uniforme escolar. **Sistema de Leis Municipais**, Fazenda Rio Grande, 29 out. 2009. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/f/fazenda-rio-grande/lei-ordinaria/2009/69/689/lei-ordinaria-n-689-2009-institui-o-programa-municipal-de-material-escolar-associado-a-acoes-socio-educativas-e-determina-outras-providencias-kit-e-uniforme-escolar?q=689>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

FERREIRA, A. de A.; SILVA, B. D. da. E-group: uma estratégia para o desenvolvimento profissional de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 225-242, jan.-abr. 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7643>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

FERREIRA, A. de A. **Desenvolvimento profissional de professores de História: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à Educação.** 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FERRETTI, C. J. *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** 9 ed. São Paulo: Vozes, 2001.

FREIRE, P. **A Educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo, Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, [online], v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2015.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [online], n. 37, p. 57-70, jan.-abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, [online], n. 119, p. 191-204, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 mai. 2016.

_____. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. **Cadernos de Pesquisa FCC**, [online], n. 103, 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1890>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

GIROUX, H. **Teachers as intellectual: Toward a Critical Pedagogy of Learning**. Westport: Bergin & Garvey Publishers, 1988.

GOLDEMBERG, J. O Repensar da Educação no Brasil. **Estudos Avançados**, [online], vol. 7, n.18, mai.-ago. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004>. Acesso em: 09 mai. 2016.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set.-dez. 2003. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=786&dd99=view>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

LEITAO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 25-39, dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a02>>. Acesso em: 07 mai. 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, K. Ensino a distância, organismos internacionais e mercantilização da Educação superior. **Revista PUC Viva 35**, Ensino a Distância, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/79-33-ensino-a-distancia-agosto-de-2009>>. Acesso em: 21 de ago. 2014.

LUCILA, D.; COSTI, M. Escola Virtual: ambientes de aprendizagem telemáticos para a educação geral e especial. In: IV Congresso RIBIE. Brasília, 1998. **Anais...** Brasília. Disponível em < <http://www.inf.ufes.br/~cvnascimento/artigos/229.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. 2. Ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUKÁCS, G. **Estética**. Barcelona: Grijalbo, 1966, vol. 1, cap. 1.

MARA, L.; SIMAN, D. C. **Bolsista CNPQ**. Tese (Doutorado) – FAE Centro Universitário – Universidade Federal de Minas Gerais, Orientação: Lana Mara de Castro Siman, 2009.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e práticas de formação de professores** – diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 57-73.

MARTINHO, L. R.; TALAMONI, J. L. B. Representações sobre Meio Ambiente de alunos da quarta série do Ensino Fundamental. **Ciência e Educação**, [online], v. 13, n. 1, p. 1-13, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132007000100001&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 09 mai. 2016.

MARTINI, C. M.; Lucas, J.; Bueno, P. O desafio das tecnologias de informação e comunicação na formação inicial dos professores de matemática. **Educação, Matemática e Pesquisa**, [online], v. 16, n. 2, 2014, p. 385–406. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/16952>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARX, K. **Elementos Fundamentales de la Critica de la Economia**. Madrid: Siglo XXI, 1972, v. 1.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. Orientação: Leda Scheibe. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MATEUS, E. F. Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 355-384. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a16.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2015.

MATIAS PEREIRA, J. **Governança no Setor Público**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno CEDES**, [online], v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006>. Acesso em: 07 mai. 2015

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à Educação do século XXI. São Paulo: Cortez, 2009.

NEGROPONTE, N. **A vida Digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 2000, p. 11-30.

_____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In:

_____. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Os Professores e a sua Formação** – Temas Educacionais I. Lisboa: Editora Nova Enciclopédia, 1992.

_____. **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, J. F. A Função Social da Educação e da Escola Pública: tensões, desafios e perspectivas. In. FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.) **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. O computador: um atrator estranho na Educação linguística na América do Sul. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, [online], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/compatrator.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Trad: Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Computadores e Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PARANÁ. Lei Nº 11.721, de 21 de maio de 1997. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Programa Estadual de Transporte Escolar que terá como objetivo transportar alunos da rede pública de ensino do Estado do Paraná, conforme específica e adota outras providências. **Diário Oficial**, Curitiba, n. 5007, 21 mai. 1997. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=5487>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

_____. Lei Nº 17.568, de 15 de maio de 2013. Altera a Lei nº 11.721/97, modificada pela Lei nº 14.584/04, que autoriza o Poder Executivo a instituir o Programa Estadual de Transporte Escolar - PETE. **Diário Oficial**, Curitiba, n. 8958, 15 mai. 2013. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=95072&codItemAto=634856#656577>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

PEDROSA, S. M. P. de A. A Educação a distância na formação continuada do professor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 21, p. 01-15, jun. 2003. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2123>>. Acesso em: 07 mai. 2015.

PERRENOUD, P. **A prática Reflexiva no ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Trad: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 2002.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed. 1999.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997

PICCIONE, M. G. *et al.* Desafios contemporâneos para a incorporação das TIC nos processos do ensino e da aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [online], vol. 11, n. 23, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/702/444>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

PINTO, Á. V. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Trad: Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIANI, F. **Economia do Setor Público**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

RODRIGUES, N. C. Tecnologias de informação e comunicação na educação: um desafio na prática docente. **Fórum Linguístico**, [online], v. 6, n. 1, p. 1-22, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2009v6n1p1>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

SAVIANI, D. **Educação e Democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR**, [on-line], n. 3, jul. 2001. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis03/art1_3.html>. Acesso em: 09 mai. 2016.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora: Autores associados, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 34. ed. São Paulo: Autores associados, 2001.

_____. **Escola e Democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses** sobre Educação e política. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. Marxismo e pedagogia. In: **Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM)**, III, 2007b, Salvador (BA).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. São Paulo: Autores associados, 1991.

SCHÖN, D. **Coaching reflective teaching.** In: P, G.; G, E. (Orgs.) **Reflection in teacher education.** Vancouver: Pacific Educational Press & New York: Teachers College Press, 1988, p. 19-29.

_____. **Educating the reflective practitioner.** Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, 1987.

SCORSOLINI-COMIN, F. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a Educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 245-266, set. 2014. Disponível em <<http://www.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/54AsTICabrindocaminhoaumnovoparadigmaeducacional.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SILVA, A. C. da; SANTOS, S. M. dos. Avaliação da formação continuada no Estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [online] ,v. 21, n. 79, p. 269-297, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000200006>. Acesso em: 09 mai. 2016.

SILVA, S. A. da. **Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e precarização da docência alcançam um novo ápice?**

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUSA, J.; Fino, C. N. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, [online], n. 5 (10), p. 11-26, 2008. Disponível em: <<http://www.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/54AsTICabrindocaminhoaumnovoparadigmaeducacional.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

SOUZA, A. P. de. Análise da política de alocação de recursos do orçamento da união no programa de Transporte Escolar de alunos do Ensino Fundamental das áreas rurais. 48 f. Monografia (Especialização em Análise e Gestão de Políticas Educacionais) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade, Ciência de Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2006.

TAMEZ, C. A. S.; JUNIOR, J. J. J. **Finanças Públicas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THEMIS, A. **Telemática**: Um novo canal de comunicação para deficientes auditivos. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200352145435TELEM%C3%81TICA%20um%20novo%20canal.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

UNESCO - PADRÕES DE COMPETÊNCIA EM TIC PARA PROFESSORES. **Diretrizes de implementação. 2009 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Título original: ICT competency standards for teachers: implementation guidelines, version 1.0. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

ZEICHNER, K. M.; TABACHNICK, R. **Reflections on Reflective Teaching**. In: TABACHNICK, Robert; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.) *Issues and Practices in Inquiry Oriented Teacher Education*. London: The Falmer Press, 1991, p. 1-21.

ANEXOS

ANEXO 1 – Anteprojeto de Lei nº 01 de 2016

Art 1º - Fica instituído nos termos dessa Lei o Programa de Formação Continuada (PFormação Continuada) no interior das Instituições de Ensino Municipal destinados aos profissionais da Educação Municipal de Fazenda Rio Grande.

Art 2º - Entende-se por profissionais da Educação:

I - Professores;

II - Pedagogos;

III - Documentadores;

IV - Demais servidores lotados na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SMECE);

Art. 3º - Será contemplado no Programa de Formação Continuada:

I – Um espaço específico por instituição de ensino destinado às formações continuadas;

II - Kit de multimídia;

III - Computador com acesso a internet;

Art. 4º - O Programa de Formação continuada será desenvolvido nos seguintes formatos:

I - Presencial;

II - Ead (Educação à distância)

Art. 5º - As formações realizadas no âmbito do Programa de Formação Continuada poderão ter as seguintes cargas horárias.

I - Quando se tratar de formação realizada por servidor da Prefeitura Municipal de Fazenda Rio Grande:

a) 04 horas no mínimo;

b) 40 horas no máximo.

II - Quando se tratar de parceria com universidades públicas contratada pela SMECE:

c) 04 horas no mínimo;

d) 80 horas no máximo;

III – Quando se tratar de voluntários com formação específica ou notório saber

- e) 04 horas no mínimo;
- f) 20 horas no máximo.

Art. 6º - As certificações ficarão a cargo da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes.

Art. 7º - Aos servidores da SMECE que ministrarem formações continuadas terão sua carga horária contabilizada em dobro em suas certificações.

Art. 8º - Caberá aos Gestores (Diretores, Vice Diretores e Coordenadores Pedagógicos) e Equipe da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, planejar e executar as formações continuadas no âmbito das instituições municipais de ensino, em parceria com os Conselhos Escolares e de Educação.

Parágrafo Único: Os encontros destinados aos professores serão realizados durante a hora atividade do Professor, especificamente na dimensão coletiva. Para os demais profissionais, a organização fica a critério da Gestão Escolar.

Art. 9º - Para o desenvolvimento do PFormação Continuada, serão utilizados recursos do FUNDEB 40% e dos 25% destinados à Educação Municipal.

Art. 10º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Fazenda Rio Grande, março de 2016.

Justificativa:

Enfrentar os dinâmicos desafios na Educação Pública implica na necessidade de constante aperfeiçoamento profissional dos professores, fato já comprovado em diversos estudos científicos. Logo, faz-se mister que a sociedade e principalmente o professor tenha consciência dessa importância. Pois, é através da formação continuada, que os professores se apropriarão da prática ancorada nos conceitos

teóricos que a descreve, incorrendo assim na melhoria da Educação pública. Investir em formação continuada dos profissionais da Educação é imprescindível para o aperfeiçoamento da prática docente. Neste sentido, é necessário repensar a metodologia, os espaços e o tempo das formações continuadas. Portanto, pretende-se com a apresentação deste anteprojeto de lei instituir o Programa de Formação Continuada (PFormação Continuada), o qual visa ampliar e garantir a formação continuada aos profissionais da Educação. O PFormação Continuada constitui-se numa política de formação continuada consistente e contextualizada com o cotidiano dos profissionais da Educação de Fazenda Rio Grande, e utiliza-se das Tecnologia da Informação e Comunicação Educacional (telemática) nas modalidades: presencial e EaD para ampliar a oferta de formação a todos os profissionais da Rede Municipal de Educação, visando assim, além da qualidade do ensino a economicidade e a otimização dos recursos públicos.

ANEXO 2 – OFÍCIO 21/2015DTI



SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO
DIVISÃO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Ofício 21/2015DTI

Encaminha-se orçamento para sala multimídia

Em resposta a solicitação feita por esta secretaria encaminho orçamento em anexo para salas multimídia para formação continuada.

Fico à disposição para maiores esclarecimentos.



Silvio Nichele Neto
Divisão de Tecnologia da Informação
Mat351348

Fazenda Rio Grande, 17 de setembro de 2015

Projektor Multimídia Epson Presenter Hd



Características

Projektor Multimídia Epson Presenter Hd

Tipo:	Mesa e Teto
Tipo de LCD:	LCD TFT de poli silício 3 LCD
Brilho:	2500 Lúmens
Contraste:	2.000:1
Resolução	
Suportada:	WXGA (1280 x 800 pixels)
Resolução	
Máxima:	1680 x 1050
Reprodução de Cor	16,77 milhões de cores
Vida Útil:	4000H (alta luminosidade)
Distância de	
Projeção:	0,9 - 10,9 metros (100" a 2,8m)
Tamanho:	33" - 318"
Entrada:	HDMI x 1 Computador: VGA RGB (D-sub 15-pinos) x 1 Vídeo
Composto:	RCA (amarelo) x1 Vídeo Componente: RCA x 3 USB Tipo A x 1
	(Memoria USB, Wi- fi) USB Tipo B x 1 (USB Display, Mouse, Controle) Áudio: RCA x
	2 Áudio: mini Jack estéreo x 1 (microfone)
Saída:	HDMI, HDTV READY, PC, DVD, RGB, USB, VÍDEO, VÍDEO
	COMPONENTE, VÍDEO COMPOSTO

Notebook Ultrathin T745 Core I7 3517u, 4gb Ram, Hd 500gb**Dados Técnicos Sistema Operacional Windows 8****Processador Intel**

Modelo: Core i7 - 3517U Série: 3500 Series

Clock: 1.9 GHz

Cache: 4MB

Chipset: HM75

Memória Capacidade: 4GB

Tipo: DDR3

HD Tipo: Convencional

Capacidade: 500GB

Rotação: 5400rpm

Interface: SATA II

Cache: 8MB

Drive Óptico Modelo: DVD-RW

Interface: SATA Tela

Polegadas: 14"

Resolução: 1366x768

Iluminação: LED Vídeo

Tipo: Onboard

Marca: Intel

Modelo: HD Graphic 4000

Memória: até 1720MB Som

Tipo: Onboard

Marca:	Realtek
Modelo:	High Definition
Rede Tipo:	Onboard
Modelo:	Fast Ethernet
Velocidade:	10/100/1000 Mbps Comunicação
Wi-Fi:	Wireless IEEE 802.11 b/g/n
Velocidade:	150 Mbps
Frequência:	2,4GHz
Bluetooth:	Não Disponível Modem: Não Disponível Acessórios
Teclado:	ABNT2 – Português
Mouse:	Não Disponível
TouchPad:	Tradicional - 2 Botões
Caixa Acústica:	Embutida.
Webcam embutida:	High Definition
Microfone embutido:	Sim
Conexões	
Entrada USB:	2x USB 2.0
Leitor de Cartão:	Sim (2x1) Formatos: SD e MMC
Slot de Expansão:	Não Disponível
IEEE 1394:	Não Disponível
Saída VGA:	Não Disponível Saída de Áudio: Sim
Saída Digital SPDIF:	Não Disponível
Saída S-Vídeo:	Não Disponível
Saída DVI:	Não Disponível
Entrada para MIC:	Não Disponível
RJ-11(Modem):	Não Disponível
RJ-45 (Rede):	Sim
HDMI:	Sim
Entrada PS2:	Não Disponível
Bateria:	Células: 3 Células
Tipo:	Li-On
Duração:	Não Disponível
Dimensões do Produto	
Largura:	349mm

Altura: 27mm
Profundidade: 235mm
Peso: 1,8Kg
Dimensões da Embalagem
Largura: 425mm
Altura: 345mm
Profundidade: 62mm
Peso: 2,3Kg

Tela De Projeção Retrátil Para Projetor 110 Ttqs 110 Sumay

Características Gerais

Modelo: TTQS 110
Polegadas: 110"
Enrolamento automático por mola
Tripé com ajuste de altura
Película Matte-White 1.0
Bordas para melhor enquadramento de imagem
Sistema multiponto de parada
Case em aço carbono
Acabamento em pintura eletrostática
Alça para fácil transporte
Formato Square (1:1) quadrado (Com bordas)
Dimensões (L x A x P): 2,00 x 2,00 metros
Peso: 10,25Kg

Home Theater Philco Pht510 Sem Dvd, 5.1 50w Rms 6 Caixas



Orçamento

Projektor Multimídia Epson Presenter Hd - R\$ 4.650,00

Notebook Ultrathin T745 Core I7 3517u, 4gb Ram, Hd 500gb - R\$ 3.200,00

Tela De Projeção Retrátil Para Projektor 110 Ttqs 110 Sumay - R\$ 900,00

Cabo HDMI 15 metros - R\$ 145,00

Suporte de teto para projektor - R\$ 130,00

Home Theater Philco Pht510 sem DVD 6 Caixas - R\$ 550,00

Mao de Obra Instalação - R\$ 380,00

Total por sala - R\$ 9.955,00