

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL (1996-2006):  
O FUNDEF E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO**

**ISABEL CRISTINA DA SILVA FONTINELES**

**TERESINA – 2008**

**ISABEL CRISTINA DA SILVA FONTINELES**

**POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL (1996-2006):  
O FUNDEF E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito, à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Carlos Sales.

**TERESINA – 2008**  
**ISABEL CRISTINA DA SILVA FONTINELES**

**POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DO ENSINO**  
**FUNDAMENTAL (1996-2006):**  
**O FUNDEF E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Carlos Sales.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof. Dr. Luís Carlos Sales**  
**Orientador**

---

**Prof. Dr. José Ribamar Torres Rodrigues**  
**Membro**

---

**Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho**  
**Membro**

---

**Prof. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima**  
**Membro Suplente**

## AGRADECIMENTOS

Viver e não ter vergonha de ser feliz  
Cantar a beleza de ser um eterno aprendiz  
Eu sei, que a vida devia ser bem melhor e será  
Mas isso não impede que eu repita  
É bonita, é bonita, e é bonita.

(Gonzaguinha, 1991)

A Deus e Maria Santíssima, que nunca me desampararam. Meus guias de todas as horas.

Ao Professor Dr. Luís Carlos Sales, pela paciência e simplicidade que lhe são peculiares. Pessoa a qual aprendi respeitar, admirar, a quem agradeço ter “adotado” e orientado com tanta presteza a presente pesquisa.

Ao Professor Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, por suas orientações seguras, exemplo de responsabilidade e de compromisso com o magistério e com a pesquisa.

Ao Professor Dr. José Ribamar Torres Rodrigues, pela sua disponibilidade e desprendimento na leitura desta pesquisa. Obrigada por suas sugestões desde a qualificação.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí que, sob à Coordenação dos professores Dr<sup>a</sup>. Ivana Ibiapina, Dr. José Augusto Sobrinho e Dr<sup>a</sup> Maria do Carmo Bomfim, muito têm contribuído para a expansão das pesquisas em Educação do Piauí.

À Professora Dr<sup>a</sup> Glória Lima, pela amizade e confiança.

Ao Professor Dr. Antonio José pela confiança demonstrada desde a seleção no Mestrado e pelas orientações seguras no início deste percurso.

Aos meus pais Maria Neide e Pedro pelos ensinamentos, apoio e segurança afetiva que me deram sempre. Obrigada mamãe pela condução cuidadosa nos rumos de minha vida.

À minha irmã Claudia, a quem chamo de mana, pelo incentivo, apoio e carinho dispensados nesta e em outras trajetórias de minha vida, obrigada por suas contribuições efetivas para realização deste trabalho. Sua força inspira-me a querer continuar.

Aos meus irmãos, José Airton, Antonio Wilson, Adailton, Gilson, Odair, Luís Airton e Pedro, pela união e força que me dão, sem esses ingredientes seria difícil qualquer conquista.

À minha irmã Karine, por ter sido a irmã, tia e amiga dos meus filhos. Suas idéias e contribuições nesta jornada foram muito importantes, sobretudo quando eu ainda cursava as disciplinas do Mestrado.

À minha filha Hilanna, forte e decidida, por muitas de suas ajudas, leitura, aspectos gramaticais e até digitação e diagramação nos diversos momentos deste trabalho. Minha amiga. Obrigada por tantas alegrias que, junto à Karine e ao Hilo, vêm me dando.

A meu filho Hilo, terno e companheiro, por, junto à sua irmã, torcer muito por mim e ser meu refúgio constante. Obrigada por me auxiliar na digitação dos meus trabalhos.

Ao meu cunhado Marcelo Neto, exemplo de calma, carinho e solidariedade. Obrigada por suas incessantes contribuições, salvando-me inclusive das diversas situações embaraçosas de informática.

Ao Francisco Odair, pelas constantes ajudas, não só a mim, mas a toda família quando dele necessita.

Às minhas cunhadas, Ana, Regina, Nazaré, Fransquinha, Lena e Cláudia, obrigada pelo carinho.

Aos meus sobrinhos, Kayo, Eduardo, José Wilson, Lorena, Gabriel, Maria Cláudia, Luís Henrique, Milenna e Lana, pela alegria e inocência. Sejam raios de esperança de todos os Fontineles.

Ao Professor Pedro Pio, pela revisão ortográfica, gramatical e por diversas sugestões para este trabalho, entre outras contribuições.

Aos funcionários da Secretaria de Educação e Cultura de Teresina, pela atenção e fornecimento das informações e documentos necessários à realização desta pesquisa.

Aos membros do SINDSERM, meu respeito e agradecimento.

Aos amigos que fiz no Instituto Superior de Educação Antonino Freire, pela torcida por meu ingresso no Mestrado.

A todos os meus companheiros de trabalho aqui representados por Nazaré, Joseane, Fátima Alencar, Aureli e Godinho.

À Nilda, diretora da Escola Técnica N. S. da Paz, muito obrigada.

Aos companheiros de trabalho da UESPI, especialmente os do Campus Clóvis Moura, a quem em nome de Jânio homenageio.

Ao Klauber, da Secretaria Municipal de Administração, pelas informações valiosas para esta pesquisa e ao Alan Johnny, por sua presteza e amizade.

Às minhas avós, Francisca Ferreira do Nascimento (*in memoriam*) e Isaura Fontineles, exemplos de força e coragem.

À Teresa, Ceíça, Madrinha Isabel e tio Sebastião que embora “distantes” (Parnaíba), torcem por nossa família.

Aos meus companheiros da 13ª turma do Mestrado a quem saúdo em nome de Daniela, Magna, Odaléia, Zélia, Marilde, Rejane, Ribamar e Afrânio.

A todos os professores deste país que continuam lutando por um mundo melhor, fazendo do seu trabalho um exemplo, para tantos outros professores.

A Deus e a Nossa Senhora, por minha existência;  
aos meus pais, Neide e Pedro, às minhas irmãs,  
Claudia e Karine, e a todos os Fontineles, pelo zelo e  
confiança constantes; e aos meus filhos, Hilana e  
Hilo, fontes de inspiração.

## RESUMO

O presente estudo analisou o impacto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) na rede pública municipal de Teresina, utilizando como recorte temporal o período de 1996 a 2006, buscando saber em que medida a valorização do magistério se efetivou na realidade dos professores teresinenses com a instituição do referido fundo. Neste sentido, investigaram-se as dimensões salariais, formação e condições de trabalho dos professores, procurando responder às seguintes questões: Quais as repercussões do Fundef na valorização do magistério público municipal em Teresina neste interstício? Como os professores da rede municipal de Teresina que receberam formação acadêmica com recursos do Fundef avaliam sua formação? Que avaliação fazem os profissionais da Educação Municipal a respeito das condições de trabalho antes e após o Fundef? Este estudo remete às discussões em torno das categorias financiamento da educação, formação e condições de trabalho dos professores, por meio dos autores: Pinto (2000), Melchior (1997), Davies (1999; 2001; 2005), Arelaro (2002), Shiroma (2002), Nóvoa (1995), Pimenta (2002), Kramer (2002), Damis (2002), Brzezinski (1996), Rosemberg (2002) e Tardif (2002). Procedeu-se uma pesquisa documental através das legislações, manuais de aplicação do Fundef, relatórios do Governo Federal e Municipal, reportagens em jornais locais. Recorreu-se ainda a entrevistas e questionário para analisar o posicionamento dos profissionais da educação sobre as dimensões investigadas. Foi realizado levantamento, por meio dos contracheques, sobre a evolução salarial dos professores que atuaram neste interstício, no ensino público municipal de Teresina, considerando como parâmetro de comparação a evolução do salário desses professores: o salário mínimo, o custo-aluno/ano e o dólar americano, evidenciando-se perdas salariais no período analisado, constatação evidenciada também nas entrevistas. Os profissionais consultados destacaram a formação docente como principal conquista do período, demonstrando terem consciência de que a formação era financiada pelo Fundef, não atribuindo tal conquista a decisões isoladas da Administração Municipal. Em relação às condições de trabalho, os professores destacaram a melhoria na estrutura física das escolas e ressaltaram, como mais importante, a conquista da autonomia da instituição, que permitiu agilidade na aquisição de materiais didáticos.

**Palavras-chave:** Teresina. Fundef. Salário. Formação de Professores. Condições de trabalho.

## LISTA DE SIGLAS

ADCT: Ato das Disposições Transitórias  
ANFOPE: Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação  
ANPAE: Associação Nacional de política e Administração da Educação  
APE: Apoio Pedagógico Específico  
CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina  
CNE: Conselho Nacional de Educação  
CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CONSED: Conselhos de Secretários Estaduais de Educação  
EJA: Educação de Jovens e Adultos  
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FPE: Fundo de Participação do Estado  
FPM: Fundo de Participação do Município  
FUNDAPE: Fundação de Desenvolvimento e Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão no Piauí  
FUDESCOLA: Fundo de Fortalecimento da Escola  
FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e Valorização dos profissionais da Educação  
FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
GESTAR: Gestão de Aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa  
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICMS: Imposto de Circulação sobre Mercadorias  
INEP: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos  
IPI: Imposto sobre Produtos Industrializados  
ISE: Institutos Superiores de Educação  
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC: Ministério da Educação e Cultura  
PCCS: Plano de Cargos, Carreira e Salários  
PCN: Parâmetro Curricular Nacional  
PDE: Programa de Desenvolvimento da Escola  
PDET: Plano Decenal de Teresina  
PIB: Produto Interno Bruto  
PMT: Prefeitura Municipal de Teresina  
PNE: Plano Nacional de Educação  
PROFA: Programa de Formação de Professores Alfabetizados  
PSDB: Partido Social Democrático  
SEDUC: Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí  
SEED-PI: Secretaria de Educação do Estado do Piauí  
SEMA: Secretaria Municipal de Administração de Teresina  
SEMEC: Secretaria Municipal de Educação e Cultura  
SINDSERM: Sindicato dos Servidores Municipais de Teresina  
UESPI: Universidade Estadual do Piauí  
UNDIME: União dos Dirigentes Municipais de Educação

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	
Valor Mínimo Nacional por aluno/ano.....	33
<b>Quadro 2</b>	
Distribuição de vagas dos Cursos Superiores oferecidos pela FADEP aos professores da Rede Pública do Piauí -Vestibular 1993.....	82
<b>Quadro 3</b>	
Política de Formação Continuada/2001 a 2006.....	85
<b>Quadro 4</b>	
Especializações ofertadas em 2006.....	88
<b>Quadro 5</b>	
Visão dos professores sobre sua formação, antes e após a implantação do Fundef.....	98
<b>Quadro 6</b>	
Progressão Funcional dos profissionais da educação da SEMEC.....	126
<b>Quadro 7</b>	
Posicionamento de professores e diretores sobre as condições de trabalho.....	143

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela1</b>	
Série histórica do Salário do Professor Classe E da SEMEC e do reajuste salarial.....	39
<b>Tabela 2</b>	
Série histórica do Salário do Professor Classe E da SEMEC e do salário mínimo.....	40
<b>Tabela 3</b>	
Série histórica do Salário do Professor Classe E da SEMEC e do custo-aluno/ano.....	43
<b>Tabela 4</b>	
Série histórica do Salário do Professor Classe E da SEMEC em reais e em dólar.....	45
<b>Tabela 5</b>	
Total de professores formados através de Convênio na Prefeitura de Teresina/UFPI, no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia por período de ingresso e conclusão entre 1998 e 2006.....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

### **Gráfico 1**

Série histórica do Salário do Professor Classe E da SEMEC e do salário mínimo..... 41

### **Gráfico 2**

Série histórica do Salário do Professor Classe E da SEMEC e do custo-aluno/ano..... 44

### **Gráfico 3**

Série histórica do Salário do Professor Classe E da SEMEC em reais e em dólar..... 46

### **Gráfico 4**

Informações dos professores acerca de curso financiado com recurso do Fundef..... 92

### **Gráfico 5**

Progressão Funcional dos Profissionais da educação da SEMEC..... 128

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
-------------------------	----

### **CAPÍTULO I**

#### **1.1.1 COMPOSIÇÃO DOS FUNDOS NO BRASIL-FUNDEF: TRAJETÓRIAS,**

#### **1.1.2 ENTRAVES E**

#### **DIFICULDADES**.....26

1.1 Fundef em Teresina: um olhar sobre a dimensão salarial do professor do ensino fundamental.....	35
--	----

1.2	1.
-----	----

2 Salário mínimo x salário do professor: significativo achatamento.....	39
---	----

1.3 1.3 Salário do professor x custo-aluno: impacto negativo na valorização do magistério.....	43
--	----

1.4 1.4 Caminhos díspares: da valorização da moeda brasileira às perdas salariais.....	45
--	----

1.5 Remuneração x <i>ranking</i> : diversos olhares.....	52
--	----

### **CAPÍTULO II**

#### **FUNDEF NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA: ENTRE O IDEAL E O REAL**.....

.....	69
-------	----

2.1 Formação inicial: maior atenção nos últimos anos.....	79
---	----

2.2 Contrapontos entre Fundef e Qualificação: rumo à Pós-Graduação.....	83
---	----

2.3 Fundef e especializações: trajetória e perspectivas.....	86
--	----

2.4 Formação: reflexo na escola.....	97
--------------------------------------	----

2.5 Formação de professores: outras vozes.....	99
--	----

2.6 Da participação em programas de formação: uma caracterização.....	105
---	-----

2.7 Pontos positivos e negativos do Fundef.....	115
---	-----

2.8 Avaliando a Política de Formação da SEMEC: quase um consenso.....	121
---	-----

2.9 Planos de Cargos, Carreira e Salários - PCCS: algumas implicações.....	125
--	-----

### **CAPÍTULO III**

#### **O FUNDEF E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES: CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS**.....

.....	134
-------	-----

3.1 O Status e as condições de trabalho dos educadores: para além da questão salarial.....	141
--	-----

3.2 Programas de desenvolvimento educacional: entre melhorias e necessidades.....	147
---	-----

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	148
-----------------------------------	-----

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	160
<b>APÊNDICES</b> .....	169
<b>ANEXOS</b> .....	174

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o impacto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF<sup>1</sup> - na valorização do magistério da rede pública municipal de Teresina, no período de 1996 a 2006, antes e depois de sua implantação, considerando as dimensões salariais, formação e condições de trabalho dos professores.

Vários foram os elementos que contribuíram para a escolha de tal tema. Dentre eles pode-se salientar a formação acadêmica da pesquisadora. Formação essa que se processou integralmente em instituições públicas, contribuindo para observar uma série de fatores que restringiam o desempenho dos professores; o trilhar profissionalmente no ofício do magistério possibilitou enxergar que as limitações eram imensas, mas ainda assim que havia honrosos exemplos de docentes que faziam os obstáculos virarem matérias-primas para uma boa e comprometida atuação; além disso, a atuação profissional nas escolas públicas estaduais e municipais permitia perceber uma diferenciação que esses profissionais insistiam em evidenciar entre a década de 1990 e os anos 2000: que os professores do município de Teresina recebiam melhor remuneração que os que atuavam na rede oficial estadual.

Todos esses elementos foram decisivos para a escolha do tema desta pesquisa, uma vez que, segundo Einstein, “só se pode observar aquilo que nossa teoria nos permite”. Ele também salienta que “uma mudança na prática requer uma prévia mudança na visão dessa prática” (*apud* GADOTTI, 1996, p. 76).

---

<sup>1</sup> A lei não estabelece esta terminologia. Porém, ela acabou sendo convencionada na utilização prática acerca deste Fundo. Por isso será considerada como válida nesta pesquisa.

Dessa forma, voltou-se a atenção para entender por que os professores do município de Teresina consideravam-se em condições melhores que os professores da rede estadual de ensino, tendo em vista que muitos atuavam em ambas as redes de ensino.

Nesse sentido, passou-se a estudar um fenômeno marcante para a educação pública brasileira na década de 1990: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), que surgiu com a aprovação da Emenda Constitucional n. 14, promulgada em 12 de setembro de 1996, sendo regulamentada pela Lei n. 9.424, sancionada em 20 de dezembro de 1996 e publicada em 24 de dezembro do mesmo ano.

O Fundef estabeleceu como objetivos centrais promover: “1) a justiça social; 2) uma política nacional de equidade; 3) a efetiva descentralização e a melhoria da qualidade da educação e 4) a valorização do magistério público” (BRASIL, 1996, p. 4).

Dentre esses objetivos, o item valorização do magistério público é o cerne desta pesquisa por se considerar que, por meio dele, é possível compreender os demais itens abordados pela Lei que criou o Fundef, além de se considerar que este tema ainda necessita ser mais bem estudado em relação ao município de Teresina. Sabe-se que os impactos do Fundef sobre o ensino público no Piauí já foi objeto de várias pesquisas, entre as quais destacam-se as de Sousa Neto (2003) e Fontineles (2003), relativos à rede estadual de ensino. Mesmo em trabalhos que estudam a atuação do Fundef na rede municipal, a exemplo do de Carvalho (2002), o item valorização do magistério aparece de forma secundária e não como tema central.

Outro aspecto que justifica a importância de se investigar a atuação do Fundef na rede municipal de Teresina é a necessidade de se conhecer os efeitos práticos da legislação que estabeleceu prazo para que todos os professores concluíssem curso superior.

Pretendeu-se analisar também se no caso da rede municipal de Teresina ocorria o que Fontineles (2003) detectou em suas pesquisas ao estudar os impactos do Fundef na rede estadual, o fato de que muitos que recebiam a formação em nível superior, via convênio Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC) e a universidade Estadual do Piauí (UESPI) não estavam em efetivo exercício do magistério.

A presente pesquisa é uma demonstração do reconhecimento de que somente investigando e compreendendo a realidade da educação escolar brasileira, e seus avanços, permanências e recuos nos investimentos promovidos pelas políticas públicas, é possível intervir no sentido de aperfeiçoá-la.

A qualidade do ensino passa pelos profissionais que o oferecem e pela visão e atuação que estes apresentam da educação e o reconhecimento que recebem da sociedade. Entender como esses elementos foram tratados, após a implantação do Fundef em Teresina, é o propósito da investigação desta pesquisa. Esse interesse acentua-se ao se observar o que estabelece o art. 7º da Lei n. 9.424/96, que implantou o Fundef:

Os recursos do Fundo, incluído a complementação da União, quando for o caso, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurados pelo menos 60% (sessenta por cento) para a remuneração de profissionais do Magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público (BRASIL, 1996, p. 04).

Dessa forma, buscou-se entender como uma política pública de financiamento como a do Fundef influenciou, antes e após sua implementação, na valorização do magistério da rede municipal de Teresina, no que se refere a três dimensões desta valorização: a salarial, a formação e as condições de trabalho dos professores.

Para discutir essas questões é imprescindível historicizar suas manifestações, isto é, esclarecer em que conjuntura histórica essa política do Fundef foi implantada e que desdobramentos gerou no cenário brasileiro - em especial em Teresina - para perceber as interfaces existentes entre as dimensões políticas, sociais e educacionais. Para tanto, é importante compreender como as questões educacionais foram se desdobrando na história recente do país, recusando encarar a história da educação sob o caráter que Mirian Warde (1990) denomina de “presentismo pragmatista”, isto é, uma história da educação carregada de carga conformadora: “a de ter nascido para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar... mas pelo que oferece de justificativas para o presente” (p. 12).

Sob esse prisma, Warde considera que essa história é produzida com um caráter utilitarista e por isso deve ser combatida. Da mesma maneira que diz predominar trabalhos relativos à interferência do Estado na educação, sobretudo interpretando legislações educacionais, como sendo uma história produzida com o mesmo caráter tradicionalista, que enfocava apenas a história política e se esquecia de relacioná-las às demais dimensões da vida social, como sugerem os historiadores que seguem as orientações dos *Annales*.

A intenção desta pesquisa também visa discutir questões de ordem institucional na história da educação, uma vez que discute como a política pública do Fundef promoveu

alterações na esfera educacional. Mas ao fazer isso, não se enfoca apenas as decisões estatais como elementos isolados da esfera social, muito pelo contrário, procura-se compreender como essas decisões repercutem em momentos de tensões e de diálogos entre o poder público e a sociedade. Com isso, pretende-se dar visibilidade não apenas às ações estatais, mas também aos atores sociais que não detêm o controle do Estado – os profissionais da educação – refletindo como eles interagem na elaboração e na operacionalização de leis como as que instituíram o Fundef.

Ao desenvolver este trabalho sobre o Fundef, longe de compreender apenas a esfera institucional do Estado, pretende-se compreender como atores sociais – os profissionais da educação, que não detêm o controle desse Estado, têm interagido nesse processo, ora dialogando ora exigindo intervenções estatais sob forma de políticas públicas. Com isso, pretende-se dar voz a um grupo que não tem o mesmo espaço que tem o institucional.

Contrário ao que muitos pensam, ao discutir a legislação é possível, como esclarece Almeida (1988), compreender muito de um período histórico a partir de legislações educacionais criadas nele. Um exemplo disso é o que faz essa autora ao discorrer a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, a Lei n. 4.024, ao afirmar que:

Há relativo consenso, entre os especialistas, quanto ao fato de que essa lei representou um marco decisivo na história da educação brasileira. Constituiu-se no primeiro texto legal a modificar substancialmente a educação do País, com anuência do Congresso, uma vez que todas as reformas que a antecederam efetivaram-se sob regime de exceção (p. 133).

A influência atribuída por Almeida à lei 4.024/61, resguardadas as singularidades históricas, para evitar incorrer em anacronismos, assemelha-se bastante à gerada pela Lei do Fundef no financiamento da educação pública brasileira, a partir de sua implantação, que ocorreu inicialmente no Estado do Pará, em 1997, e, em 1998, nos demais Estados e municípios da Federação.

Esta foi a primeira lei a ter caráter tributário, a assegurar recursos financeiros para a educação pública no Brasil e estabelecer em que esferas deveriam ser gastos, além de reservar valores para a qualificação do magistério. Estabeleceu também critérios de acompanhamento, fiscalização e sanções para os casos de desvios de seus recursos.

A lei que implantou o Fundef promoveu uma série de transformações no seio da educação pública brasileira, sobretudo no Ensino Fundamental, nos Estados e Municípios mais carentes do País.

Todavia, é importante destacar que nem sempre essa articulação entre legislação educacional e o contexto social ocorre, mas é importante notar também que em certos períodos ocorreu tal articulação. É o que aponta Almeida (1988), ao discutir as legislações criadas no Brasil a partir da década de 1930, destacando que “a partir desse momento, são as leis que evidenciam as diretrizes filosófico-administrativas” do país (p. 132), permitindo entender muito do Estado e da sociedade por meio delas.

No caso do Fundef, considera-se que revela mais que isso, revela um processo de luta e reivindicações por uma escola pública eficiente, com professores qualificados e valorizados, que se identifiquem com a profissão que exercem. Mas não se acredita que esse processo tenha sempre ocorrido de forma harmônica, por isso utilizou-se a palavra *luta*, por reconhecer que muito da existência dessa política pública seja fruto de questionamentos sociais que pressionam a ação estatal e interferem nos rumos tomados por toda a sociedade.

Os textos que discutem a política do Fundef também evidenciam que os entes governamentais têm a intenção de transparecer essa harmonia e pretendem que ela seja encarada mais como uma concessão estatal que como uma conquista social para minimizar a força dos grupos sociais.

O importante é saber que temas que versam a respeito da história do tempo presente, como o Fundef, são considerados como temas em ascensão entre os objetos de estudo da educação no Brasil, como salienta Araújo (2005). Tornando-se um tema já reconhecido como sendo do núcleo central para se entender educação na história brasileira no presente.

Quanto ao período histórico escolhido, procurou-se manter a consonância com o que tem sido sugerido em relação à periodização em trabalhos de História da Educação, uma vez que procura estabelecer coerência interna na periodização, escolhendo como limites da pesquisa os anos de 1996 – ano no qual a Lei n. 9.424 foi criada, que contempla um período de dois anos antes de ser implantado o Fundef no município de Teresina – e de 2006 - ano em que terminou a vigência deste Fundo, em função da criação do Fundeb, regulamentado através da medida provisória n. 339/2006, publicada em 29/12/06.

Os marcos, dessa forma, respeitam os critérios uniformes apresentados por Almeida (1988) e são pertencentes à própria área de estudo, no caso, a política pública voltada para a educação.

Com isso não se pretende ignorar a articulação entre as políticas públicas e o cenário social em que estão inseridas, mas delimitar melhor o tema proposto, pois se tem clareza que os projetos educativos e os pensamentos pedagógicos trazem consigo muito de sua época e dos movimentos histórico-sociais que os cunharam.

Além desses elementos, a pesquisadora é despertada através da literatura para a história da vinculação constitucional de recursos. Vinculação esta que recebeu na atual LDB muita atenção do Legislador. A vinculação constitucional de recursos é a previsão, no texto constitucional, de um percentual mínimo de receita de impostos a ser aplicada na educação.

A vinculação de recursos está disciplinada no Art. 212 da CF/1988 e, com mais detalhes, no Art. 69 da LDB/96, fazendo a seguinte menção:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições e Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos compreendidos, as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (BRASIL, 1988).

Alguns Estados, em suas respectivas Constituições Estaduais aumentaram a alíquota para a vinculação: Mato Grosso do Sul, Piauí e São Paulo, para 30%. (OLIVEIRA, 2001). Ele afirma que muitos municípios também ampliaram a vinculação de recursos para a educação em suas leis orgânicas, tais como São Paulo, Curitiba, Porto Alegre, Belo Horizonte Rio de Janeiro e Vitória. Teresina, conforme sua Lei Orgânica, também ampliou sua vinculação de recursos para 30%, estando, portanto, acima do percentual previsto, mas só aplica 25%.

Romualdo Oliveira (1998) define a vinculação como sendo a expressão legal da prioridade que se atribui à educação, quando se pensa num projeto de desenvolvimento econômico e de construção da cidadania, numa perspectiva de universalização do saber, da cultura e da riqueza social.

Acredita-se que os resultados deste estudo podem contribuir para a expansão das reflexões sobre a política de valorização do magistério em Teresina, possibilitando, assim, a realização de inferências sobre a valorização do magistério, com a implantação do Fundeb.

Como o interesse central deste trabalho era analisar o impacto do Fundef na valorização do magistério da rede pública municipal de Teresina, no período de 1996 a 2006, considerando as dimensões salariais, formação e condições de trabalho dos professores, procurou-se realizar levantamento sobre a evolução salarial dos professores que entraram no

período de 1996 a 2006, e identificar a formação recebida por eles antes e após a implantação do Fundef, avaliando as condições de trabalho dos profissionais do Magistério.

O Fundef, implantado em Teresina em 1998, visava ser uma política de valorização do magistério público. Nesta perspectiva, delimita-se o problema dessa pesquisa: em que medida a valorização do magistério tem se efetivado na realidade dos professores da rede municipal de Teresina, entre 1996 a 2006?

Neste sentido, trabalhou-se com as seguintes questões, que nortearam este estudo:

- Quais as repercussões do Fundef na valorização do magistério público municipal em Teresina entre os anos de 1996 e 2006?
- Como os professores da rede municipal de Teresina que receberam formação acadêmica com recursos do Fundef avaliam sua formação?
- Que avaliação fazem os profissionais da Educação Municipal a respeito das condições de trabalho antes e após o Fundef?

O recorte histórico foi de 1996 a 2006. Recuou-se, todavia, a 1994 para promover uma análise na documentação da progressão funcional dos professores municipais em Teresina e melhor avaliar o impacto do Fundef que foi regulamentado em 1996, mas que só entrou em vigor no Piauí a partir de 1998.

Escolheu-se Teresina como estudo de caso, por ser o maior, o mais populoso e mais rico município do Estado do Piauí. De acordo com o IBGE<sup>2</sup>, Teresina possuía, em 2006, 801.971 habitantes e um PIB<sup>3</sup> de 3.766.948.000 reais. Outro aspecto importante de ser ressaltado é o de Teresina receber o maior volume de todos os recursos municipais que compõem o Fundef, o que mais contribui com sua composição, perdendo apenas para o Tesouro Estadual, que concede ao fundo 15% do FPE. O estudo de caso foi construído a partir da compreensão teórica da realidade social que orientou o olhar da pesquisadora sobre a repercussão do Fundef na rede municipal de Teresina, por considerar a capital do Piauí importante para fornecer respostas relativas às questões aqui analisadas. Utilizou-se também o estudo de caso, por entender-se que o uso de múltiplas fontes de evidência constitui o principal recurso para conferir significância a seus resultados e por ser encarado como delineamento mais adequado para investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos (YIN, 2001). Quanto aos instrumentos de coleta de dados, realizou-se uma

---

<sup>2</sup> IBGE. IBGE – **Cidades@**, Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/defaultphp>. Acesso em 5 fev.2007.

<sup>3</sup> IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios**, 2004. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2004/default.shtm>. Acesso em 5 fev. 2007.

pesquisa documental, por constituir da análise de materiais que não receberam um tratamento analítico (GIL, 2002), na qual foram analisados legislações, manuais de aplicação do Fundef, relatórios dos governos federal e municipal.

Foram utilizados também reportagens nos jornais locais, documentos do Sindicato dos Servidores Municipais de Teresina (SINDSERM), para comparar o discurso governamental com o dos sujeitos da sociedade civil. Foram analisados os contracheques dos professores que estavam atuando na rede Municipal de Ensino desde a aprovação deste fundo em 1996 – dois anos antes de sua implantação - até 2006 - ano término da vigência desta política pública. Isso com o propósito de perceber as oscilações nas condições salariais dos professores.

Para entender o que pensam os diferentes sujeitos envolvidos no processo de implantação do Fundef em Teresina, foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas, com roteiro de perguntas previamente elaboradas, contudo deixando o informante livre para emitir suas opiniões. Considerando que através delas se pudessem obter valiosas informações na fala dos atores sociais.

Objetivou-se, portanto, com esse procedimento coletar informações acerca da valorização prometida pelo FUNDEF com os seguintes atores sociais do magistério:

- dois representantes sindicais do SINDSERM, visando reconhecer as versões da entidade que representa os professores acerca do impacto do Fundef em Teresina;
- cinco diretores e/ou pedagogos que estivessem na rede municipal antes de 1997 e trabalhassem em escolas da rede municipal - de maior, menor e pequeno porte - para entender os reflexos do Fundef na valorização do magistério;
- seis professores que receberam formação com os recursos do Fundef e quatro que não receberam essa formação, com o propósito de ampliar a visão que estes têm da formação de professores no período delimitado a esse estudo.

A seleção de amostra se deu pelo critério de intencionalidade por mostrar-se mais adequada para obtenção de dados (GIL, 2002) para esta pesquisa. Elaborou-se também um questionário, que neste caso, não apresenta objetivo de abranger um grande número de pessoas. Este questionário foi elaborado com base nas informações obtidas nas entrevistas e teve como público alvo a representante da Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino, para que pudesse esclarecer aspectos não respondidos ou pouco compreendidos durante a análise das entrevistas.

Para estabelecer a classificação do porte das escolas, recorreu-se ao estipulado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC. Estas escolas estão assim caracterizadas em grande, médio e pequeno porte. Entendendo por grande porte a escola que

possua turmas de 1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e um número maior de salas. Já aquelas que possuem um número menor de salas e não têm todos os níveis de ensino estabelecidos pela SEMEC são consideradas de médio porte. Por outro lado, as de pequeno porte são aquelas com turmas de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série ou somente de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série. É importante salientar que a nomenclatura de 1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série foi mudada após aprovação da Lei n.11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que denomina as séries da Alfabetização à 8<sup>a</sup> série de 1<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa lida-se com a nomenclatura de 1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, por ser como denominava-se na maior parte do período em estudo.

Os sujeitos entrevistados foram os professores que atuaram no Ensino Fundamental em Teresina antes e após a implantação do Fundef, no período em análise. A análise das entrevistas requereu muita atenção, pois como nos lembra Bardin (1995), é na prática que se definem os procedimentos de análise. O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador, que foi o caso deste trabalho (SZYMANSKI, 2002). A organização e análise dos dados obtidos foram realizadas por meio da análise de conteúdo, conforme orienta Bardin (1995), relacionando-o à bibliografia e aos documentos consultados, visando interpretar e compreender a realidade teresinense.

O desenvolvimento da pesquisa de avaliação de uma política pública envolve, segundo Belloni et al (2000), duas estratégias analíticas complementares: a análise quantitativa e qualitativa. Já para Boudon (1971, p.14), “o tipo de método utilizado não depende apenas das preferências pessoais do pesquisador, mas das questões que ele se coloca”.

Os dados foram analisados quali-quantitativamente de acordo com o que propõe (RICHARDSON, 1999), buscando concretizar os objetivos da pesquisa, baseando-se nos documentos oficiais relativos à política educacional do período analisado, bem como na fundamentação teórica previamente estabelecida.

Quanto à análise quantitativa, as informações resultam, segundo Belloni et al (2000), de procedimentos dirigidos ao registro numérico de fenômenos ou fatos, isto é, buscam identificar e localizar sua ocorrência num determinado local, tempo e frequência. Já as informações qualitativas, para eles, resultam de procedimentos vinculados à observação dos fenômenos ou fatos, derivados de observação direta e de análise documental, no que consiste esta pesquisa.

Para obter os dados empíricos acerca dos salários dos professores da rede municipal de Teresina, no período citado, buscaram-se informações na Secretaria Municipal de Administração de Teresina (SEMA). Já os indicadores econômicos foram obtidos no site <<http://www.estadao.com.br/>> e os dados relacionados ao Fundef, no site do MEC

<<http://www.mec.gov.br/>>. Estas fontes foram decisivas para desenvolver a pesquisa, possibilitando o contato com dados relativos ao tema.

Além disso, para a identificação da formação recebida pelos professores, antes e após a implantação do Fundef, recorreu-se à SEMEC, observando-se que o relatório fornecido acerca da formação de 1996 a 2000 encontrava-se organizado de forma aleatória, dificultando uma análise mais detalhada. Já o material de 2001 a 2004 encontrava-se organizado. O mesmo ocorreu com os de 2005 e 2006, períodos bem mais recentes. Porém, o acesso aos dados com as progressões funcionais de professores durante o curso de Pedagogia através do convênio com a Universidade Federal do Piauí (UFPI), somente foi possível com apoio do SINDSERM que tinha em seus arquivos o Diário Oficial do Município, bem como decretos confirmando ações para cumprimento do Estatuto do Magistério.

Entretanto, uma das dimensões mais difíceis de se analisar nesta pesquisa refere-se às condições de trabalho, por ser bastante subjetiva. O fato é que diante desta dificuldade, recorreu-se aos próprios profissionais da Educação, de forma aleatória, questionando o que eles consideravam por condições de trabalho. As respostas foram as mais diversas: tempo para planejamento e execução das aulas, material didático, número de alunos por sala, estrutura física da escola, distância de sua moradia, ambiente de trabalho. Só então é que se partiu para a elaboração do roteiro de entrevista.

Os profissionais entrevistados receberam nomes fictícios, uma vez que a maioria preferiu omitir seu nome verdadeiro por temer represálias futuras. Assim, foram escolhidos nomes de personagens da Literatura Universal e Piauiense, sem comprometer em nada o rigor metodológico exigido no trabalho com fontes orais.

Todo o trabalho dialoga com o referencial teórico, buscando discuti-lo durante toda a pesquisa, apresentando-o nos três capítulos que compõem este estudo, além da introdução. O primeiro capítulo versa sobre composição dos fundos no Brasil – Fundef: trajetórias, entraves e dificuldades. Dialoga-se, portanto, com os autores: Pinto (2000), Melchior (1997), Davies (1999; 2001; 2005), Arelaro (2002) entre outros.

No segundo capítulo, formação de professores: entre o ideal e o real. Cuja discussão amplia-se com o Fundef na formação dos professores da rede municipal de Teresina, analisando seus olhares acerca da qualificação docente, em permanente diálogo com os seguintes autores: Nóvoa (1995), Pimenta (2002), Shiroma et al (2002), Kramer (2002), Damis (2002), Brzezinski (1996), Arelaro (2006).

O terceiro capítulo trata das condições de trabalho dos educadores. Neste capítulo, intitulado o Fundef e as condições de trabalho do professor: construindo trajetórias

consideram-se as respostas mais diversas: tempo de estudo e de planejamento profissional, material didático, número de alunos por sala, estrutura física da escola, distância de sua moradia, clima de trabalho. Entre os autores abordados, destacam-se Pimenta (2002), Rosemberg (2002), Tardif (2002), Sevilla (2002), Zeichner (2003) e Davies (1999).

Nessa perspectiva, considera-se relevante estudar as dimensões da valorização do magistério, analisando se essas dimensões sofreram impacto com o Fundef. Dimensões essas que se relacionaram com a educação neste período, entendendo que o Ensino Fundamental de 1ª à 8ª série regular, teve nesse período seu maior destaque, uma vez que a Legislação do Brasil prioriza este nível de ensino, tornando sua oferta obrigatória.

Dessa forma, acredita-se que esta pesquisa auxilie instituições não só como a SEMEC/PMT e UFPI, mas todos aqueles que se interessem por entender os caminhos trilhados pela educação brasileira, sobretudo àqueles que investigam as políticas públicas, ainda mais quando entrou em vigor uma nova política de fundos – o Fundeb. No final desta pesquisa, são indicadas algumas considerações finais emanadas das análises dos diversos documentos e informações coletados durante a investigação do objeto de pesquisa.

## **CAPÍTULO I**

### **COMPOSIÇÃO DOS FUNDOS NO BRASIL – FUNDEF: TRAJETÓRIAS, ENTRAVES E DIFICULDADES**

Este capítulo tem por objetivo analisar o impacto do Fundef na valorização do magistério da rede pública municipal de Teresina, no período de 1996 a 2006, considerando a dimensão salarial. Com isso, procurou-se realizar levantamento sobre a evolução salarial dos professores neste interstício.

O Fundef foi um fundo voltado para financiar o Ensino Fundamental, aprovado em 1996 e em vigência em todo o Brasil desde 1998, tem sido foco de muita polêmica. Para entender os entraves e dificuldades de implantação de uma política pública voltada para a educação escolar, é muito importante relacionar esses obstáculos à própria história do financiamento da educação no Brasil, que é marcada pela carência de recursos ou pela ausência da intervenção estatal no setor.

O Estado brasileiro sempre se mostrou ineficiente no tocante a incentivos à educação, isto é claramente visível ao longo da história do país. Uma rápida análise serve para constatar, de forma mais eficaz, os acontecimentos que antecedem o processo ora vivenciado.

Neste breve retrospecto histórico, Pinto (2000) focaliza a história do financiamento da educação no Brasil em três momentos<sup>4</sup>: o primeiro ficou compreendido como período jesuíta, em que o Estado brasileiro caracterizou-se pela completa omissão, delegando aos jesuítas a exclusividade do magistério público no País.

---

<sup>4</sup> Não se trata aqui de demonstrar minuciosamente os processos de financiamento da educação no Brasil ou das contradições que o envolvem e sim ressaltar pontos essenciais que desencadearam tal política até o advento do Fundef.

A omissão do Estado lusitano durante o período em que os jesuítas controlaram a educação do Brasil (1549 a 1759) pouco foi alterada após a expulsão deste grupo pelo Governo Pombalino. Segundo José Marcelino de Rezende Pinto (2000), somente com o Ato Adicional de 1834 o governo central, já findado o controle metropolitano do país, passou a se responsabilizar por financiar a manutenção dos estabelecimentos de ensino do Município Neutro no Rio de Janeiro, que era a capital do Império, atribuindo aos Governos Provinciais e às Câmaras Municipais a responsabilidade com a manutenção do ensino no restante do Brasil. Prosseguiram-se, dessa forma, práticas de negligência com educação, assim como ocorrera durante o período colonial, no qual era oferecido ensino na Colônia sem custo algum para a Metrópole.

Ainda no período em que o Brasil era mantido sob jugo lusitano, dado o rompimento do governo português com os jesuítas - que culminou com a sua expulsão do território brasileiro - o Governo de Marquês de Pombal, alegando fragilidade nos métodos de ensino utilizados pelos jesuítas, criou as Aulas Régias. Segundo Pombal, a educação oferecida pelos clérigos teria promovido um declínio no domínio das letras humanas, conforme alega o Alvará Régio de 1759 que estabelece as Aulas Régias, que prescindiam da seriação e cuja nomeação os professores recebiam do rei para exercerem sob forma vitalícia, o ofício de professor.

Este segundo momento, destacado pela expulsão desta ordem religiosa, vigorou até a chamada República Velha, em cujo período viveu-se uma intensiva busca de fontes autônomas de financiamento da educação, mas sem muito êxito. Alegando impossibilidade de financiar o ensino sem o auxílio dos padres da Companhia de Jesus, as Câmaras Municipais criavam taxas sobre gêneros alimentícios e de primeira necessidade, pouco alterando a situação de abandono em que se encontrava o ensino. A resposta do Governo Pombalino foi o estabelecimento do Subsídio Literário<sup>5</sup>, por meio da Carta Régia de 10/11/1772, visando a assegurar recursos para financiar o ensino primário a partir da taxação da venda de carne e de aguardente, duas atividades econômicas do mercado local. Tal subsídio constituía-se numa taxa a ser cobrada pelas Câmaras Municipais.

A falta de recursos, devido a um sistema falho de tributação e arrecadação de renda, impossibilitou as Províncias de criarem uma rede organizada de escolas, agudizando ainda mais o grau de carência da educação escolar no país (CARVALHO, 2003).

---

<sup>5</sup> Imposto específico destinado a subsidiar o erário público em suas responsabilidades com a instrução pública.

A situação de precariedade em que se encontrava a instrução no Brasil, portanto, não foi alterada. Conforme dados apresentados por José Marcelino Pinto (2000), a população escolarizada no País, em 1886, era de apenas 1,8%.

Um dos elementos que contribuía para isso eram os baixos salários estabelecidos para os professores, que inibiam a contratação de profissionais qualificados, além do agravante que era a inexistência de cursos de formação de professores. Criticando tal situação, Pinto menciona um relato escrito por José Ricardo Pires de Almeida, redigido em 1889, que afirma o seguinte:

A esta causa material de insucesso, deve-se juntar o afastamento natural das pessoas inteligentes, de uma formação mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que têm direito muito mais que as outras, porque o professor, o instrutor e a instrutora substituem em certa medida o pai e a mãe de família, inaptos para cumprir completamente seu dever social [...]. Os pais não podendo ou não querendo cumprir sua tarefa, o Estado, o tutor natural, nomeia pessoas hábeis para supri-los para ajudar a cumprir seu dever; seria, pois, justo, eqüitativo, que estas pessoas fossem não só bem remuneradas, mas também e, sobretudo altamente consideradas [...] É preciso que o Governo, quando se trata de instrução primária, intervenha e retire sempre - mesmo com muito pesar - um pouco de dinheiro do bolso do contribuinte para dá-lo aos instrutores (PINTO, 2000, p. 49-50).

O grau de carência da instrução escolar denunciado no texto está diretamente associado, segundo o autor, à falta de recursos para a educação, bem como à falta de reconhecimento social ao docente. O texto conclama o Estado a intervir e a financiar com recursos públicos o pagamento dos instrutores, indicando que a ausência de decisões como esta afetava bastante o desenvolvimento da instrução primária no país. Se a primária não recebia atenção é de se imaginar que nos demais níveis o problema ganhava proporções maiores.

O Subsídio Literário vigorou até o ano de 1816, mas pouco alterou a situação da educação no Brasil, uma vez que quando era arrecadado, ainda apresentava problemas de má versação dos governos da época, como destaca Pinto (2000).

Nem após a independência política do país, em 1822, este quadro foi alterado, uma vez que o Ato Adicional de 1834 atribuiu às Províncias o direito de legislar e o dever de manter os ensinos primário e secundário, restando ao Governo Central apenas as escolas da capital do Império e o Ensino Superior que era inexpressivo no período.

Após a proclamação da República, em 1889, a Constituição de 1891 atribuiu maiores responsabilidades à família que ao Estado em relação à educação, referendando a omissão estatal frente à instrução. Isso, associado à herança histórica da escravidão e da concentração de renda, concorreu para a implantação de mecanismos que impossibilitassem a efetivação da cidadania no Brasil.

Isso não impediu, porém, que se constituísse no País uma sociedade civil - influenciada pelos anseios internos e pelas experiências européias - que pressionasse o poder público pela criação de escolas públicas no Brasil. Assim, o país viu surgir experiências reformadoras na educação, sob os auspícios dos educadores como Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, por meio da Associação Brasileira de Educação.

O século XX presenciou também uma transformação no financiamento da educação após a tomada do poder político por Getúlio Vargas, em 1930. O terceiro momento de financiamento da educação no Brasil, segundo Pinto (2000), compreende entre a aprovação da Constituição Federal de 1934 até os dias atuais. Este período pode ser definido como o da busca de um percentual mínimo de vinculação de impostos para a educação. É importante frisar que tal vinculação constitucional, mesmo não garantindo um ensino de qualidade, propiciou um ganho considerável em relação aos momentos anteriores, em um período em que o acesso ao ensino ainda era extremamente limitado.

O Governo Federal passou a assumir responsabilidades antes atribuídas apenas aos Estados. Além da criação do Ministério da Educação, a Constituição de 1934 estabeleceu a vinculação de recursos para a educação: União e Municípios deveriam repassar nunca menos que dez por cento e Estados e Distrito Federal nunca menos que vinte por cento da renda resultante dos impostos. Esse financiamento inaugura o estabelecimento de recursos públicos para a instrução pública e marca a história do repasse financeiro para a educação.

Todavia, essa vinculação vigorou somente até 1937, quando foi revogada pela Constituição do Estado Novo. Já a Constituição de 1946 retoma a vinculação, aumentando para vinte por cento a responsabilidade dos municípios com a educação. Como mostram os estudos de Melchior (1997) e Pinto (2000), principalmente na década de 1960, com a supressão de uma série de programas de educação popular e vinculação constitucional de recursos, a política geral para área social baseava-se na busca de fontes autônomas de financiamento.

Isso implicou em significativas conquistas que duraram até 1967. Após a implantação do Regime Militar no Brasil, ocorrida em 1964, foi revogada a vinculação constitucional de recursos financeiros para a educação, agravando o quadro educacional no Brasil, que vinha

apresentando, até a década de 1950, uma relativa expansão, gerando um quadro de ensino público de qualidade que, embora atingisse a um número reduzido de beneficiários, mostrava-se eficiente e sendo capaz de propor melhores remunerações a seus professores. Experiência que durou por pouco tempo.

A implantação do Regime Militar no Brasil freou esta expansão, criando situações paradoxais, uma vez que ampliou a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, como estabelecia a Lei n. 5692/71. À medida que isso ocorreu, reduziu significativamente a participação da União no financiamento da educação pública, acarretando um prejuízo indiscutível na história recente da educação no Brasil, sobretudo após a multiplicação de turnos escolares, com até cinco períodos diários, com jornadas de menos de três horas de ensino. Isso, associado ao achatamento nos salários dos profissionais da educação, prejudicou bastante a qualidade do ensino no País.

Na década de 1960, foi criado o Salário-Educação, por meio da Lei n. 4.440/64, com intuito do combate ao analfabetismo, com aplicação vinculada ao ensino primário, tendo sua primeira regulamentação definida pelo Decreto-Lei n.55.551, de 12 de janeiro de 1965. Inicialmente definiu-se como sendo 2% do salário mínimo. Esse valor, segundo Oliveira (1998), baseava-se em estudos de custo-aluno realizados, na ocasião, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sofrendo modificações posteriores.

Tal vinculação somente foi retomada pelo Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96 - de Jorge Hage, que ampliava a alíquota dos 2,5% de hoje para 3,5%, cuja proposta previa as formas e os critérios para alterá-la. Essa trajetória das tentativas de vinculação constitucional para financiamento da educação apresenta seu ponto máximo na década de 1990 com a aprovação do Fundef, que teve suas raízes na Constituição Federal de 1988 e no Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003). Mas foi a partir da Promulgação, no Congresso Nacional, da Constituição Federal de 1988 que surgiram os primeiros e significativos passos rumo a uma nova proposta de financiamento. Com esta Constituição, ficou definido, no artigo n. 60 do Ato das Disposições Transitórias (ADCT), que todas as esferas do poder público, incluindo o Governo Federal, deveriam destinar pelo menos 50% dos seus gastos constitucionais para a erradicação do analfabetismo e para a universalização do Ensino Fundamental nos dez primeiros anos de sua promulgação (BRASIL, 1999). Porém, apenas os Estados e Municípios vinham cumprindo tal determinação, visto que a União se recusava a fazê-lo, conforme indica Melchior (1997).

Vale ressaltar que a atual Constituição de 1988 manteve o salário-educação como fonte de financiamento da educação (Art. 212 § 5º). Convém lembrar que, com a criação do

Fundef, as empresas não puderam mais descontar despesas realizadas com o ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

Somente com o processo de redemocratização do Brasil é que a sociedade civil passa a se articular e a pressionar o Estado brasileiro para questões de âmbito social, entre os quais a educação ganha destaque.

Nesse processo, o Brasil acompanha a elaboração e promulgação da Constituição Federal, em 1988; o retorno às eleições diretas em todos os cargos eletivos; a cassação de um presidente por corrupção; a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96, que provocou uma série de disputas entre o governo e os movimentos sociais; e a criação de várias políticas educacionais, entre as quais destaca-se o Fundef que também tem gerado muitos debates e muitas reflexões.

Contudo, o ano de 1996, considerado pelo Governo Federal o “Ano da Educação”, representa um marco em relação à educação brasileira e seu financiamento. As principais alterações legais foram a aprovação da Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, que modificou os artigos 34, 208, 211, 212, da Constituição Federal e deu nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e da LDB n. 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais da Educação Nacional. Foi aprovada também a Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundef na forma prevista no art. 6, parágrafo 7º do Ato das Disposições Transitórias.

Este fundo foi implantado em 1º de janeiro de 1998, passando a vigorar em todo o país, exceto no Pará, onde o referido fundo foi implementado ainda em 1997, por força de lei estadual (BRASIL, 2000). Essas políticas, segundo os seus idealizadores, visam à transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos, a valorização dos profissionais da educação e a eficiência no uso dos recursos financeiros, objetivando a melhoria e a qualidade do ensino. Assim, para essas propostas, o governo federal definiu que as ações específicas seriam implementadas através de planos, programas e projetos, dentre eles o Fundef (1996-2006).

De acordo com Davies (2001), o ganho ou perda do Governo Estadual com o Fundef

[...] é definido pela diferença entre o que contribui para ele (15% do ICMS, FPM, IPI - exportação e LC 87/96, no caso dos Estados) e o que recebe na distribuição do fundo em âmbito estadual (montante calculado de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental regular contabilizadas no senso do MEC) mais a complementação federal (se houver) e os rendimentos financeiros com tais receitas do Fundef (p.24).

Segundo Carneiro (2004), todo recurso é transferido ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), na proporção do arrecadado em cada Estado, Município e Distrito Federal, através de transferência aos respectivos Fundos.

As lutas pela redemocratização do Brasil contribuíram também para ampliar as pressões sociais pela escola pública de qualidade. No âmbito do financiamento, isso gerou a Emenda Constitucional n. 24 de 1983, que determinava que a União não poderia aplicar menos que 13% e os Estados e municípios nunca menos de 25% de sua receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Constituição de 1988 ampliou o percentual previsto para a União, de 13% para 18%. Em seu art. 212 estabelece sobre a receita líquida de impostos:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, de receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, possibilitou a ampliação dos percentuais, estabelecendo-os às diferentes instâncias da administração pública (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), no que estão obrigados a aplicar em manutenção e desenvolvimento do ensino, como se pode conferir no Art. 69. Trata-se de percentuais mínimos, uma vez que permitia que as Constituições dos Estados e as leis Orgânicas Municipais poderiam determinar um percentual maior.

No caso de Teresina, ficou estabelecido um percentual nunca menor que 30% dos impostos arrecadados, a exemplo do que ocorre na esfera estadual piauiense. Isso é definido na Lei Orgânica do Município de Teresina que, em seu artigo n. 225, define que o município aplicará, anualmente, no mínimo, 30% (trinta por cento) da receita resultante de impostos e das transferências recebidas do Estado e da União na manutenção e desenvolvimento do ensino. Porém, isso não vem acontecendo, pois segundo Davies (2004), as interpretações são mais importantes do que as disposições constitucionais ou da nova LDB/96, uma vez que os governos estaduais e municipais procuram seguir (quando o fazem, é claro) tais interpretações materializadas em instruções normativas ou resoluções dos Tribunais de Contas (TCs), e não nas disposições constitucionais ou da LDB.

Para entender o funcionamento do Fundef é importante saber que ele constituiu-se num fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal

pela Lei Federal n. 9.424, de 24/12/1996, cujos recursos deveriam ser aplicados na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e na valorização do magistério. Essa lei define que essa política pública seria constituída das seguintes fontes: Fundo de participação do Estado - FPE; Fundo de Participação do Município - FPM; Recursos do Imposto de Circulação sobre Mercadorias - ICMS; Recursos do Imposto Sobre Produtos Industrializados - IPI exportação. A lei determina que o valor a ser distribuído, no âmbito de cada Estado, deveria ocorrer em função do número de alunos do Ensino Fundamental regular de cada Rede de Ensino, criando um valor por aluno/ano, conforme quadro 1 a seguir:

**Quadro 1: Valor mínimo nacional por aluno/ano**

**1997 a 2006**

Ano	1ª à 8ª série	1ª à 4ª série	5ª à 8ª série e Ed. especial	Séries iniciais zona urbana	Séries iniciais zona rural	Quatro Séries finais zona urbana	Quatro Séries finais - rural e Ed. especial zonas urbana e rural	Ato legal de fixação do valor
1997	300,00							Art. 6º, § 4º da Lei n.º 9.424, de 24.12.1996
1998	315,00							Dec. n.º 2.440, de 23.12.1997
1999	315,00							Dec. n.º 2.935, de 11.01.1999
2000		333,00	349,65					Dec. n.º 3.326, de 31.12.1999
2001		363,00	381,15					Dec. n.º 3.742, de 01.02.2001
2002		418,00	438,90					Dec. n.º 4.103, de 24.01.2002
2003		462,00	485,10					Dec. n.º 4.861, de 20.10.2003
2004		564,63	592,86					Dec. n.º 5.299, de 07.12.2004
2005				620,56	632,97	651,59	664,00	Dec. n.º 5.374, de 17.02.2005
2006				682,60	696,25	716,73	730,38	Dec. N.º 5.690, de 03.02.2006

Fonte: <http://www.mec.gov.br>

É importante perceber, pelo que evidencia o Quadro 1, que o valor do repasse do aluno/ano era unificado nas séries de 1ª à 8ª, entre os anos de 1997 e 1999, indicando que havia um valor mínimo aluno/ano único para todas as séries do Ensino Fundamental. Apenas a partir do ano 2000, com o Decreto n. 3.326/1999, é que passa a haver uma diferenciação entre o custo estabelecido para alunos que cursavam as quatro primeiras e as quatro últimas

séries do Ensino Fundamental, sendo que essas últimas passaram a receber um valor maior que as primeiras.

O Quadro 1 também revela que apenas em 2005, com a aprovação do Decreto n. 5.374/2005, a zona rural passou a receber um valor diferenciado para mais em relação ao financiamento educacional, sendo que este mesmo Decreto incluía, pela primeira vez, no período de existência do Fundef, a Educação Especial entre os agraciados com os recursos do fundo. Esses valores eram reajustados anualmente por Decretos Presidenciais, conforme destaca o Quadro.

Em cada Estado, os recursos do Fundef foram distribuídos entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, de acordo com o número de alunos do Ensino Fundamental Público, atendidos em cada Rede de Ensino (Estadual ou Municipal), conforme os dados constantes do censo escolar do ano anterior. O valor referente ao Fundef era creditado em conta específica sempre que houvesse arrecadação e repasse de recursos das fontes que alimentavam o fundo.

A lei que criou o Fundef estabelecia ainda que, no mínimo 60% dos recursos dessa política deveriam ser aplicados na remuneração dos profissionais do Magistério em efetivo exercício de suas atividades no Ensino Fundamental Público. Os outros 40% deveriam ser aplicados na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental Público, como por exemplo, capacitação de professores, aquisição de equipamentos, reforma e melhorias de escolas da rede de ensino e transporte escolar.

É válido lembrar que a elaboração da política pública do Fundef foi gestada em um período em que ela estava em consonância com a proposta de descentralização vigente no Brasil, mediante orientações dos organismos internacionais que acompanhavam o rendimento dos índices educacionais no país. Essa proposta, embora tenha sido enfatizada na década de 1990, teve sua origem em um período bem anterior. As indicações de descentralização, via municipalização, proposta pela Lei de Ensino n. 5.692/71, segundo França (2006), indicam as intenções governamentais direcionadas no sentido de garantir o processo de transição do período da ditadura militar para a democracia entre as décadas de 1970 e 1980.

A ênfase maior dada à descentralização começa a se configurar efetivamente a partir da década de 1980, no contexto da denominada redemocratização da sociedade brasileira. Magna França observa que nessa conjuntura gerou-se espaço de participação dos cidadãos na vida da sociedade, reivindicando condições de organização política, relativa à sua participação como ação intervencionista nas propostas do Estado. Daí surgirem, nesse período, políticas em busca de mudanças que favorecessem o desempenho do sistema educacional, ora questionando a autonomia, ora o financiamento.

Na concepção dessa autora, os processos de desconcentração e descentralização considerados no sistema educativo do Estado brasileiro devem ser contextualizados e percebidos como resposta às insuficiências para resolver os diversos problemas educacionais. Como solução de problemas, pode-se perceber com clareza que a descentralização e a desconcentração não constituem fins em si mesmos, mas que são processos instrumentais para obter resultados nas áreas do político, do econômico, do técnico-pedagógico e do administrativo, explica ela.

Na prática, a descentralização tem-se constituído num processo antidemocrático ao delegar à empresa (pública e privada), à comunidade, aos Estados e aos municípios a manutenção da educação fundamental e média, sem que “desentulhe” os mecanismos de financiamento mediante uma efetiva e democrática reforma tributária, enfatiza França (2006). Já a desconcentração de tarefas é conceituada por Cabral Neto (1997) como uma estratégia, uma transferência de responsabilidades sem, contudo, redistribuir o poder decisório.

Concordando com essa crítica ao processo de municipalização pelo qual vem passando a educação brasileira, Arelaro (2002) informa que houve mais transferência de responsabilidade para os municípios que uma verdadeira descentralização, posto que as decisões continuaram centradas no governo federal, sobretudo em relação à fiscalização. Essa autora diz que o período em que Fernando Henrique Cardoso governou o Brasil foi o que “a educação brasileira passou a ser mais municipal que estadual” (p. 17). Informa que “no início de sua administração pouco mais que 1/3 das matrículas de ensino fundamental estavam sob responsabilidade dos municípios” (p.17), saltando para mais da metade dos alunos desse mesmo nível de ensino, no ano 2000. Isso gerou, segundo a autora, uma diminuição das redes estaduais, principalmente no nordeste, sem que tenha havido uma melhora no funcionamento desse ensino, repassando todas as atribuições para os municípios e afirmando que o problema resume-se apenas a mal-gerenciamento e omitindo que também há falta de recursos financeiros direcionados à educação.

### **1.1 Fundef em Teresina: um olhar sobre a dimensão salarial do professor do ensino fundamental**

Passados três anos, após a implantação do Fundef, os resultados das primeiras pesquisas apontavam significativos aumentos nos salários dos professores, especialmente nos pequenos municípios. Segundo Sousa Neto (2005, p.134), “os ganhos salariais foram significativos em todo o País e que, como exemplo, de dezembro de 1997 a junho de 2001, no

Nordeste, o reajuste médio de um professor com licenciatura plena e carga horária de 20 horas semanais foi de 71,26%”.

O Governo Federal confirma essa tendência de valorização do magistério e ainda, de acordo com Davies (1999), tem apresentado o Fundef como a tábua de salvação do magistério, tendo a remuneração dos professores, melhorado por conta dele. Davies, já em 1999, discordava de tais afirmações, informando que o Fundef não trouxe recursos novos para a educação, mas apenas redistribuiu os já existentes, entre os Estados e seus municípios. Arelaro (2002) endossa essa opinião e esclarece que “na lógica do Fundef, sob o ponto de vista dos administradores públicos, o aluno é colocado na posição de fonte de recursos e o professor na de fonte de gastos” (p. 30), isso porque este fundo move-se por uma lógica perversa: “quanto mais aluno por professor, melhor” (p.30).

Essas questões permeiam toda e qualquer discussão a respeito de valorização dos profissionais da educação. Sabe-se que, em 2006, o Fundef foi extinto, após dez anos de sua regulamentação. Entende-se, mediante o exposto, que este é um bom momento para se reavaliar o impacto desse fundo nos salários dos professores, em função das informações presentes na série histórica que compreende o período de 1996 a 2006.

Em relação ao impacto positivo do Fundef na valorização do magistério, Nicholas Davies, ainda em 1999, mostrava-se cético sobre as vantagens do referido fundo para a valorização do professor, pois, segundo sua ótica,

ele não possibilita uma valorização dos docentes (como quer a EC 14) ou do magistério (como quer a Lei 9.424) como um todo, mas apenas de Estados e municípios que ganharem com o Fundef, que deveria destinar pelo menos 60% do ganho (se nos basearmos no Art. 2º da lei 9.424) para a melhoria da remuneração, ou pelo menos 60% da receita (se nos basearmos no Art. 7º da Lei 9.424), como preferem as autoridades) apenas para a remuneração. Mesmo no caso de governos que ganham com Fundef, não há nenhuma garantia de que repassarão no mínimo 60% da receita adicional (o ganho) para a melhoria da remuneração (p.18).

Por outro lado, o governo federal tem mostrado, por meio de estatística, a partir dos balanços do MEC de 1999 e 2000, que a remuneração dos professores das escolas públicas melhorou. Neste sentido, Sousa Neto (2005), afirma ter havido melhorias salariais em todo o País, entre dezembro de 1997 a junho de 2001.

Como vimos, uma das justificativas mais relevantes da criação do Fundef foi a possibilidade de melhorar a remuneração dos professores empregando parte dos recursos do

fundo. Assim sendo, a evolução salarial dos professores da rede municipal de Teresina, antes e depois de 1998, constitui-se um foco na análise importante para entender o impacto do Fundef em Teresina, sobretudo porque, segundo Leite (2002), temos exemplos como Vitória da Conquista, que não produziu modificações significativas no que se refere à qualificação e ao salário real dos professores.

É em torno dessa discussão, analisando o caso de Teresina, que esta pesquisa se insere. Principalmente porque, a existência de uma série histórica de 11 anos (1996 a 2006), muito possibilitou a análise do impacto do Fundef na perspectiva em estudo.

Como já exposto, em 1996 foi aprovada a Emenda Constitucional (EC) n. 14, em 12 de setembro de 1996, que em seu artigo 5º modificou o artigo 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição Federal afirmando que:

Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o *caput* do artigo 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério (BRASIL, 1996, p. 03) <sup>6</sup>.

O enfoque ao atendimento ao Ensino Fundamental era notório na EC n. 14, bem como que a “remuneração condigna do magistério”, que era outra prioridade do Fundef. Porém, não estabeleceu parâmetros salariais para que isso pudesse ser avaliado, como destacam seus críticos. A omissão governamental em relação a esses parâmetros favorece o descumprimento do que estabelece a própria legislação, contribuindo para gerar descrédito e fragilização das conquistas propostas.

A versão governamental de que houve melhoria na remuneração do magistério, após a criação do Fundef, tem recebido fortes críticas, como a de Davies (1999), ao constatar /analisar o Balanço do Primeiro Ano do FUNDEF, realizado pelo MEC:

A alegação federal de que o magistério teria melhorado sua remuneração com o FUNDEF, “comprovada” com estatísticas em profusão no Balanço citado, precisa ser tratada com muita cautela. Em primeiro lugar, as fontes de informações da “pesquisa” do MEC foram as Secretarias de Educação, que obviamente tenderão a pintar um quadro não muito fiel da realidade do

---

<sup>6</sup> A Emenda Constitucional n. 53/06 criou o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – aprovada em 06 de dezembro de 2006. A proposta desta pesquisa, contudo, é entender as repercussões do FUNDEF na educação pública oferecida pela rede municipal de Teresina, sobretudo no concernente à valorização do magistério.

magistério. Uma consulta aos profissionais do magistério e suas entidades mostraria uma situação bastante diferente (DAVIES, 1999, p.19).

A afirmação de Davies não é apenas uma constatação, é um desafio ao governo. Contesta os dados oferecidos pelas esferas administrativas e ainda questiona as estatísticas oferecidas pelas Secretarias de Educação de cada Estado e Município, sugerindo que as estatísticas não informam os dados reais em relação à melhoria na remuneração do magistério.

Avaliar qual a afirmação apresenta mais fundamentos e se aproxima mais da realidade local, se a do MEC ou a de Davies, analisando-se o caso da rede municipal de Teresina, é um dos propósitos desta pesquisa. Exige-se, para tanto, uma ação reflexiva acerca do contexto histórico que gestou tal fenômeno, no qual as dimensões política e econômica são definidoras das diretrizes governamentais: federais, regionais, estaduais e internacionais (FRANÇA, 2006).

Discutir a valorização do magistério passa necessariamente pela preocupação com a questão salarial relativa aos profissionais da educação. Essa dimensão é fundamental para entender como o ensino público tem sido tratado em Teresina, uma vez que esta é uma das questões centrais quando se analisam as dificuldades enfrentadas pelo magistério no País. A respeito disso, Paiva, Junqueira e Mul (1997) constataram em sua pesquisa que:

Os números mostram por que se fala em pauperização docente. A sociedade deixa clara a sua percepção quando o motorista de táxi recusa-se a cobrar uma corrida da professora atrasada, quando essa não consegue abrir uma conta no banco ou quando não apenas os professores impedem seus filhos de seguirem a profissão dos pais, mas os operários também recusam-na para sua prole – exceção feita a uma parte das empregadas domésticas que, apesar de nutrirem desprezo pelo salário de professora, ainda consideram a profissão como uma forma de ascensão simbólica. No entanto, a dramaticidade da situação só se pode perceber no cotidiano das escolas (p. 116).

Essa desvalorização social da condição docente reflete um contexto de desprestígio sofrido pelo magistério, mas indica um elemento ainda mais sério: considera-se que essa profissão é ocupada apenas por pessoas que não obtiveram condições melhores para ocupar outras funções, tendo que a ela se submeterem, não por escolha, mas por falta de alternativas melhores. Isso evidencia um grave problema social: a desvalorização material e simbólica do ofício de professor ou professora, inserindo essa profissão na categoria de função maldita pela sociedade.

Infelizmente, essa desvalorização acompanha a história do Brasil, ora sendo atenuada, ora sendo agravada. O presente momento está entre os períodos da história brasileira na qual há sérios problemas relativos à docência, principalmente relativos à remuneração do magistério. Contudo, isso vem acompanhado de reações e lutas para que se reverta tal quadro. O Fundef era uma das políticas que propiciavam que essa temática voltasse à pauta nas agendas governamentais. Daí a necessidade de estudar as dimensões salariais do magistério público municipal em Teresina.

## 1.2 Salário mínimo x salário do professor: significativo achatamento

Após breve histórico acerca das políticas públicas de financiamento da educação no Brasil, é analisado a seguir o impacto do Fundef no salário dos professores da rede Municipal de Teresina, utilizando-se como recorte temporal o período já mencionado, de 1996 a 2006. Tomou-se como base de dados os valores dos salários dos professores no período definido. Foram utilizados como parâmetros de avaliação de impacto, os valores históricos do salário mínimo, o dólar americano e os valores do custo-aluno/ano.

A Tabela 1, a seguir, apresenta a série histórica do salário do professor Classe E de 20 horas na carga horária da SEMEC e do reajuste salarial, compreendendo o período estudado nesta pesquisa.

**Tabela 1 – Série histórica do salário do professor Classe E 20 horas da SEMEC e do reajuste salarial**

	Maio 96	Maio 97	Maio 98	Maio 99	Agosto 2000	Maio 2001	Maio 2002	Maio 2003	Maio 2004	Maio 2005	Maio 2006
Salário	308,00	344,24	344,24	356,61	387,12	387,12	406,47	421,01	444,65	451,65	474,22
Reajuste	20,24%	11,65%	0,00%	2,42%	9,79%	0,00%	5,00%	3,58%	5,62%	1,57%	5,00%

Fonte: Secretaria Municipal de Administração de Teresina (SEMA) e [http // www.estadao.com.br](http://www.estadao.com.br). Fontineles, 2007.

Como é possível perceber na Tabela 1, em 1996, ano da regulamentação do Fundef, o reajuste concedido aos professores foi de 20,24%. Contraditoriamente, observa-se, nos anos subsequentes, um considerável declínio nos reajustes salariais, principalmente em 1998, ano da implantação do Fundef em todo o País, inclusive no município de Teresina. É estranho perceber que no ano em que o Fundef foi implementado em Teresina o reajuste salarial do magistério municipal foi de zero por cento, isto é, não variou. O mesmo se deu entre os anos

de 2000 e 2001, período em que, novamente, não houve reajuste salarial para o magistério municipal teresinense.

Uma possível explicação para essa contradição pode ser encontrada ainda nos primeiros textos de Nicholas Davies sobre o Fundef. Quando afirmava que o referido fundo “não traz recursos novos para educação, mas apenas redistribui, entre os Estados e seus municípios, uma parte dos recursos já existentes” (DAVIES, 1999, p.18). Isso é explicado, segundo ele, pelo fato de que “uma parte dos impostos que já eram vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino antes da criação do Fundef, se dava com base no número de matrículas no ensino fundamental” (DAVIES, 2005, p.25).

Para refletir como se deu a evolução do salário dos professores da SEMEC no período em estudo, será utilizada, como parâmetro de comparação, a série histórica do salário mínimo no Brasil, referente aos 11 anos do recorte temporal fixado, como mostra a Tabela 2 a seguir:

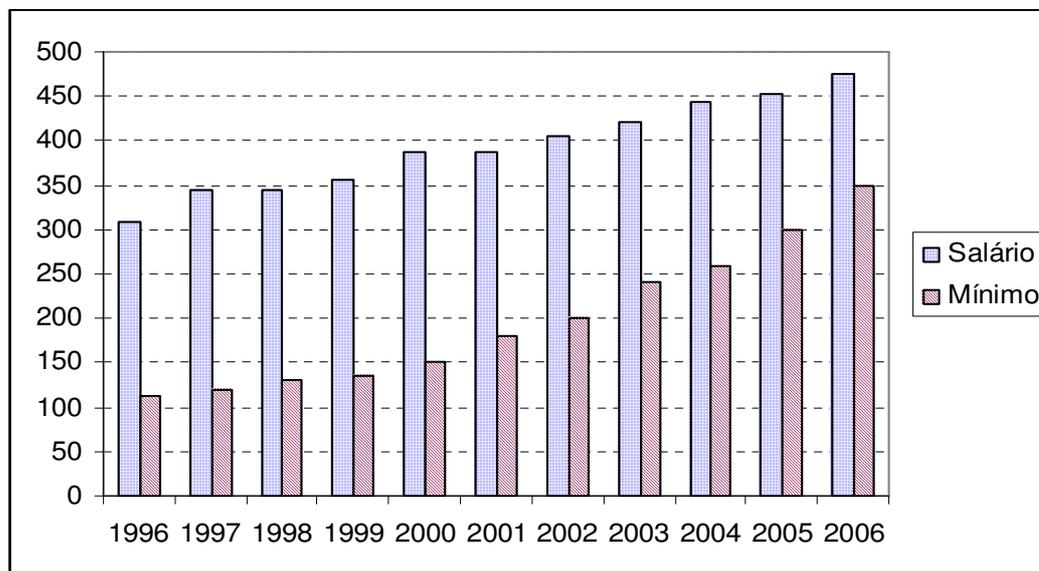
**Tabela 2 – Série histórica do salário do professor Classe E 20 horas da SEMEC e do salário mínimo**

	Maio 96	Maio 97	Maio 98	Maio 99	Agosto 2000	Maio 2001	Maio 2002	Maio 2003	Maio 2004	Maio 2005	Maio 2006
Salário SEMEC	308,00	344,24	344,24	356,61	387,12	387,12	406,47	421,01	444,65	451,65	474,22
Salário Mínimo	112,00	120,00	130,00	136,00	151,00	180,00	200,00	240,00	260,00	300,00	350,00
Relação	2,8	2,9	2,6	2,6	2,6	2,2	2,0	1,8	1,7	1,5	1,4

Fonte: Secretaria Municipal de Administração de Teresina (SEMA) e [http // www.estadao.com.br/](http://www.estadao.com.br/) Fontineles, 2007.

Os dados contidos na Tabela 2, que apresentam a evolução salarial dos professores classe E 20 horas da SEMEC e do salário mínimo, demonstram uma progressiva queda do primeiro em relação ao segundo, evidenciando uma perda significativa do poder real do salário do magistério municipal se comparado ao salário mínimo vigente no país no período. Isso fica melhor evidenciado no Gráfico 1 a seguir:

**Gráfico 1 - Série histórica do salário do professor Classe E 20 horas da SEMEC e do salário mínimo**



Fonte:Secretaria Municipal de Administração de Teresina (SEMA) <http://www.estadao.com.br/Fontineles>, 2007.

Observando a Tabela 2 e o Gráfico 1, constata-se que o salário dos professores vem recebendo reajustes inferiores aos estabelecidos ao salário mínimo, ao longo dos anos analisados. Em 1997, a relação entre o salário do professor e o salário mínimo era de 2,9 (a maior registrada no período analisado). Nos três anos subsequentes estabilizou-se em 2,6. Vale salientar que no ano de 1997 o Fundef ainda não vigorava no Estado do Piauí, passando a ser introduzido em 1998, ano em que a relação entre o salário do magistério municipal teresinense e o salário mínimo caiu de 2,9 para 2,6 – índice que foi mantido em 1999 e 2000. Em 2001, este índice caiu para 2,2 e em 2002 caiu para 2,0. 2002 foi o ano em que a SEMEC, para compensar as perdas salariais, instituiu uma gratificação de desempenho para os professores, por meio do *ranking* das escolas municipais<sup>7</sup>.

A remuneração dos professores municipais passou a depender da classificação obtida pela escola em que atuavam, sendo elas classificadas por letras, desde A até E. O professor de uma escola classe A passou a receber uma gratificação de R\$ 415,99; de uma escola classe B R\$ 240,83; classe C R\$ 153,26; classe D e classe E R\$ 65,68, para professores que trabalhavam 40 horas. O *ranking* foi criado pela Prefeitura de Teresina no início de 2001, o qual gerou um clima de questionamentos e até de rivalidades entre as escolas e os educadores

<sup>7</sup> O *ranking* é uma prática proposta pelas políticas neoliberais a partir da década de 1980 e expandidas a partir da década de 1990, para introduzir na educação escolar os critérios vigentes nos sistemas econômico-financeiros apresentando assim, diferenciação salarial entre os profissionais de uma mesma função em razão do mérito próprio.

municipais. A Prefeitura de Teresina implantou uma gratificação por desempenho escolar nas escolas da rede municipal, afirmando estar incentivando as equipes docentes. Tal *ranking* classifica as escolas em “A”, “B”, “C”, “D” e “E”, conforme o desempenho obtido mediante a média de quatro indicadores: o percentual de aprovação, de evasão escolar, de correção do fluxo escolar por faixa etária e perante a aplicação de verificação de aprendizagem promovida pela Secretaria Municipal de Educação. Estes critérios foram reavaliados durante 2005 pela SEMEC e motivaram a extinção do *ranking* que, em 2006, com a Lei Municipal n. 3514/2006 revogou a Lei n. 3.089/2002 que instituiu o *ranking* nas escolas municipais.

Arelaro (2002) acredita que a instituição de *rankings* constituía-se numa prática típica do neoliberalismo, tornando-se um dos alicerces da competição entre as escolas e os níveis de ensino. É importante destacar que, ao criar o *ranking*, as redes de ensino estabeleciam não apenas a competição entre essas dimensões, mas também entre os docentes e isso fragilizava a organização dos sindicatos, enfraquecendo as conquistas profissionais no campo educacional.

Ainda considerando os dados da Tabela 2 e do Gráfico 1, é importante salientar que, entre 1998 a 2001, ao piso salarial dos professores era acrescido a uma gratificação de apoio ao magistério de R\$ 30,00 para 20h e de R\$ 60,00 para 40 h semanais – valores não inseridos nos salários apresentados na Tabela 1. Estas gratificações foram abolidas em 2002, quando foi substituída pela gratificação de desempenho escolar, concedida com base na política de *ranking* das escolas municipais de Teresina. Isso indica que as perdas em remuneração foram ainda maiores que as expostas na tabela e no gráfico, uma vez que até o ano de 2001, a remuneração do magistério era ainda maior em razão da gratificação recebida, que não dependia de nenhum índice de desempenho, como passa a ocorrer posteriormente.

Assim, enquanto o salário do professor cresceu apenas 54,0%, o crescimento do salário mínimo, no mesmo período (de 1996 a 2006), foi de 212,5%, constatando-se uma diferença de 158,5%, o que indica um achatamento salarial impressionante, o que produziu, portanto, impacto negativo na valorização do magistério, a partir da implantação do Fundef, considerando-se, apenas, a dimensão salarial. Percebe-se, assim, que a partir da implantação do Fundef, ao invés de ganhos salariais, houve perdas. Não se quer, com isso, atribuir ao Fundef essas perdas, mas evidenciar que além de não ter trazido ganhos salariais, ele foi acompanhado de um marcante achatamento na remuneração do magistério municipal teresinense.

A seguir foi utilizada, como parâmetro para analisar a evolução do salário dos professores da SEMEC, no período em estudo, a série histórica dos valores referentes ao custo-aluno/ano, definido pelo governo federal, que teve início em 1997.

### 1.3 Salário do *professor x custo-aluno*: impacto negativo na valorização do magistério

O valor custo-aluno foi estabelecido pelo Governo Federal em 1996 e passou a vigorar a partir de 1997. Essa política de financiamento de políticas públicas estava em consonância com as propostas evidenciadas internacionalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien (Tailândia). Nela, os 155 governos, incluído o brasileiro, comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Todavia, o que se entendia por educação básica foi motivo de divergências, posto que os organismos internacionais consideravam apenas as séries iniciais, o que aqui no Brasil denominava-se na época 1ª à 4ª série, e os movimentos sociais envolvidos com a educação pública de qualidade consideravam que deveriam ser incluídas desde o que denominamos atualmente no Brasil de Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, até o Ensino Médio.

O fato é que, com o Fundef, passou-se a priorizar apenas o Ensino Fundamental, deixando os demais níveis fragilizados no que concerne a repasse de verbas. Ainda assim, o Governo Federal, ao criar esse Fundo, estabeleceu que seu financiamento consistiria em repasse de verbas de acordo com o número de alunos matriculados. Daí a instituição do valor custo-aluno, que deveria ser reajustado anualmente pela União. Os valores foram os constantes na Tabela 3, a seguir. Junto a ela vem a evolução do salário pago aos professores da rede municipal de Teresina, no período em análise.

**Tabela 3 – Série histórica do salário do professor Classe E 20 horas da SEMEC e do custo-aluno/ano**

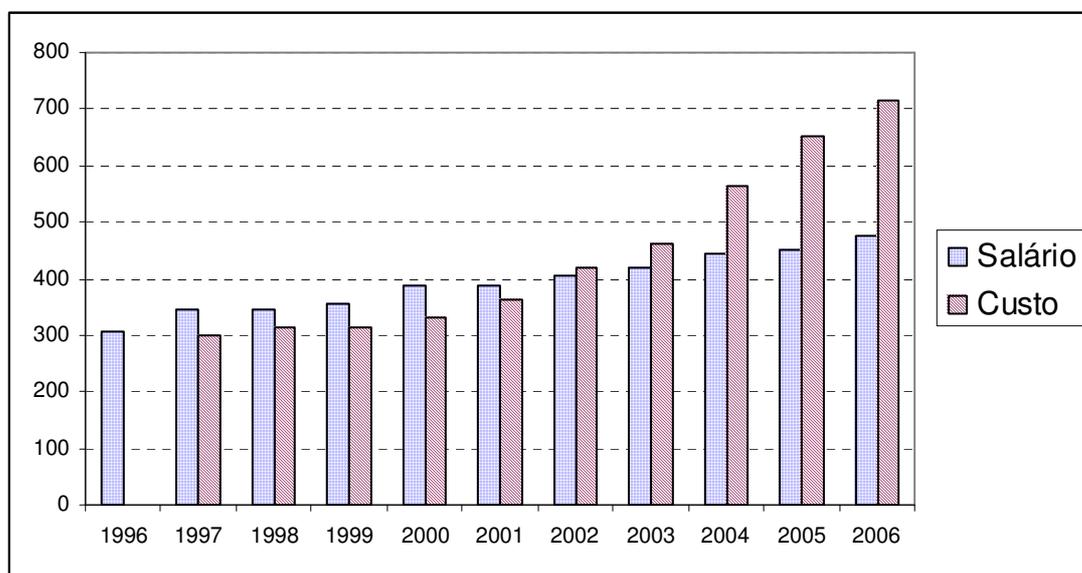
	Maio 96	Maio 97	Maio 98	Maio 99	Agosto 2000	Maio 2001	Maio 2002	Maio 2003	Maio 2004	Maio 2005	Maio 2006
Salário SEMEC	308,00	344,24	344,24	356,61	387,12	387,12	406,47	421,01	444,65	451,65	474,22
Custo-Aluno/Ano		300,00	315,00	315,00	333,00	363,00	418,00	462,00	564,63	651,59	716,73

Fonte: Secretaria Municipal de Administração de Teresina (SEMA) /Ministério da Educação e Cultura./ Fontineles, 2007.

A tabela revela um significativo crescimento em reais no valor custo-aluno/ano entre os anos pesquisados, à medida que o salário dos professores classe E do município de Teresina apresentaram um crescimento mais modesto. Se a comparação for feita em

percentuais essa diferença torna-se ainda mais evidente, revelando uma expressiva desvalorização na remuneração do magistério, que era o condutor do processo ensino-aprendizagem e, portanto, responsável direto pela manutenção da presença dos alunos na escola e dos repasses financeiros feitos pelo Governo Federal de acordo com o estabelecido na Lei n. 9.424/96. Essa diferença fica ainda mais notória e melhor visualizada quando se apresentam esses dados em forma de gráfico, como aparece a seguir:

**Gráfico 2 - Série histórica do salário do professor Classe E 20 horas da SEMEC e do custo-aluno/ano**



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMA) e Ministério da Educação e Cultura / Fontineles, 2007.

Analisando a Tabela 3 e o Gráfico 2, verifica-se que, em 1997<sup>8</sup> (primeiro ano em que foi definido e repassado pelo Governo Federal o valor anual a ser pago por aluno da rede pública de ensino fundamental), o custo-aluno/ano era de R\$ 300,00, inferior em 2,6% ao salário dos professores da Rede Municipal de Teresina, que era R\$ 308,00. Já em 2002, o valor do custo-aluno/ano ultrapassou o salário do professor em 2,8%, aumentando progressivamente a diferença a cada ano até evoluir para 51,1%, em 2006.

Assim, considerando o período de 1997 a 2006, constata-se que o salário do professor teve crescimento baixo, pois enquanto o salário do professor cresceu apenas 37,8%, o crescimento do valor custo-aluno/ano, no mesmo período (de 1997 a 2006), foi de 138,9%,

<sup>8</sup> É importante salientar que no ano de 1997 apenas o Estado do Pará já havia implantado o Fundef em seu território. No Piauí e nos demais estados brasileiros isso só ocorreu a partir de 1998, como já fora discutido neste trabalho.

uma diferença de 101,1%. Constatando-se, também, um achatamento salarial, o que representa, portanto, um impacto negativo na valorização do magistério, no que diz respeito à dimensão salarial a partir da implantação do Fundef.

Volta-se a destacar que esse achatamento não se deveu, necessariamente, ao Fundef, mas à uma série de elementos, entre os quais destacam-se a condução das decisões políticas em âmbito municipal, bem como a atuação do movimento dos professores em Teresina.

#### 1.4 Caminhos díspares: da valorização da moeda brasileira às perdas salariais

Além da comparação feita em relação ao salário mínimo e ao custo-aluno/ano, também foi utilizada, nesta pesquisa, para efeito de comparação da evolução do salário dos professores da SEMEC, no período em estudo, a conversão do salário dos professores em dólar. Para tanto, utilizou-se o valor do dólar americano, no primeiro dia do reajuste do salário, para proceder tal conversão.

**Tabela 4 – Série histórica do salário do professor Classe E da SEMEC em reais e em dólar**

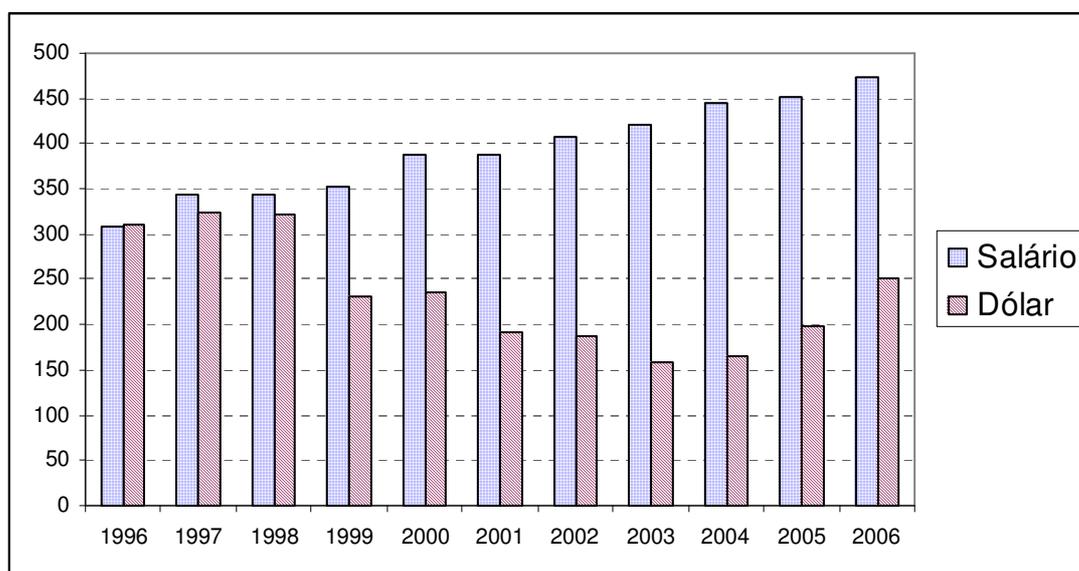
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
<b>Salário SEMEC (em reais)</b>	308,33	344,24	344,24	352,61	387,12	387,12	406,47	421,01	444,98	451,65	474,22
<b>Salário SEMEC (em dólares)</b>	310,91	323,69	321,54	231,88	236,6	191,54	188,2	159,51	165,6	197,56	251,99

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMA) e [http // www.estadao.com.br](http://www.estadao.com.br).

De acordo com o que é apresentado na Tabela 4, percebe-se, no ano de 1996, quase uma equiparação do salário do professor do município de Teresina em reais e em dólares, havendo uma gradual perda de seu valor nos anos seguintes, se considerada a conversão de seu valor em moeda americana. O primeiro declínio significativo ocorre entre os anos de 1998 e 1999, quando o salário em dólares cai de US\$ 321,54 para US\$ 231,88, havendo um pequeno crescimento no ano seguinte para US\$ 236,6. Contudo, a partir de 2001 os declínios só se acentuam, havendo atenuação nessa queda apenas a partir do ano de 2004, ainda assim, com valores bem abaixo dos experimentados no início da série em estudo.

Essas questões ganham maior evidência quando transformadas em gráfico de colunas, cuja estrutura permite observar com maior clareza o que é apresentado na Tabela anterior. É o que foi feito a seguir:

**Gráfico 3 - Série histórica do salário do professor Classe E da SEMEC em reais e em dólar**



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMA) e [http // www.estadao.com.br/](http://www.estadao.com.br/) Fontineles, 2007.

Analisando a Tabela 4 e o Gráfico 3, verifica-se que em 1996 o salário do professor da SEMEC equivalia a US\$ 310,91 (trezentos e dez dólares e noventa e um centavos), quando R\$ 1,00 (um real) equivalia aproximadamente a US\$ 1,00 (um dólar americano). Com a desvalorização da moeda brasileira, o salário do professor da SEMEC, quando convertido em dólar, atingiu, em 2003, o seu menor valor histórico (US\$ 159,51).

Apesar da valorização do real, ocorrida em 2006 (US\$ 1,00 custava em torno de R\$ 2,15), o valor do salário do professor da SEMEC, convertido em dólar, ainda apresentava queda de 18,95%, percentual que já foi muito maior em 2003 (48,7%). Variação justificada pela flutuação cambial da moeda brasileira.

Dessa forma, percebe-se que, mesmo utilizando o dólar americano como indexador salarial ou como referência de comparação para analisar a evolução do salário dos professores da SEMEC, no período de 1996 a 2006, constata-se que o salário do professor acumulou uma perda de 18,95%, demonstrando novamente que no período em estudo o magistério da Rede Municipal de Teresina teve perdas salariais, não ganhos, como prometia a lei que implantou o Fundef no Brasil.

Um ponto que merece destaque é o fato de que o declínio começa a se dar no ano da implantação do Fundef em Teresina – em 1998 – e se estende até o ano de 2003, quando o Governo Federal inicia uma política de valorização da moeda brasileira em relação ao dólar. Isso significa que o crescimento que se nota a partir de 2004 ocorre em função da intervenção

do Poder Central na economia, não em relação à valorização que o magistério recebe dos órgãos estatais, mas ao declínio na cotação da moeda estadunidense.

Dentre os três indexadores econômicos utilizados como parâmetro de comparação para analisar a evolução do salário dos professores da SEMEC, o dólar americano foi o indexador em que o salário do professor apresentou menor perda. A valorização da moeda brasileira no período justifica esse resultado.

Mesmo assim, em relação ao dólar, evidencia-se, também, um achatamento salarial e um impacto negativo na valorização do magistério, a partir da implantação do Fundef, no que diz respeito à dimensão salarial.

Pesquisas como essa demonstram a extensão social dos problemas enfrentados pelo magistério no Brasil, em especial em Teresina, por ser o local de nosso objeto de estudo. Investigando a relação qualidade de ensino – remuneração do magistério em São Paulo, Viana (1997) faz a seguinte consideração:

O salário é um ponto muito importante para os entrevistados, pois condiciona não só a visão de uma docência decadente, mas suas próprias alternativas para esta ação. A autoridade docente é posta em dúvida quando eles mesmos fazem comparações entre os seus salários e os de seus alunos, destacando a sensação de que seu conhecimento e trabalho não têm utilidade de proporcionar uma remuneração digna. Sem ganhar o suficiente, enxergam suas possibilidades de maneira muito finita, o que contribui para o tom pessimista de todo o discurso (p. 83-84).

Essa dimensão simbólica que acompanha as perdas materiais contribui para que os que fazem o magistério se percebam e ajam como uma categoria desvalorizada e desmotivada, descaracterizando sua auto-imagem e interferindo em suas ações docentes e sociais.

Em Teresina, ao longo da década de 1980 e início da de 1990, era muito comum ouvir falar que os professores municipais eram bem remunerados. Durante os anos que se seguiram, mesmo com uma mudança nesse quadro, o próprio poder público anunciava isso em diferentes veículos de comunicação, como em uma entrevista ao jornal Meio Norte, em 26 de abril de 2002, que noticiava o Secretário Municipal de Educação, afirmando que os professores da rede municipal ganhavam mais que os professores universitários no Estado do Piauí. Assim diz o Caderno Cidades:

Kleber Montezuma acha que os professores municipais não têm motivo para aderir à greve. Montezuma diz que os professores ganham mais que os

docentes da UFPI e UESPI. Só ganham menos que os professores da rede privada (Bem pagos, 2002, Caderno Cidades).

Isso, todavia, não condiz com as afirmações dos integrantes do Sindicato dos Servidores Municipais de Teresina (SINDSERM), que acusam um achatamento da remuneração do magistério ao longo da década 1990 e início do século XXI, o que teria sido agravado, segundo este Sindicato, após a criação do *ranking* entre as escolas municipais, provocando uma rivalidade entre os educadores de cada escola, em função da remuneração ser proporcional à classificação obtida na avaliação de desempenho das escolas em que trabalhavam.

Outro elemento que valida o comentário dos membros do SINDSERM é o fato de a declaração do Secretário Municipal ter sido feita em um período em que os professores da Rede Municipal ameaçavam entrar em greve. Se a situação salarial do magistério era tão cômoda, por que esta categoria ameaçaria fazer greve? É importante entender como os discursos falam em suas omissões ou naquilo que pretendem omitir. Isso é facilmente percebido na situação em questão.

Esses questionamentos relativos à remuneração do magistério não são exclusivos de Teresina. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), questionando os reflexos do Fundef sobre a melhoria na remuneração dos professores, afirmou que:

O MEC tem trombeteado que os salários dos professores subiram com o FUNDEF. Não se pode negar que alguns municípios, onde havia pouca arrecadação e muitos alunos, e, portanto, pagavam salários de miséria a seus professores, passaram a ter recursos para um vencimento inicial de R\$ 200,00 ou até mais em 1998. O que não se fala é que somente 20% dos professores tiveram um aumento substancial em sua remuneração e que em 1999 e 2000 foram sacudidos por dezenas de greves nas redes estaduais e centenas nas municipais, porque o arrocho continuou obrigando os professores a multiplicar suas jornadas ou procurar outros trabalhos para sobreviver (CNTE, 2001).

A denúncia da CNTE assemelha-se as que os dados obtidos indicam em relação ao magistério municipal em Teresina: arrocho salarial e multiplicação da jornada de trabalho. Endossando tal crítica, Gadotti afirmou que: “O governo investe pouco em educação, não houve melhoria salarial apesar do Fundão, enfim, o sistema de ensino está sendo sustentado pelo salário não pago ao trabalhador em educação” (2000, p. 133). Essa crítica de Gadotti vem acompanhada de denúncias acerca da não aplicação dos recursos do Fundef na remuneração do magistério, como assegura a Lei.

Tentando responder às críticas quanto aos limites do Fundef, o MEC defendeu a crescente melhoria da remuneração do magistério. No Balanço do Primeiro Ano deste Fundo, afirmou que:

Com critério redistributivo dos recursos e a garantia de uma significativa parcela do fundo para remuneração do magistério, importantes transformações ocorreram no cenário de financiamento do ensino fundamental ao movimentarem-se recursos dos governos com maior capacidade financeira e/ou com um baixo nível de participação no atendimento escolar na direção dos municípios em situação inversa. Com isso, mais de 2.700 municípios obtiveram ganhos financeiros com o FUNDEF em 1998, superando 3.200 municípios em 1999 (BRASIL, 1996, p. 05).

Pelo que se observa com os dados já obtidos e analisados, se Teresina está incluída entre os municípios que tiveram ganhos financeiros, isso não foi extensivo à valorização do magistério. Embora o município de Teresina tenha alegado aplicar bem mais de 60% do Fundef de acordo com os balancetes da SEMEC, na remuneração, isso não resultou em melhoria salarial para os profissionais da educação. Estes documentos apontam que em 2004 as despesas com o Magistério foram de 85,80%. Já em 2005, começa a diminuir para 70,97%. Este índice é menor ainda em 2006, chegando a 67,44%, de acordo com o demonstrativo financeiro mensal dos recursos do Fundef, conforme demonstrativo financeiro mensal da SEMEC e que segue segundo esta secretaria, os anexos da Resolução do Tribunal de Contas do Estado (TCE) n. 1276/2004.

É válido lembrar que em relação à questão da valorização do magistério, a Lei n. 9.424/96 estabelece também, em seu artigo 9º que:

Estados, o Distrito Federal, os municípios deverão no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

- I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício do magistério;
- II – o estímulo ao trabalho em sala de aula;
- III – a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, p.11).

Chama a atenção o 9º artigo, quando este estabelece um prazo de seis meses, para elaboração de um novo plano de carreira para o magistério em todo o país. Lembrando que a vigência desta lei data de 1996 e somente em 2003, com a elaboração do Plano Decenal de

Teresina (PDET), os gestores municipais de Teresina fazem menção ao Plano de Cargo e Carreira e Salários do Magistério.

Embora a lei que elaborou o Fundef tenha estabelecido a elaboração do Plano e a Remuneração do Magistério como elemento necessário para a implantação e repasse dos recursos do fundo, isso não ocorreu imediatamente no cenário piauiense. Prova disso é que no PDET, elaborado no ano de 2003 pela SEMEC e pelos representantes das instituições formadoras de educadores de Teresina, afirma ser uma de suas metas:

Implantação, no prazo máximo de dois anos, dos planos gerais de carreira para os profissionais que atuam nas áreas docente, técnica e administrativa e respectivos níveis de remuneração, definidos através de *amplos debates com as respectivas categorias profissionais* (TERESINA, 2003, p. 42).  
[Grifo nosso]

Esse documento revela que em 2003, sete anos após a criação da LDB n. 9.394/96 e da Lei 9.424/96 que criou o Fundef, o município de Teresina previa ainda o prazo de dois anos para a implantação de seu Plano de Cargos e Carreira para os profissionais da educação, evidenciando o descumprimento das duas principais legislações federais relativas à educação no país na época.

No entanto, o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina foi criado pela Lei n. 2.972, de 17 de janeiro de 2001 e regulamentado através do Decreto n. 5.075, de 25 de fevereiro de 2002. Ao analisar a criação desse Estatuto ainda em 2001 e o que define o PDET em 2003 é possível concluir que o Estatuto fora criado em 2001 e regulamentado em 2002, mas ainda em 2003 o próprio Poder Público Municipal reconhecia que não o havia implantado, estabelecendo um período de dois anos para fazê-lo.

A garantia de amplo debate é louvável. Porém, não é o que se observa no artigo do jornal Correio do Piauí, após doze dias de greve de professores municipais em abril de 2002, ao denunciar a falta de iniciativa por parte da Prefeitura de Teresina para um entendimento com os professores, revelando intransigência em impor um aumento salarial que desagradava a toda a categoria. Os professores entrevistados acerca dos PCCS também esclarecem que não houve ganhos salariais após a implantação do Fundef.

No concernente aos impactos da política de remuneração do Fundef, os professores entrevistados mostraram-se muito insatisfeitos, porém resolutos em lutar contra o que eles chamaram de injustiça, uma vez que todos concordaram que precisavam ter um salário mais

digno. Estas e outras visões serão trabalhadas no item seguinte que trata da concepção de professores, diretores e membros do SINDSERM a respeito dos impactos do Fundo em Teresina. Como é percebido, esta pesquisa trata de salário e de remuneração do professor. É preciso estabelecer a relação existente entre ambos. Para tanto, é importante explicar o que se entende por cada um no campo jurídico, que é onde são definidos e passam a entrar em vigência na vida social. Salários são comumente estipulados no contrato de trabalho, determinados pela produtividade. Já a soma de todos os salários, normal e adicionais, é a remuneração do professor.

Segundo o jurista Sérgio Pinto Martins (2004), salário deriva do latim *salarium*, que seria uma forma de pagamento das legiões romanas na Antiguidade. O artigo 457 da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), não define remuneração ou salário, mas enuncia os elementos que o integram, ao utilizar a expressão “compreendem-se na remuneração do empregado”. Segundo ainda a redação deste artigo, a remuneração é igual ao salário mais gorjetas. Conforme estabelece Martins (2004, p. 242), “o salário integra a remuneração e não o contrário”.

Esse jurista acrescenta:

Vários nomes são empregados para se referir ao pagamento feito pelo que recebe a prestação de serviços e por aqueles que os presta. Usa-se a palavra *vencimentos* [grifo do autor] para denominar a remuneração dos professores, magistrados e funcionários públicos [...] (MARTINS, 2004, p. 240).

De acordo com o que é apresentado no campo jurídico, ainda há uma indefinição acerca da denominação salário e remuneração, sendo que talvez o termo mais adequado ao se tratar de professores da rede pública de ensino fosse vencimento. Essa confusão também está presente nos depoimentos dos entrevistados, bem como em alguns documentos governamentais, sendo que muitas vezes ambos são utilizados como sinônimos; outras vezes, salário é tratado como o vencimento básico e remuneração como o salário e todos os acréscimos financeiros obtidos.

### 1.5 Remuneração x *ranking*: diversos olhares

Uma das questões levantadas nesta pesquisa diz respeito ao impacto da política do Fundef na remuneração dos professores e dos demais profissionais da educação. Esta questão integrou as pesquisas realizadas junto aos professores, aos diretores e aos membros do SINDSERM.

A remuneração, na perspectiva dos professores, estava, no momento da investigação, muito atrelada ao *ranking* e isso é bastante sentido no momento das entrevistas. Como se pode conferir na fala da professora Ana:

Na remuneração houve uma melhora no geral. No entanto, existem alguns aspectos que ainda não foram bem trabalhados: é a questão do *ranking* no município de Teresina. Agora vai estar quase em extinção. É uma política adotada que me discrimina, discrimina as escolas. Isso quer dizer, discrimina o profissional e nivela os professores, e enquanto, numa escola “B” existem professores excelentes que são categoria “A”, mas estão trabalhando nestas escolas, por conta de diversos fatores. Os critérios de avaliação não são justos em minha opinião. A questão da distorção idade-série, escola de zona rural... é muito difícil você ter alunos na faixa etária em série ideal. Digamos assim, existe grande distorção idade-série e isso vai prejudicar aquela escola, embora os alunos tenham bom rendimento, mas nesse quesito, eles são, digamos assim, injustiçados (Professora Ana).

A professora Ana considera que houve uma melhoria na remuneração dos professores em geral, sem saber evidenciar por que, logo associando o tema remuneração à questão dos critérios do *ranking*, afirmando ser esta uma política discriminatória, o que leva a crer que a melhoria na remuneração, para ela, estaria associada implicitamente à questão do *ranking* criado pela SEMEC. Porém, essa professora conclui ser o *ranking* uma política discriminatória:

Então, essa política é um pouco discriminatória neste sentido. A remuneração seria mais justa quando se avaliasse o desempenho, não considerando esses aspectos, mas considerassem o desempenho pessoal do professor, porque não rotularia ou classificaria um professor bom ou ruim, mas estimularia para que o professor pudesse fazer um trabalho melhor (Professora Ana).

Ao que se percebe, a professora condena a forma como funciona o *ranking*, mas não a avaliação de desempenho docente, sugerindo saídas para a atual política de reconhecimento

do desempenho dos professores que não o *ranking*. Em função de críticas como esta, a SEMEC propôs o processo de aferição do conhecimento, que por força da Lei n. 3.515 de 19/05/2006, passou a ser aplicado para a mudança de nível de professores e pedagogos. Este processo se encontra respaldado na legislação, a atual LDB/96, no Art. 67, inciso IV, que estabelece progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho.

Acerca da mudança de nível - condição que eleva o salário do professor em 10% - e do processo de aferição, a professora Ana expressa:

Só um teste não vai medir a competência do professor, então em minha opinião, só esse teste de aferição, não vai dizer se aquele professor é bom ou ruim, tem que estudar outros fatores, outros critérios, o desempenho dentro da escola, o seu compromisso como educador. Tem professor que é excelente na teoria, mas na prática... Não dá pra separar teoria e prática, tem que haver um casamento, que se você for através de um teste classificar aquele professor como bom ou ruim, não, não é justo (Professora Ana).

Em contrapartida, outros professores demonstram benefícios recebidos com o *ranking*, como é o caso da professora Luma, que disse sentir-se favorecida através do *ranking*, uma vez que sua escola era classe A. Mesmo assim, critica tal processo de avaliação, pois disse ter amigos em escola que não tiveram acréscimo nenhum em seus salários, considerando, portanto, uma política de exclusão e que se revela provisória, uma vez que quando do afastamento para tratamento de saúde ou estudo ou mesmo no caso de aposentadoria, o valor acrescido passa a ser excluído do contracheque do professor, por se tratar apenas de uma gratificação.

De acordo com os professores consultados nesta pesquisa, a política do *ranking*, desde o seu início foi discriminatória, favorecendo uma minoria e, entre muitos motivos pelos fatores elencados pela professora Isolda, que ao ser questionada acerca da remuneração, logo menciona o *ranking*:

Falar em remuneração não há como deixar de tocar na questão do ranking, como eu já mencionei anteriormente, sou professora 40 horas da rede, 20 no diurno e 20 no noturno. Inicialmente o professor do noturno nunca foi contemplado com esse ranking, o que configura um tremendo processo de exclusão. Quer dizer, se eu figuro na mesma escola eu sou, pode até criar uma espécie de comparação de classes diferentes, durante o dia minha escola é classe "A", eu sou professora classe "A", mas à noite o *ranking* me joga pra classe "C", "D" sei lá o quê. Então é um processo que tem sido muito questionado por todo o grupo. Considera-se injusto, aliás, o processo de

ranqueamento em si. Não é uma política louvável, o que se quer mesmo é uma remuneração permanente que vá para a aposentadoria, que seja igualitária pra todos em todos os turnos de trabalho, porque afinal de contas o professor é o mesmo, a competência profissional que ele tem, que ele atua, que ele aplica durante o dia é a mesma que ele aplica durante à noite. Se os profissionais da rede estão todos dentro de um mesmo nível de escolaridade, dentro de um mesmo padrão profissional, por que ranqueamento? Por que diferenciação de rendas? Então é preciso que essa política seja revista e que os percentuais sejam mais atrativos [...] (Professora Isolda).

Esse depoimento da professora da rede municipal de ensino de Teresina é revelador, pois além de mencionar a existência do *ranking*, salienta diferenciais existentes entre os professores na mesma escola de acordo com o horário de sua atuação, esclarecendo que os ganhos na remuneração restringem-se aos profissionais que estão em plena atividade, não se estendendo aos aposentados. Além disso, evidencia uma diferenciação existente entre os turnos diurno e noturno, mediante a qual os professores que atuam no último foram excluídos de qualquer benefício na remuneração em virtude do que estabelece as regras do *ranking*.

Atribui-se a isso o fato de a Rede Municipal de Teresina oferecer no turno noturno ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os recursos previstos para aplicação do Fundef serem relativos ao Ensino Fundamental regular, excluindo, portanto, a modalidade EJA.

Essa diferenciação entre os profissionais que atuam no Ensino Fundamental regular e os que atuam no EJA (ou supletivo, como alguns ainda se referem), já tinham sido denunciadas por Nicholas Davies, que teceu as seguintes críticas:

Outra debilidade do Fundef está em não se preocupar com a valorização do magistério dos demais níveis (educação infantil, ensino médio) e modalidades de ensino (supletivo), nem com os demais profissionais da educação (serventes, merendeiras etc.). Ora, a educação escolar não pode ser vista de maneira fragmentada, como se uma parte pudesse funcionar bem sem a outra. Se o Fundef for implementado conforme manda a lei 9.424, somente os profissionais do magistério dedicados ao ensino fundamental regular poderão ser valorizados [...] ficando os demais profissionais dos demais níveis sem nenhuma expectativa legal de melhoria (1999, p. 24).

A preocupação sentida por Davies está em consonância com o descontentamento salarial é evidenciado pelos professores em relação à sua remuneração, sobretudo se associado ao *ranking*, como detalha a professora Angelina a seguir, quando perguntada a respeito dos impactos do Fundef em sua remuneração:

Impacto nenhum, a gente vê é defasagem com o nosso salário. O que aconteceu com relação a isso foi o *ranking*, gratificação de desempenho que as escolas foram contempladas, selecionadas, classificadas em A, B ou C. Mas que também trouxe bastante inquietação e insatisfação por parte dos outros colegas, porque na verdade todos são comprometidos, são responsáveis. Eu acho que o que deveria haver era uma preocupação maior com relação às pessoas que gerenciam esse dinheiro numa forma de motivar mais o professor, dar melhores condições para que ele possa estar elaborando melhor seu trabalho e não classificar em A, B ou C (Professora Angelina).

Essa reivindicação da professora Angelina quanto ao gerenciamento financeiro dos recursos vinculados à educação está em conformidade com o que tem sido sugerido por pesquisadores das políticas educacionais no Brasil, a exemplo de Melchior (1997), Davies (1999), Shiroma (2002) e Valente; Arelaro (2002), que afirmam ser necessário estabelecer recursos financeiros para a educação, mas que sejam acompanhados sistematicamente em sua efetiva aplicação.

Quanto à motivação dada ao professor e sua melhoria na condição de trabalho, propostas pela professora Angelina, Valente e Arelaro (2002) concordam, afirmando que:

Precisamos entender, definitivamente, que não se fazem mudanças profundas em educação sem que um dos principais agentes das alterações – o professor – esteja convencido de que suas ações gerarão benefícios educacionais consistentes aos seus alunos e que os mesmos são coerentes com sua concepção de função da escola (p. 68-69).

Como isso seria conquistado em uma realidade de descontentamento generalizado, em que os professores não se reconhecem nem mais como sendo respeitados pelo poder público em sua remuneração, gerando também uma baixa auto-estima em sua atuação como docente, uma vez que há cada vez mais intervenções em suas práticas pedagógicas, principalmente elegendo cada vez mais incentivos à ampliação de índices de aprovação, como muitos entrevistados criticam como um dos critérios criados pelo *ranking*.

A professora Gina emite sua opinião sobre o Fundef, o salário e o *ranking* em relação aos demais companheiros de trabalho, condenando o estabelecimento do item aprovação como um dos elementos de avaliação do desempenho de uma escola municipal, tendo isso, segundo ela, contribuído para um favorecimento ao aumento no índice de aprovação na escola sem o correspondente crescimento na qualidade do ensino e da aprendizagem. Para ela, a competitividade desenfreada lançada às escolas com o *ranking* foi prejudicial, a ponto de favorecer a rivalidade e perdas dos valores éticos e morais com camuflagem de dados para

obtenção de um excelente desempenho, pois isso refletiria em ganhos na remuneração dos profissionais que atuassem nas escolas com bons índices. A professora Gina afirma:

Só que foi criado o *ranking* e na verdade, ele fez com que muitas escolas se tornassem rivais, muitas escolas perdessem os valores. Até porque pelo menos eu via escolas com 100% de aprovação, isso não existe. Escolas com 0% de evasão. Eram critérios que tinham que ter aqueles pontos para poder, além da prova de desempenho dos meninos, poder se classificar. Tem também a questão da reprovação ou não dentro da escola. Nunca vi isso com bons olhos. Inclusive quando nossa escola caiu pra B, todo mundo ficou: “Ah! Eu não acredito, a escola... caiu pra B nesse último *ranking*, por causa da reprovação que foi muito grande”. O ano passado foi um ano muito difícil pra escola. Eu achei até bom acabar com o *ranking* porque a gente vê colegas que trabalham igualmente a gente e a escola recebia uma posição C, o desempenho sendo o mesmo, recebendo gratificação diferente. Aqui na escola a gente sempre trabalhou com a meta de atingir um bom índice de aprovação, claro que com critérios. E quando veio o *ranking* não, foi tudo camuflado. E quando você vê que o diretor é amigo seu aí você fica com mais vergonha, eu fico. Se o Fundef melhorou salário? Acredito que não (Professora Gina).

A fala da professora Gina mais que uma denúncia, revela um desabafo, cujas conseqüências são sentidas em quase todos os professores entrevistados: perda de credibilidade em relação aos índices de avaliação das escolas municipais em Teresina, assim como na atuação dos docentes que nelas atuam, além de também considerar que o Fundef não trouxe melhorias salariais para o município de Teresina.

O professor Lobato diz não ter mudado nada com a política do Fundef, nenhum impacto positivo, a seu ver, para os professores nem para os demais profissionais, no que se refere ao salário. Já a professora Adélia lembra que a política do Fundef precisa ser revista. Sugere que os dirigentes sentem para negociar com a categoria, sem, contudo, compreender ao certo o funcionamento de tal política educacional, como, aliás, é semelhante ao caso da maioria dos entrevistados.

Esse desconhecimento acerca da remuneração dos professores com recursos do Fundef, representa para eles a falta de esclarecimento obtidos da SEMEC. Isso fica bastante evidente no posicionamento que segue da professora Joana D’Arc:

Eu já havia questionado o seguinte: Por que não se sabe qual o percentual que é deslocado do fundo de participação do município para a formação do Fundef? Então, há um desconhecimento por parte do pessoal do magistério nessa aplicação desse recurso, porque eu entendo que o Fundef não é para pagar por inteiro o salário dos professores. E a Secretaria... até onde eu

conheço, porque o desconhecimento que a gente tem é tão grande que até tem medo de pecar no que fala. Eu acho que o Fundef seria uma contrapartida. Um incentivo maior para o professor e não para pagar seu vencimento integral que é isso que a Secretaria faz, eu acho, porque não há um esclarecimento sobre isso. Digamos, vamos tirar um percentual disso e mostrar para o professor. O percentual alocado é esse, a Prefeitura entra com isso e o Fundef participa com esse outro percentual. Não há esclarecimento com relação a isso (Professora Joana D'Arc).

O depoimento da professora Joana demonstra, além de uma confusão, uma forte tendência apresentada entre os pesquisados: desconhecimento acerca do funcionamento da política do Fundef. A maioria atribui esse desconhecimento a omissões da SEMEC, mas ao fazer isso, também desresponsabiliza-se de pesquisar e de acompanhar sua aplicação, atribuindo exclusivamente ao Poder Público as dificuldades enfrentadas na condução das políticas sociais, como se a atuação do Estado prescindisse do poder de negociação da sociedade civil.

Essa atribuição exclusiva ao Poder Público é sentida também na fala da professora Angelina, quando perguntada a respeito dos demais profissionais que trabalham na educação. Ao dizer que não vê melhoria, ela conduz novamente a responsabilidade a iniciativas dos gestores públicos, sem mencionar mecanismos de mobilização da categoria:

Quanto aos demais profissionais vejo um clima de insatisfação por todos. Eu ainda não vi nenhum falar que está satisfeito com a sua real condição de trabalho e esperançosos porque a gente não pode deixar de ter essa esperança que venha melhorar. Pedimos que os gestores, os secretários, os prefeitos que tomam conta desses recursos, que eles vejam de modo mais carinhoso a situação real do profissional da educação (Professora Angelina).

A insatisfação com a remuneração é sentida em todas as entrevistas, reconhecendo que não houve melhoria entre as outras categorias de profissionais da educação, nem sua participação em benefícios do Fundef. Os pagamentos dos demais profissionais da educação deveriam ser oriundos dos 40% restantes dos 60% previstos pela Lei n. 9.424/96 a serem gastos com o Ensino Fundamental, posto que os 60%, no mínimo, desses 60% deveriam ser utilizados para pagamento do magistério em efetivo exercício. Os entrevistados falam que se eles próprios não foram beneficiados com a política do Fundef em questões salariais, os demais profissionais também não foram, como consta nos depoimentos a seguir:

Não conheço nenhum outro profissional da Educação que participe dessa política. Só se for lá pela Secretaria (Professora Joana D'arc).

Quanto aos demais profissionais eu desconheço, só o que conheço é a insatisfação, que é a mesma (Professora Isolda).

E os demais profissionais da educação todos estão insatisfeitos, prova disso é que todos eles têm outra atividade. Então onde está a melhora? (Professora Gina).

Impacto nenhum... [risos]. O ganho que a gente tem é só em termo de conhecimento. Financeiro nenhum, nem para os professores, tampouco para os demais profissionais da educação (Professora Ema).

A professora Poliana acredita estar na remuneração a parte mais crítica do Fundef, pois não se sente impacto e, segundo ela, se comparada à remuneração dos professores da Rede Estadual de Ensino e à de outras cidades pequenas, o crescimento do professor de Teresina foi baixo:

Eu creio que essa seja a parte mais crítica. Nós tínhamos uma esperança muito grande com a implantação do Fundef. Com a questão do custo-aluno/ano, que o salário das pessoas pelo menos as que tivessem curso superior fosse melhorar. Esse fato não aconteceu como a gente gostaria. Se a gente for comparar os dados apresentados pelo Sindicato e comparar os dados com o nosso contracheque, a gente vai ver que a diferença é gritante, às vezes dá uma diferença de 40%. A gente não sente muito esse impacto porque a gente fica comparando com outras esferas, como a esfera estadual, pelo fato de nos últimos oito anos, esse pagamento ser feito em dia. Nossas dívidas feitas porque a gente tem o dia certo de pagar as contas e com isso esqueceu de acompanhar o crescimento do próprio salário, se comparar com cidades minúsculas que tinham remuneração pífia, abaixo do salário mínimo que tiveram aumento real. Nós como já ganhávamos um pouco acima do salário mínimo, tivemos um crescimento muito baixo (Professora Poliana).

É importante perceber um dado valioso na fala desta professora, ela destaca que os professores da Rede Estadual do Piauí tiveram um ganho, apresentando um dado inexistente na década de 1980 e início da década de 1990: um crescimento salarial nessa esfera, contrariando o que era entendido na época da formulação desta pesquisa: que os professores municipais consideravam-se bem melhor remunerados que os professores da Rede Estadual de Ensino. Esse ganho é notado não apenas pela conquista na remuneração estadual em si, mas ao achatamento na remuneração do professor da Rede Municipal em Teresina no período, se comparado ao valor do salário mínimo, como já foi discutido nesta pesquisa.

Como ponto positivo, a professora Poliana destaca o pagamento atualizado da rede municipal de ensino, demonstrando ser isso algo positivo para que os professores honrem seus compromissos, mas enfatiza que enquanto isso é um aspecto positivo, serve para camuflar junto aos próprios professores as perdas que vêm tendo na última década, provocando neles a perda do acompanhamento da trajetória de sua remuneração.

Além dos professores, foi consultada neste estudo a percepção dos pedagogos e diretores da rede municipal sobre o impacto do Fundef no salário dos professores e demais profissionais da educação, cujo destaque foi a insatisfação sentida, relacionando-a novamente ao *ranking*. É como inicia a Diretora Rute:

Foram melhoras para umas pessoas. Por quê? Porque no início essa gratificação de desempenho escolar era de R\$ 60,00 que vinha crescendo no nosso contracheque para os professores de 40 horas. Eu recebi inicialmente assim que veio esse fundo, era R\$ 60,00. Depois a Prefeitura fez uma espécie de um concurso para premiar as escolas que tiveram melhor rendimento, melhor classificação. A nossa escola, ela sempre ficou classe A. Significava dizer que era a maior gratificação do ranking. Mas muitos professores que trabalhavam 20 horas em nossa escola e 20 horas em outra escola classe D, a gratificação em nossa escola era de R\$ 206,00, enquanto na D ele ganhava uma gratificação de R\$ 60,00. O mesmo, trabalhando da mesma maneira, ganhava desse jeito. Toda categoria acha isso muito injusto. Então para mim particularmente teve melhoria no meu salário porque a nossa gratificação é de classe A. Agora a gente não fica satisfeita porque os nossos colegas ficam ganhando gratificação de R\$ 60,00 trabalhando 40 horas (Diretora Rute).

As diferenças na forma de remuneração dos professores conforme a classificação obtida no *ranking* novamente, é destacada como forma de insatisfação entre os professores municipais, mesmo entre aqueles que sempre obtiveram a melhor classificação. Os resultados disso também são evidenciados pela diretora entrevistada. Além disso, como os professores, a Diretora Rute afirma existir um desconhecimento por parte de toda a categoria sobre a aplicação dos recursos do Fundef na rede municipal de ensino e prossegue:

A SEMEC deveria fazer reuniões para discutir, falar a respeito da política do Fundef. Há um desconhecimento com relação ao Fundef em toda a categoria. Muita gente não sabe explicar direito a função do Fundef. Porque a SEMEC, apesar de eu participar, fazer parte do Conselho do Fundef, não foi feita reunião, não foi explicado detalhadamente a todos os membros do Conselho do Fundef, que havia representantes de toda a categoria. Eu estava representando professores e diretores. Mas havia representantes dos pais, das escolas particulares, do SINDSERM. Todos os professores deveriam ter esse

conhecimento, deveriam explicar como a SEMEC faz essa política, a política do Fundef (Diretora Rute).

Esse depoimento é muito revelador, pois apresenta dado importante: o desconhecimento a respeito do funcionamento do Fundef mesmo entre aqueles que deveriam acompanhá-lo e fiscalizá-lo via Conselhos Educacionais. A diretora afirma que era representante dos professores e diretores junto à SEMEC e que ainda assim não tinha havido reunião esclarecendo seu funcionamento. Isso remete ao exposto por Fontineles (2003), ao discutir que muito embora haja elementos de fiscalização das políticas educacionais, muitas vezes seus agentes não são dotados de conhecimento técnico que lhes possibilite desenvolver adequadamente essas funções.

Ao descrever sua situação salarial com recursos do Fundef, na rede municipal de Teresina, a Pedagoga Sofia - de uma escola classificada no *ranking* de classe “C” - ressalta também a animosidade e a competitividade geradas entre escolas e professores pelo *ranking*. Perguntada se o Fundef trouxe melhoria salarial para o professor, responde:

Não. Eu não vejo que trouxe. Porque eu ganho um contracheque de R\$ 1.200,00 por 40 horas. Eu não estou ganhando nem pra trabalhar o tanto que eu trabalho dentro da escola. Uma escola com 26 turmas, os dois turnos, como supervisora de 53 professores. Eu trabalho muito. Tem dias que eu estou absolutamente esgotada, não tenho um conforto. O *ranking* é um dinheiro nosso, não é prazer, ninguém está fazendo favor na hora de pagar o *ranking* e é discriminatório. O *ranking* criou uma política de competição entre as escolas. Eu sei que o ser humano é por natureza competitivo, mas gera algumas animosidades com relação escola-escola, com relação professor-professor. Gera uma situação desagradável: professor não aceita ser removido para uma escola de *ranking* classe C ou D. Estou ganhando péssimo (Pedagoga Sofia).

O professor, segundo este depoimento, não aceitava ser removido para uma escola classificada como C ou D, mesmo que ela seja mais próxima de sua residência, temendo perder a gratificação recebida na classificação da SEMEC.

O valor contido nessa classificação tornou-se tão forte que, embora muitos dos entrevistados não concordem, passam a aderir à sua importância, passando a defendê-lo como única forma de estimular a competitividade entre escolas e professores, tendo aqueles que até lamentam a substituição desse modelo pelo de aferição de conhecimentos, como o diretor a seguir explica:

Um dos grandes impactos do Fundef a nível das cidades foi a melhoria no investimento no salário dos professores que determina que seja investido 60% do Fundef para o pagamento de professores e 40% com investimentos da estrutura e qualidade que a escola exige. Antes eu não era favorável ao *ranking*, mas já que você não tem uma política salarial que contemple os nossos anseios, então vamos partir para a competitividade. E o *ranking* é uma forma de competir, é uma forma de trazer a escola competitiva. E então passei a investir nessa competitividade atingindo o nível de classe A e hoje me sinto um pouco decepcionado com a extinção do *ranking*, por conta da política da não concordância com o *ranking* (Diretor Amauri).

A fala do diretor é a de aceitação, frente à ausência de uma política que contemple e favoreça melhor seu salário e dos demais colegas de trabalho. O diretor Amauri mostra-se contrário ao fim do *ranking*, por ter investido na competitividade dentro da escola e conseguido atingir a classe A, como se isso representasse de fato uma atuação melhor em uma suposta hierarquização dentro da Rede Municipal de Ensino. A diretora Hermione corrobora com este pensamento e justifica, mas sobre o salário, inicia dizendo que:

[...] desde quando eu entrei em 96 na prefeitura o meu salário continua o mesmo... Olha, o *ranking* aqui pra nós na escola tem sido uma bênção e uma coisa ruim, porque a gente morre de trabalhar pra manter esse ranking, até porque a gente tem um orçamento de vida, já contando com ele e está todo mundo assim, muito estressado nesse fim de ano. Porque está sabendo que vai perdê-lo, já perdemos uma parte dele em agosto e vamos perder o restante no próximo ano e a gente até espera que com o Fundeb a coisa possa até equilibrar. Que a equipe não sinta tanto essa perda porque os professores aqui têm trabalhado bastante pra que não haja perda, a escola tem quatro anos e são quatro anos que está no *ranking* "A". É claro que perdendo isso pesa, vai pesar muito no orçamento de cada um de nós, agora que deveria ser incorporada ao salário essa gratificação, com certeza, porque isso levaria pra nossa aposentadoria, para nossos direitos e essa história da gratificação foi uma coisa que a gente tem hoje, amanhã não tem (Diretora Hermione).

Por meio da fala dessa diretora é possível identificar uma mudança no discurso e na condução das lutas de alguns profissionais da educação no município de Teresina, em vez de se criar uma mobilização articulada em favor da melhoria permanente das remunerações dessa categoria, passou-se a lutar para ser bem classificado no *ranking* das escolas, inibindo qualquer mobilização e articulação maior dentro do magistério. E como ele era a única forma de melhoria na remuneração, passou-se a lamentar sua extinção como denotam os depoimentos anteriores. Essa perda de mobilização docente e adequação aos ditames do mercado inclui-se no projeto neoliberal de educação, como salienta Shiroma, ao discutir as

soluções apontadas pelos reformadores da educação brasileira, a partir da década de 1990. Segundo ela, eles:

Alegam preocupação em ampliar as oportunidades escolares, mas recomendam eficiência nos gastos sem pensar em aumentar a destinação de verbas para educação; reconhecem que a formação prévia dos professores é precária, mas propõem adequada administração, assistência técnica e formação no emprego não sugerindo formação; constatam que a maioria dos jovens da região não ultrapassa o nível médio, mas imputa-lhe caráter terminal e adequado às demandas do mercado de trabalho; *aditem os salários aviltados da categoria docente, mas sugerem apenas gratificações por desempenho* [grifo nosso] (2002, p. 115).

Embora a diretora Hermione admita ser o Fundef uma política provisória, espera mais equilíbrio, no que se refere à questão salarial, e explica como será o funcionamento do *ranking* a partir de 2007 no seu entendimento, que é mais uma suposição que um pensamento pautado em qualquer fundamento objetivo:

Perde o *ranking* voltado para o professor e o funcionário de modo geral, e a escola vai ser classificada. As dez primeiras escolas onde todo mundo vai ter um percentual em dinheiro e a escola vai ter um prêmio de 10.000 para a escola, aí é uma loucura, porque você termina sendo escravo do seu próprio trabalho pra poder fazer um trabalho que se sobressaia, com todos os empecilhos (Diretora Hermione).

Além das perdas pessoais no salário dos profissionais da educação, o Diretor Dirceu, revela as conseqüências na escola quando o professor via em seu contracheque dois valores: um por trabalhar numa escola ranqueada, outro por trabalhar numa escola que não fosse contemplada pela gratificação do *ranking*.

Se impacto houve no início do *ranking*, também aconteceu em sua reestruturação ocorrida no final de 2006, gerando descontentamento e greve, como é percebida na fala do diretor Dirceu. Greve esta, que de acordo com o jornal n. 5 do SINDSERM, teve duração de 28 dias.

Embora concorde que houve impacto positivo com a implantação do Fundef na remuneração dos professores, a diretora Alice diz que ninguém está satisfeito. Ao retratar a questão da mudança de nível e dos critérios do *ranking*, ela protesta sobre o nivelamento das escolas e acerca dos benefícios dizendo:

Que trouxe a gente sabe, mas ninguém está satisfeito, principalmente agora que inventaram aí de fazer uma mudança de nível tirando da gratificação de apoio ao magistério. Ninguém engoliu, ninguém está satisfeito, com relação ao *ranking*, todo mundo dizia que ia rever. Com relação aos critérios colocando as escolas de zona rural em pé de igualdade com escolas de zona urbana que têm pessoas de classe média, por exemplo, não associo à questão econômica, mas à questão social mesmo. [...] Existem país que não têm condição de cobrar um determinado conteúdo de 7ª série, se ele não tem os conteúdos elementares em Matemática. Querer nivelar a escola desse porte eu não concordo. Tenho mostrado isso há algum tempo. É você pegar meninos de turma multisseriada que chegam à escola com “n” dificuldades em português, com troca de letras, coisas elementares, estrutura de texto. Embora a escola faça muitos projetos para mudar esse quadro. A gente não concorda com o *ranking* nesse particular (Diretora Alice).

A visão dessa diretora sugere que os indicadores, em vez de servirem para classificar escolas, deveriam ser utilizados para ajudar a qualidade do ensino. E que todos esperavam mesmo era o resultado no salário, não que sejam contra os aspectos que precisam ser trabalhados para melhorar o ensino-aprendizagem, mas que isso não fosse agregado ao salário dos professores, como esclarece a diretora Alice:

Concordamos sim em está trabalhando cada aspecto elencado como critério para o *ranking*, não agregar isso ao salário. Pois é, aí resolveram que não vai mais acontecer, que essa remuneração do ranking vai se transformar em prêmio para a escola e simplesmente fizeram uma mudança de nível tirando também essa parte da gratificação, outra coisa que os professores também não concordaram porque quando diz assim, “olhe você conquistou isto automaticamente” eles querem, cadê o resultado da conquista e não aconteceu, na prática no contracheque. Então é essa a revolta dos professores. A gente entende a parte matemática todinha da coisa, mas se diz assim, “olha você agora mudou, vai ter mais 10% em seu ordenado” e aí simplesmente tira de um pedaço que já existia, quem é que vai concordar com isso? O que todos anseiam? Todos almejam é o aumento do dinheiro. Vejo o *ranking* como uma questão arbitrária (Diretora Alice).

Já a diretora Parvati concorda com o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas escolas, mas não com o recurso do Fundef, pois acredita que tal distribuição deveria ser de forma isonômica:

A gente tinha uma expectativa quando se falava em Fundef de que ia melhorar e ainda hoje continua essa expectativa. O Fundef veio, o Fundef já se foi e esperamos ainda a melhora de nosso salário, que a gente não sentiu no bolso essa melhora. E tem o *ranking*, mas é discriminatório. O argumento é que ele era da classe, e no meu entendimento é que esse dinheiro fosse distribuído de forma isonômica e não classificando. Concordo que seja reconhecida a escola que desenvolva melhor trabalho e tem um melhor

resultado, mas o dinheiro do Fundef que vem para o professor que não fosse distribuído dessa forma de *ranking*. De certa forma pra quem estava numa classe A, com certeza, estava numa situação boa, mas pra quem estava numa classe mais baixa, e em determinados momentos em situações piores, porque as pessoas eram discriminadas, rotuladas. Isso fazia com que muitas coisas fossem mascaradas, o que é ruim (Diretora Parvati).

É muito importante e expressiva a reivindicação dessa diretora quanto à necessidade de se impedir o repasse de recursos do Fundef nessa classificação promovida pela SEMEC junto aos professores de Teresina, uma vez que põe em evidência, assim como o fazem Melchior (1997), Monlevade (1998) e Arelaro (2002), que esses recursos são distribuídos pelo Governo Federal para financiamento da educação, podendo os governos locais, aplicar no mínimo 60% em pagamento de professores, não prevendo, pois, nenhuma forma de classificação dentro da categoria, estabelecendo apenas o critério de está em pleno exercício do magistério no Ensino Fundamental.

Ademais, todos os entrevistados foram unânimes em reconhecer que a política de remuneração da rede municipal de Teresina no período analisado precisava ser revista, pois era marcada pela defasagem e rivalidade. Esses elementos permitem perceber que os profissionais da educação não se sentiam, portanto, valorizados no que se refere à sua remuneração. Muito pelo contrário, todos tinham clareza quanto ao achatamento que vinham sofrendo em sua remuneração.

Para confirmar isto, a voz do Professor Garder, membro do SINDSERM torna-se imprescindível, quando revela que em vez de ganho houve perdas, sobretudo, no período de 1997 a 2007:

No caso de Teresina, não. Eu acho que o Fundef serviu para reparar algumas situações extremas que havia no interior do Brasil afora. Nós tínhamos até antes do Fundef, professores no interior do Piauí ganhando 20% do salário mínimo. Você tinha uma professora leiga muitas vezes sem formação, tomava conta de uma escola em lugares distantes, zona rural, pelo interior afora e que recebia 20% do salário mínimo, 50% do salário mínimo ou só o mínimo. Não tinha plano de carreira, não tinha absolutamente nada. As prefeituras se preocuparam em ampliar sua rede, construir escolas, aumentar o número de alunos, porque o recurso era repassado conforme a matrícula feita pelo censo do ano anterior e as prefeituras começaram a investir nisso, começaram a se preocupar com a qualificação, a instituir plano de carreira e houve uma melhoria salarial significativa para essas pessoas. Quem estava numa faixa de salário intermediária, que é o caso de Teresina, que já tinha algumas conquistas, não teve ganho nenhum, com o Fundef, pelo contrário, de 1997 até 2007, talvez tenha sido o período da história em que acumulamos mais perdas (Professor Garder – representante do SINDSERM).

Este representante do SINDSERM aponta o *ranking* como uma das novidades deste período, porém, uma novidade danosa, segundo ele, e explica por quê:

O que a Prefeitura criou de novidade foi o *ranking* que é uma política completamente danosa, do ponto de vista da valorização do professor, como do ponto de vista da educação porque ela distorce coisas muito sérias. Você passa a vislumbrar uma gratificação para melhorar o seu salário a partir de indicadores cujo resultado deles não tem natureza meramente educativa, você não tem como atribuir apenas uma questão interna da escola à evasão. Muitas vezes a evasão é em decorrência do espaço urbano: uma família que morava numa área de assentamento na zona norte ou na área de ocupação ou ganhou um lote para morar na outra zona da cidade e o menino estava na escola, tirou da escola e colocou na outra zona. Quando chegou lá não encontrou mais vaga, ou seja, ela ficou sem estudar, evadiu e na escola que ela for se matricular no ano seguinte ela se tornou uma distorção idade-série. Estes elementos são relevantes para o processo educacional, diagnosticar o problema, saber a origem e buscar o remédio, combater, não pra você estipular o salário do professor (Professor Garder– representante do SINDSERM).

O critério de distorção idade-série gerou outro aspecto negativo, segundo os entrevistados, a maioria deles afirmou que suas escolas recusavam-se a matricular alunos que estivessem em desacordo com a idade estabelecida para a série almejada, contribuindo para ampliar ainda mais o quadro de exclusão já tão acentuado no cenário local.

Quanto aos Planos de Cargos e Carreiras do Magistério, este professor critica as alterações realizadas quanto à Licença Prêmio, informando que houve uma reforma do antigo plano que tratava do Estatuto do Magistério:

Quanto aos Planos de cargos, carreira e salários nós estamos tendo cautela aqui no tratamento dos Planos de Cargos e Carreira do magistério, porque nós tínhamos um antigo plano que nós chamávamos Estatuto do Magistério e em 2001, ele foi revisto já dentro dessa nova exigência, dentro dessa nova política. Nessa revisão, perdemos alguns direitos, como por exemplo, a licença prêmio que se transformou em licença para capacitação que hoje praticamente inexistente, porque as regras impedem, não pode acumular 90 dias pra fazer algum estudo. O professor que já tem licenciatura plena, por exemplo, é impossível ele fazer qualquer curso em três meses, só se for curso de extensão. Como a lei diz que tem que ser pra estudo e que o curso tem que ser do interesse da educação, não é do interesse da pessoa, então esta lei não tem efeito prático (Professor Gardner– representante do SINDSERM).

As alterações foram mecanismos utilizados pelo Poder Municipal para retirar direitos já conquistados, sem que os profissionais notassem, ou para aqueles que notassem, fosse dito que o gozo desse dependeria exclusivamente de seu empenho particular em se capacitar, retirando do Poder Executivo qualquer responsabilidade quanto a isso. Por isso, segundo esse professor e representante sindical municipal, tal reforma trouxe restrições de direito:

Essa revisão do Plano em 2001, já trouxe algumas restrições de direito e hoje nós temos um Plano que a parte que é mais sensível é a parte dos salários. Hoje temos a promoção por acesso de classe, aquele que se qualifica num nível de ensino superior ao já existente, ele muda de classe. E aí o incentivo salarial não é o suficiente, mas ele tem o acesso, você professor de nível médio, faz uma licenciatura, sai da classe A para D, se você faz uma especialização, vai pra classe E, se você faz mestrado vai pra F, se faz doutorado, vai pra G e pós-doutorado, vai pra H. E a mudança de nível que é uma mudança horizontal, você vai mudando com o tempo e com a qualificação, nós também tivemos restrições, ela podia ser antes por antiguidade e por merecimento (Professor Garder– representante do SINDSERM).

A falta de incentivo salarial desestimula a muitos que porventura desejem entrar na área da educação. O Professor Garder continua esclarecendo acerca dos PCCS, comparando aos da rede estadual de ensino e diz o motivo pelo qual não é pauta hoje uma revisão do plano dos profissionais da educação da Rede Municipal de Teresina:

A Prefeitura, nessa revisão, retirou a promoção por antiguidade, deixando só por merecimento, e agora regulamentou para fazer um teste de conhecimento, uma aferição, uma avaliação, vai acontecer a primeira vez. Essa primeira foi automática, porque existia uma dívida de seis anos e deram para todo mundo como forma de reparar o período que ficou sem a promoção. A partir de agora já passa a ser através do teste. Nós temos tido cautela em relação a mexer no Plano porque hoje uma correlação de força no mundo da política quando define os processos legislativos, conquista de direitos que é amplamente desfavorável pra classe trabalhadora. Não tenho coragem de pautar hoje a revisão do nosso Plano porque a correlação de força é desfavorável. Se a gente pautar a revisão do nosso Plano é possível acontecer o que aconteceu com o PCCS do Estado, o Sindicato dos trabalhadores em educação estadual bancou uma cobrança de revisão do antigo Estatuto do Magistério. Passaram-se quase dez anos e agora que conseguiram um plano novo, ao invés de ampliar direito, restringe. Então nós estamos num compasso de espera de acumulação de força no sentido de não se mexer agora no plano porque a correlação de força é desfavorável, se a gente mexer, corre o risco é de perder. É garantir o que tem. No mundo político o Estado está todo dominado por restrição de direito (Professor Garder– representante do SINDSERM).

É estranho perceber como esta fala, ao mesmo tempo que revela uma astúcia em reconhecer um período desfavorável para rever o Estatuto do Magistério Municipal, evidencia um grande temor político em perder o que já se tem, embora isso represente muito pouco, segundo o próprio líder sindical. Isso se assemelha a um imobilismo, que fortalece ainda mais iniciativas no sentido de castrar direitos dos profissionais da educação. O professor Garder considera o plano de cargos bom, o de carreira mais ou menos e o de salário ruim e diz que:

Hoje a nível Nacional o PSDB e o PT mandam no país, um lidera a oposição e o outro lidera o governo com o mesmo programa, que é o da retirada de direito, não é à toa que o Lula aprofundou a reforma da previdência que o FHC iniciou. Estão na pauta as reformas sindical e trabalhista que o Collor e Fernando Henrique não foram capazes de fazer. Então você tem as reformas que estão pautadas em nível nacional, com o apoio da chamada oposição, são reformas todas para retirarem direitos. Nós temos um plano que nos assegura a mudança de nível, embora numa concepção que discordamos que nos assegura a mudança de classe, então, a questão da carreira está pelo menos em parte resolvida. Qual é a luta no momento? É sobre salário. A gente sempre discute a questão dos planos de cargos e salários. A questão dos cargos ok, da carreira mais ou menos e do salário muito ruim. Então vamos centrar fogo na questão do salário, pra ver se a gente, com um simples reajuste ou uma política de recuperação dos salários, resolveria em grande parte os problemas hoje ligados a essa matéria (Professor Garder – representante do SINDSERM).

Outra representante do SINDSERM, que além de corroborar muitos dos aspectos até aqui tratados diz também que o uso do recurso do Fundef desconsidera a comunidade, quando questionada se houve impacto positivo do Fundef na remuneração dos professores:

Dizem que sim. Com os recursos do Fundef, cerca de 60% são gastos com remuneração de professores, no entanto numa reunião que a gente teve com o Conselho do Fundef a gente viu que quando se fala de remuneração, inclui o transporte, o vale transporte. E eu não sei se isso a gente pode chamar de remuneração. Pra mim, na minha leiguice, o Fundeb vai ter que mostrar o que o Fundef não mostrou. Acho que o *ranking* foi uma saída que a Prefeitura encontrou. Lá na lei do Fundef diz que quando houver sobra de caixa você pode pagar um abono, um décimo quarto salário. Então aqui eles encontraram uma outra saída: criaram uma competição entre os professores, entre as escolas, desconsiderando a comunidade. Porque com as regras que foram estabelecidas, a comunidade foi a maior prejudicada, pois essa competição causava exclusão e ao invés de pagar esse décimo quarto ou décimo quinto sei lá o que, eles resolveram criar uma gratificação de desempenho. Onde os professores teriam de provar que são competentes com poderes sobrenaturais até de interferir na realidade sociocultural das crianças para as quais eles prestavam serviço. O *ranking* tanto foi um engodo, que está sendo extinto agora. Agora passa a analisar os mesmos

critérios do *ranking*, porém o dinheiro vai para a escola que melhor se sobressair (Professora Mara – representante do SINDSERM).

No tocante à remuneração dos professores, o inciso I do 9º artigo da Lei n. 9.424/96 parece descumprido, ao menos ao que chama de condigna. Passados três anos da aprovação do PDET em 2003, em 2006, ano que encerra o Fundef, percebe-se que o amplo debate proposto no PDET não se concretiza em sua completude.

Diante das considerações feitas pelos profissionais da educação da rede municipal em Teresina, a remuneração condigna e o amplo debate com a categoria, longe estão de serem atendidos. Nesses dez anos de espera de melhora salarial, o piso salarial proposto no artigo 67, em seu inciso III, não promoveu a valorização dos profissionais da educação, como prometeu, pois não foi capaz de estabelecer sequer um piso salarial. O que também é confirmado quando se utilizou o valor-aluno/ano como parâmetro, constatando um crescimento baixo no salário do professor de 1997 a 2006, pois este teve reajuste de apenas 37,8%.

Já o custo-aluno/ano neste mesmo período foi reajustado em 138,9%, configurando perdas salariais. E por fim, ao utilizar-se do dólar americano como indexador salarial ficou constatado que o salário do professor também acumulou perdas, após a implantação do Fundef. Porém, este indexador foi o que apresentou menor perda no salário do professor, chegando a 18,95%, com a provável valorização da moeda brasileira em 2006.

Como por valorização do magistério não se entende apenas dimensão salarial ou de remuneração, mas também a formação docente. O capítulo seguinte aborda a política de formação dos professores da rede municipal de ensino de Teresina, promovida a partir da implantação do Fundef. Neste capítulo, procurou-se ouvir os principais atores envolvidos – os profissionais da educação - acerca da formação que eles recebiam antes e depois do Fundef.

## **CAPÍTULO II**

### **FUNDEF NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA: ENTRE O IDEAL E O REAL**

A lei que aprovou a implantação do Fundef afirma que um de seus objetivos é a valorização do magistério. Valorização é aqui entendida como prestígio profissional e reconhecimento social do trabalho dos professores, sendo o salário uma das dimensões mais importantes na referida valorização. Compõe ainda a valorização, as dimensões condições de trabalho e formação dos professores. Todas essas dimensões fazem parte da luta dos profissionais da educação, constituindo verdadeiros entraves para se efetivar uma educação de qualidade nas escolas brasileiras, sobretudo as teresinenses. Este capítulo aborda a política de formação da rede municipal de ensino de Teresina, tendo por objetivo identificar a formação recebida pelos professores antes e após a implantação do Fundef.

Antes disso, é mister traçarmos um panorama acerca das diferentes ações que, em diferentes momentos e contextos, voltou-se para a formação de professores, em perspectiva nacional.

O termo ‘formação’, considerado entre outros aspectos pelo dicionário de Aurélio (2000), ato, efeito ou modo de formar, e ‘formar’ considerado como ato de educar. A abrangência do termo adquire, portanto, caráter polissêmico. Na concepção de Leitão de Melo (2000), a palavra formação remete à idéia de algo muito especial, por se tratar de uma ação especial a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar, profissionalmente, a tarefa de educar, de ensinar, de formar, devendo ter uma ‘forma-ação’ muito especial.

A política de formação de professores tem sido objeto de pesquisas em educação no Brasil em função da descontinuidade vista nas propostas pedagógicas que se sucedem; ausência de política cultural e de formação; oscilação no salário; escolas precárias; violência e

abandono da profissão. Estas denúncias feitas por Kramer (2004), embora sejam referentes à realidade do Rio de Janeiro, revelam muito da política de formação e valorização do magistério em nosso País, sobretudo em Teresina.

Nunca se exigiu tanto da escola e de profissionais adequadamente preparados, para desempenhar funções pedagógicas específicas. Diversos são os interesses desta temática, sendo bastante recorrente nos discursos oficiais e acadêmico-científicos, como revela Rosemberg (2002). Tal exigência no processo de transformações sociais não poderia deixar de ocorrer no Brasil. Porém, desde a década de 1930, segundo Damis (2002), foram várias as tentativas para implantação dos estudos pedagógicos para formação profissional da educação em nível superior no Brasil. No entanto, estas intenções só saíram do papel ainda que perifericamente, com a primeira instituição de ensino superior em 1934 com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Esta última reforma, segundo Damis (2002), previa a criação de uma faculdade de educação, ciências e letras, para a formação do professor. Essa tríplice finalidade de implantar uma instituição com o caráter de abrigar diferentes áreas de estudos de cultura geral e de pesquisa, para se constituir em base para a formação do professor, não logrou o sucesso esperado.

Como se percebe, diversas foram as tentativas de formação inicial, embora a terminologia não fosse essa a empregada nos diversos contextos da história da Educação no Brasil. Por outro lado, várias foram as causas do fracasso desse modelo de instituição, entre eles Damis (2002) destaca a discordância da comunidade acadêmica à função integradora a ser desempenhada no interior da universidade brasileira e que, mais tarde, se transformara “em centros de transmissão de conhecimentos, divorciados da pesquisa e da busca constante de produção de novos saberes”, como esclarece (BRZEZINSKI, 1996, 41-42).

Para esta autora, dois marcos contribuíram para a (re) definição da formação do professor no centro do debate sobre a educação no Brasil: o primeiro, diz ela, está situado na década de 1970, quando Valnir Chagas, como membro do então Conselho Nacional de Educação, propôs definir uma nova política e uma nova filosofia para nortear as diretrizes da formação profissional da educação; o segundo, lembra, é o momento da regulamentação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, quando foi iniciada a implantação de um modelo que distingue a formação da que aconteceria nos institutos superiores de educação.

Segundo Shiroma et al. (2002), foi assim nos anos de 1930, período no qual se enfatizava a importância de moldar o cidadão e de reproduzir/modernizar as elites. A educação e a escola passaram a ser vistas cada vez mais como lugar submisso “aos desígnios

do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma ‘harmoniosa’ da nação brasileira” (p. 26).

Nas reformas dos anos 1960 e 1970, quando foi dada ênfase à educação para formação de “capital humano”, com estreito vínculo entre mercado de trabalho e educação, acentuada foi a ênfase dada à modernização de hábitos de consumo. Na reforma da década de 1990, não foi diferente. Segundo Shiroma et al., a LDB - Lei n. 9.394/96, considerada moderna para o século XXI,

ressignificou vários consensos do rico debate dos anos 80, traduzindo-os para uma outra lógica de desenvolvimento, onde descentralização, por exemplo, passa a significar principalmente uma desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia compreende-se como liberdade de captação de recursos; igualdade, como equidade; cidadania crítica, como cidadania produtiva, e a melhoria da qualidade como adequação ao mercado (SHIROMA, 2002, p.52).

Torna-se, portanto, necessária a profissionalização. Além disso, somem-se à profissionalização do professor, a falta de tradição na formação dos professores ao contingente de professores que atuam sem formação, a ausência de uma cultura profissional entre o professorado. Profissionalização essa marcada pela exigência legal do § 4º do Art. 87 da LDB/96 que diz serem admitidos, até o fim da década da educação<sup>9</sup>, somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2005, cerca de 184 funções docentes dos anos/séries finais do Ensino Fundamental da rede pública em todo o País são ocupadas por profissionais sem a formação legal exigida para a função. Nesse sentido, para contrapor-se à conjuntura vigente, no início da década de 1980, o movimento dos educadores firmou o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, como bem nos revela Scheibe (2002).

Para tanto, faz-se necessário discutir em que contexto se encontrava a política de formação dos professores no Brasil na década de 1990. Havia nesse período uma discussão acerca do professor reflexivo (NÓVOA, 1995) que, estimularia o desenvolvimento profissional dos professores, para que participassem como protagonistas na implementação

---

<sup>9</sup> Foi instituída através das disposições transitórias do art. 87 da LDB/96, a iniciar-se da publicação desta Lei, no prazo de um ano, determinando que a União encaminhasse ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes.

das políticas educativas. Até envolver os professores como protagonistas, Pimenta (2002) parece estar de acordo, no entanto, para ela, o termo competência está substituindo *saberes e conhecimento*, no caso da educação, e de *qualificação*, no caso de trabalho. Tal substituição, em sua visão, acarreta ônus para os professores, uma vez que surge um novo (neo) tecnicismo que aponta para o controle e desvalorização profissional e os exporia de sua condição de sujeito do conhecimento, denuncia a autora.

Segundo Nóvoa (1995), a formação dos professores deve ser concebida como um dos componentes de mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, uma vez que a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, pois não basta mudar os professores, mas os contextos onde estes intervêm.

A valorização dos professores foi considerada elemento central para efetivação dos objetivos e metas do Plano Decenal de Educação para Todos. Entre os compromissos assumidos no Acordo Nacional de Educação para Todos estão a Garantia de Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Salários e piso salarial profissional nacional, negociados com as entidades representativas do pessoal docente e de outros setores da sociedade (BRASIL, 1994).

Por conta do trabalho autônomo desenfreado numa sociedade do não-emprego, conseqüência da sociedade globalizada de informações, descartando as conquistas trabalhistas, surgem os programas de formação contínua, transformando a educação, como revela Pimenta (2002), em um grande mercado. Nos anos de 1980, recuo necessário, dada a influência aos anos de 1990 - década que se inicia a análise desta pesquisa - os professores da América Latina têm seus salários marcados pela baixa remuneração, levando-os ao multiemprego ou ao abandono da profissão. Isso leva ao aumento de professores não diplomados, leigos, com precária estabilidade e em precárias condições para ensinar, como destaca Pimenta (2002).

É histórico o processo de formação dos professores em nosso país, uma vez que a própria estrutura institucional de *locus* de formação inviabilizava qualquer integração entre conteúdo e método de ensino. A literatura vem demonstrando que, até a aprovação da LDB/96, as reformas curriculares ocorridas nos cursos de licenciatura não conseguiram operacionalizar uma proposta que garantisse a integração entre a formação pedagógica e a formação nos conteúdos específicos do ensino (DAMIS, 2002).

No Brasil, a dualidade existente dava-se, ou continua se dando, através de um mundo do sistema - o oficial - e do mundo vivido - o real -, como destaca Brzezinski (2000). O mundo real, para esta autora, é aquele construído na luta dos educadores, travada desde 1980

para modificar práticas autoritárias brasileiras de formar profissionais da educação e de determinar critérios para a definição da carreira do magistério.

O Estado passou a adotar, desde então, programas econômicos para conter a inflação que, segundo Pimenta,

[...] aumentaram os problemas sociais gerando maior pobreza e trazendo para a escola e seus professores novas demandas de atendimento, o que gerou o investimento de grandes recursos em programas de formação contínua, por parte do estado, cujos resultados se perdem por não terem continuidade e não se configurarem como uma política de formação que articula com a formação inicial e ao desenvolvimento das escolas (2002, p.39).

O conhecimento sobre o trabalho docente passou a ser ampliado, revela Sheibe (2002), mas em vez de teorias coesas, que têm relação direta com a realidade social, predominam teorias que tomam *flashes* da realidade e que não encontram unidade e geram dispersão. Em meio a esta crise, o professor é responsabilizado pelas mazelas do sistema público de ensino, cabendo exclusivamente a ele a responsabilidade de extirpá-las. Paralelo a isso, surge o apelo para que este se profissionalize e como nos lembra Frigotto (1995, p.63): “a escola tende a tornar-se uma espécie de bruaca onde tudo cabe e dela tudo se cobra: o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência”.

Como se percebe, quanto à política de formação continuada, esboça-se neste período uma fragmentação e sob a formação inicial se configura um aligeiramento geral e conseqüentemente uma desqualificação das universidades para realizar essa formação, critica Pimenta (2002). Ademais, acrescenta ela, essa lógica coloca no professor a responsabilidade para estar permanentemente buscando novas competências, sem repercussão na carreira profissional e de muito pouca contribuição para qualidade do ensino. Tal projeto confronta com os projetos da sociedade neoliberal, que investe tão somente no desenvolvimento quantitativo, ao mesmo tempo, que desqualifica a escola e os professores, evidencia Pimenta (2002).

Nesse sentido, Libâneo e Pimenta (1999) acreditam numa articulação entre formação inicial e formação continuada. A primeira, vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática. Quanto à formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências adquiridos na situação de trabalho pelos professores, articula-se com a formação inicial, possibilitando uma maior reflexão da prática, na universidade. Pimenta e Libâneo (1999) acreditam que a educação superior deve ser

requisito para formar professores, uma vez que as escolas são instituições de contextos privilegiados para formação contínua de professores.

Nessa mesma linha de raciocínio segue Kramer (2004) ao tratar da melhoria da qualidade de ensino, mesmo quando a formação dos professores, em nível de 2º grau<sup>10</sup>, tiver sido universalizada e possuir qualidade necessária para instrumentalizar efetivamente os professores, ainda assim a formação em serviço nas escolas continuará sendo um espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica.

Kramer (2004) arrola quatro fatores para atender as condições para implementar a formação em serviço: 1º decisão política, uma vez que, segundo ela, a formação em serviço exige horas de trabalho, salários e condições dignas de trabalho; 2º participação das universidades em projetos junto às Secretarias de Educação, delineando estratégias e mecanismos mais sistemáticos de qualificação dos seus profissionais, fazendo uma rede de formadores; 3º elaboração de políticas de acesso à escrita (livros, jornais, revistas) que levem o professor a ser produtor e consumidor do conhecimento escrito. 4º recuperar o valor da escola e a especificidade do caráter pedagógico. A esses quatro fatores, acrescenta-se a contribuição do próprio professor na temática mais próxima à sua realidade e especialidade.

O contexto no qual se desestrutura/estrutura a formação dos profissionais da educação no Brasil é bastante polêmico, uma vez que a mesma lei (LDB/96, em seu art. 62) que determinou a formação em nível superior para todos os professores é a mesma que criou os Institutos Superiores de Educação e os seus cursos normais superiores como locais preferenciais para essa formação e não para pesquisa, como discute a atual literatura. Dessa forma, a Lei, ao definir a formação de nível superior, adquirida em cursos de licenciatura de graduação plena, descarta sobremaneira os cursos de licenciatura de curta duração.

Tal medida contraria posições de instituições, como da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Política e da Administração da Educação (ANPAE). A contrariedade destas associações representantes dos profissionais da educação se dá pelo fato de os Institutos Superiores de Ensino (ISEs) se constituírem instituições apenas de ensino, sem diálogo através dos diferentes saberes produzidos pela pesquisa na Universidade, como reclamam Belloni (2000) e Brzezinski (2000).

Somente em 2002, com a resolução n. 01/2002, foram regulamentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em cursos de

---

<sup>10</sup> Este nível de Ensino em Teresina deu lugar ao Instituto Superior Antonino Freire, tornando-se então extinto o curso de formação de professor em nível Médio. Também chamado de Pedagógico ou Normal.

licenciatura, de graduação plena, em nível superior, contrariando os princípios desenhados pela ANFOPE. Coloca-se a definição de competências como concepção nuclear na organização acadêmica desses cursos.

Neste aspecto, Damis (2002) e Pimenta (2002) questionam se essa abordagem que coloca o desenvolvimento de competências como núcleo da formação do professor não estaria apenas contribuindo para aprofundar a ênfase no caráter técnico/prático da docência, que por sua vez reforça a abordagem da racionalidade técnica. A docência é assumida pela ANFOPE como meio e fim da formação de todo profissional que atua na educação.

Pimenta traça um panorama da sociedade neoliberal quando diz que trabalhar por competência inviabiliza pensar a realidade conhecimento-sociedade. Porém, defende o projeto coletivo e interdisciplinar, pois indica possibilidade de superação dessa fragmentação. Ao criticar essa fragmentação, realça que nas propostas de governo para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e apropriação de certos conceitos que na maioria das vezes permanecem como retórica. Para tanto, exigiria, segundo Pimenta (2002), alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas, com tempo de estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar.

A política de valorização do profissional da educação é mais especificada na LDB/96. Nela estão explícitos os vários mecanismos através dos quais esse profissional tem sua atuação evidenciada e valorizada, em termos da sua formação, participação na vida da escola, assim como da garantia de direitos, como promoção funcional e melhoria de suas condições de vida e de trabalho. No artigo 13 dessa lei, está prevista como uma das incumbências do docente, a sua participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento do ensino. O artigo 13 da LDB/96 fixa, portanto, atribuições mais rigorosas e responsabilidades mais complexas para os educadores:

Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – Ministrare os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No artigo 14, que é apresentado como princípio da gestão democrática do ensino público, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Dada essa complexidade, Maria Teresa Leitão de Melo apresenta a necessidade de uma política de formação fundamentada nos seguintes eixos:

1. formação inicial definida em lei (e observada pelos sistemas de ensino) para todos os profissionais da educação, sejam professores ou funcionários técnico-administrativos;
2. formação continuada, considerando o acesso a novos níveis de titulação com impacto na carreira, bem como atualização/reflexão da prática pedagógica com horário integrado à jornada de trabalho;
3. inter-relação com a qualidade do ensino, com a democratização da gestão e com a afirmação da identidade profissional;
4. definição de uma política de financiamento para viabilizar os afastamentos remunerados e o processo formativo em serviço, além da aquisição de livros e outros materiais didático-pedagógicos (LEITÃO DE MELO, 2000, p. 41).

Além disso, na LDB constam nove artigos dedicados, exclusivamente, aos profissionais da educação, sendo que, na sua maioria, tratam das exigências de sua formação, considerando as etapas da Educação Básica.

Os mecanismos de valorização do profissional da educação também se encontram fixados na Lei 9.424/96 que regulamentou o Fundef. Além de assegurar que, pelo menos sessenta por cento dos recursos do Fundo devem ser utilizados para a remuneração dos profissionais do magistério, em efetivo exercício de suas atividades no Ensino Fundamental público, fixa a permissão, no seu art. 7º, de utilização de parte desses recursos, nos primeiros cinco anos, na capacitação de professores leigos (BRASIL, 1996). Também no artigo 9º dessa lei, é previsto que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão dispor de novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar remuneração condigna dos professores do Ensino Fundamental público, em efetivo exercício do magistério; o estímulo ao trabalho na sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Na Conferência Nacional, em setembro de 1994, foram firmados o Acordo Nacional e o Pacto pela Valorização do Magistério, os quais previam que a qualidade do ensino ministrado pela escola básica estaria estreitamente relacionada à formação, às condições de trabalho e à remuneração dos docentes (BRASIL, 1994).

A valorização dos professores foi considerada elemento central para efetivação dos objetivos e metas do Plano Decenal de Educação para Todos. Entre os compromissos

assumidos no Acordo Nacional de Educação para Todos estão a “Garantia de Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Salários e piso salarial profissional nacional, negociados com as entidades representativas do pessoal docente e de outros setores da sociedade” (BRASIL, 1994).

Ao tratar da formação docente, Carneiro (2004) acredita ser necessária a adoção de políticas nacionais pautadas em três vertentes, a saber:

- a) Valorização (formação, condição de trabalho, carreira e remuneração) do professor de educação básica;
- b) Elevação dos padrões de qualificação acadêmica e fortalecimento do perfil profissional do corpo docente formador;
- c) Estabelecimento de programas nacionais permanentes de formação continuada, ancorados em um sistema de avaliação periódica e de “certificação de cursos, diplomas e competências de professores” (p.166).

Vem ocorrendo entre os professores, sejam da Educação Básica sejam das IES, uma busca mais freqüente por cursos de especialização ou programas de mestrado e doutorado. Segundo Pimenta (2002), por contradição, ocorre no cenário nacional uma corrida pelo aprimoramento docente, que na sua concepção, a maioria das vezes, é uma busca dos próprios professores. Esta autora ainda nos lembra que os professores se vêem na contingência de perda de emprego, se não obtiverem a diplomação exigida. Concorda ainda que o capital está exigindo, para sua reprodução, novas qualificações do trabalhador.

Considerando que a formação profissional constitui-se através de um processo inicial e continuado, deve dar respostas, segundo Leitão de Melo (2000), aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. Dessa forma, o professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, acredita ela. Entretanto, é preciso analisar o impasse lembrado por Morin (2001) de que não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.

Um novo enfoque da qualidade e da equidade educacionais na retórica da reforma educacional revela que o lema de uma “educação para todos” vem concentrando apenas acesso e quantidade tanto de alunos quanto de professores nas escolas. Tal interesse mundial pelo aprimoramento da qualidade e da equidade educacionais mostra o forte apelo para que se altere o tipo de ensino. Entre as mudanças sugeridas, fala-se muito no envolvimento democrático no processo de tomada de decisão educacional, como o envolvimento dos alunos

nas decisões acerca das salas de aula, o dos pais nas decisões sobre as escolas frequentadas pelos filhos, bem como a descentralização de decisões no que concerne à gestão das escolas em nível local.

Com o discurso de atender melhor a uma necessidade global, tal descentralização faz parte da agenda neoliberal, como nos alerta Shiroma et al (2002). Ao que se percebe, o movimento pela democratização do aspecto de tomada de decisão e por uma educação centrada no aluno é incompatível com o modo como os professores têm sido tratados por aqueles que arquitetam as reformas. Nesse sentido, muitas são as denúncias com relação ao papel do professor na reforma educacional. Entre a literatura destaca-se o que diz Zeickner (2003), ao afirmar serem raros os planejadores educacionais, assim como os órgãos do governo, que encararam os professores como agentes importantes de reforma educacional. Corroborando essa idéia, Tardif (2002) acrescenta que a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político.

Segundo Tardif (2002), historicamente os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. Tornando-se um corpo estatal, no século XX, submetendo-se a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal. Isso só demonstra que os professores sempre estiveram subordinados a organizações e poderes maiores e mais fortes que eles, e, portanto, assumiam o papel de meros executores.

Por certo, as políticas-práticas encontram sua expressão na tese do Estado mínimo e na descentralização (autoritária), como apontam: Frigotto (1995); Bobbio (1998) e Arelaro (2002). Para eles, a idéia de Estado mínimo significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital. A idéia postulada é a de que o Estado reproduza a força de trabalho com um nível elevado de capacidade de abstração – formação polivalente – para tomar decisões complexas e rápidas, o que leva tempo e elevado investimento. Porém, asseguram, sem contribuir para o fundo público. Esta contradição decorre, para eles, da forma parcial com que os donos dos meios de produção apreendem a realidade social.

Apesar da vinculação constitucional de recursos historicamente representar um avanço nos gastos sociais, notadamente na educação, espera-se que não seja abolida das proposições governamentais, uma vez que esta vinculação, de certa maneira, garante a prioridade de investimento na educação, pois estudos comparativos (ARELARO; GIL, 2006) demonstram ser esta vinculação positiva.

Estes autores destacam que o Fundef foi considerado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) exemplo inovador de política social que, nos termos de documento do MEC, articula os três níveis de governo, incentiva a participação da sociedade na fiscalização dos recursos e define prioridades para que sejam atendidos os objetivos estratégicos do Fundef. O que para Arelaro

[...] não passou de competente estratégica para transferir aos Municípios responsabilidades até então da União e dos Estados e manter ao custo mais baixo que for tolerável para as crianças pobres – e só para elas – uma escola pobre. O velho lema que os cínicos liberais pregavam em público: “aos pobres, a pobreza” vê-se consolidado através do Fundef. Nunca o Governo Federal gastou, de forma tão competente, tão pouco no ensino fundamental [...] (2006, p. 83).

Essa crítica revela o quanto o Governo Federal abstraiu-se da responsabilidade junto ao Ensino Fundamental, sobretudo pelo fato de a União ter sido incluída no Fundef apenas no caráter de complementação dos recursos financeiros, nos casos em que os recursos distribuídos por Estados e Municípios não for suficiente. Davies (1999) informa que isso é evidenciado pelos poucos percentuais que essa esfera de governo tem contribuído com o Fundo, dado o baixo valor custo-aluno/ano estabelecido pela própria esfera federal. Isso também é sentido na formação dos docentes, uma vez que cabe a governadores e prefeitos alocar parte dos recursos advindos do Fundef para formação dos professores.

## **2.1 Formação inicial: maior atenção nos últimos anos**

Nossa proposta discute e analisa os cursos de formação inicial e continuada, promovidos pela Secretaria de Educação e Cultura – SEMEC, financiados ou não pelos recursos do Fundef. Para tanto, utilizou-se dos procedimentos relacionados à pesquisa bibliográfica e análise documental, bem como, da análise de conteúdo dos documentos e das entrevistas de professores, diretores das escolas desta secretaria e dos representantes dos professores no SINDSERM.

Investigando dados do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), até 2006, constatou-se que 468 professores receberam formação inicial através do Convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Teresina e a Universidade Federal do Piauí. Acrescentou, ainda, a representante da SEMEC deste departamento que os profissionais que não receberam tal formação deveu-se ao fato de já estarem próximos à

aposentadoria, não podendo, portanto, contribuir depois ativamente com a rede municipal. Estes profissionais estão, portanto, incluídos na etapa de desinvestimento e de recuo típicos do final de carreira profissional, segundo Mizukami (1996).

Prosseguindo as investigações nas fontes hemerográficas a respeito da formação dos professores municipais, encontrou-se a seguinte matéria jornalística:

Saiu ontem de manhã a lista dos 90 professores da Prefeitura de Teresina aprovados no vestibular promovido pela Universidade Federal do Piauí e Secretaria Municipal da Educação. Agora, são 425 docentes na universidade e 177 professores já formados. A PMT vai gastar R\$ 1,8 milhão para manter os novos aprovados na UFPI (DIÁRIO DO POVO, 2002).

A matéria publicada em 2002 revela um número bem maior de professores em formação em convênio com a UFPI, do que o número encontrado nesta pesquisa, em 2007.

Embora não sistematicamente, a SEMEC forneceu dados sobre os cursos de formação, que marcaram a forma aleatória com que eram tratados os registros sobre tais cursos de formação. Somente verificou-se uma maior organização a partir de 2001.

De acordo com alguns depoimentos de técnicos daquela Secretaria, o oferecimento dos cursos de capacitação entre 1996 a 2000 dava-se de forma esporádica, de acordo com a necessidade e solicitação de cada escola. Esse dado torna-se perceptível ao analisar relatório elaborado pela equipe de formação da SEMEC.

Entretanto, um dos aspectos bastante evidenciados em 1998, com a implantação do Fundef na rede municipal de Teresina e conseqüentemente, com o convênio feito entre a prefeitura de Teresina e Universidade Federal do Piauí (UFPI) é sem dúvida, a formação inicial dos professores de 1ª à 4ª série (atuais 2º ao 5º ano) que ainda não possuíam curso superior, como é possível conferir na tabela 5:

**Tabela 5 - Total de professores formados através de Convênio na Prefeitura de Teresina/UFPI, no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia por período de ingresso e conclusão entre 1998 e 2006.**

<b>Período de ingresso</b>	<b>Período de conclusão</b>	<b>Número de professores</b>
1998	1º 2001	77
1999	1º 2002	49
2000	2º 2002	40
2001	1º 2004	133
2003	2º 2005	69
2004	2º 2006	50
	<b>TOTAL</b>	<b>468</b>

Fonte: Diretoria de Administração Acadêmica – UFPI/ Fontineles 2007

A tabela 5 mostra que dos 470 professores da SEMEC que ingressaram no curso de Pedagogia em convênio com a UFPI, 468 tiveram formação superior no período de 1998 a 2006, de acordo com informações da própria UFPI, o que representa um percentual de 19,66% dos professores da SEMEC. Outro aspecto bastante revelador nos dados da tabela 5 é o número de 133 professores ingressando em 2001 no curso de graduação, período de adesão ao programa dos PCNs em Ação.

Outro fator que pode ter acelerado a entrada de mais professores neste curso, encontra-se estabelecido no parágrafo 2º do artigo 9º da Lei 9.424/96 que institui o Fundef, definindo sobremaneira que aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para a obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes, que no caso encerraria em 2001.

Até o final do exercício de 2001, foi permitida pela lei do Fundef a utilização de parte da parcela de 60% dos recursos do Ensino Fundamental na habilitação de professores leigos. A partir de 2002, porém, essa utilização não mais foi possível. Entretanto, todos os investimentos voltados à formação inicial dos profissionais do magistério poderiam continuar sendo financiados com a parcela dos 40% dos recursos do fundo, de acordo com o manual do Fundef. A legislação, no entanto, não estabelece limite de valor ou percentual com utilização permitida para essa finalidade, ficando a cargo de cada administração a utilização de parte desses recursos, em função da política de valorização e melhoria qualitativa do magistério, das prioridades e diretrizes educacionais estabelecidas.

Conforme se confirma no item a seguir, isto fica claro na fala da professora Poliana que diz: “Se a gente for falar de formação inicial, nós não tínhamos nenhum mecanismo que desse acesso à Universidade se não fosse a vontade própria” (Professora Poliana).

Esse mecanismo só foi possível graças à aprovação da LDB/96 e da instituição do Fundef. A LDB/96, ao prever e exigir, até o final da década da educação, a qualificação do magistério por meio de curso de Licenciatura Plena e, o Fundef estabelecendo os recursos que as Unidades Federadas aplicariam em tais qualificações para os professores de Ensino Fundamental que não possuísem tal formação e que estivessem em pleno exercício do magistério.

Entretanto, Fontineles (2003) revela que, no caso do Piauí, antes mesmo da implantação do Fundef, já havia curso de formação de professores via convênio SEED/UESPI. Tal afirmação é constatada através da divulgação do vestibular para Licenciatura Curta em Ciências e Letras, feita pelo jornal O Estado, de 15/10/92, que apresentava a distribuição de vagas entre municípios piauienses, inclusive o de Teresina, lócus desta pesquisa, conforme apresenta o quadro 2:

**Quadro 2: Distribuição de Vagas dos Cursos Superiores oferecidos pela FADEP aos Professores da Rede Pública do Piauí – Vestibular 1993**

Município Pólo	Cursos/vagas				Total de Vagas
	Ciências		Letras		
	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Municipal	
Corrente	26	14	26	14	80
Floriano	23	17	23	17	80
Parnaíba	24	06	24	06	60
Picos	25	20	25	20	90
Piripiri	33	09	31	09	80
São Raimundo nonato	31	09	31	09	80
<b>Teresina</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>80</b>
Valença do Piauí	27	13	27	13	80

Fonte: Fontineles (2003)/ Jornal O Estado, 15/10/1992

Pelo exposto no quadro acima é possível perceber como já havia uma política de convênios para formação de professores na rede estadual, contudo, não ocorria de forma

sistematizada, tampouco era propiciado por uma exigência legal, como passa a ocorrer após a aprovação da LDB/96 de da Lei n. 9.424/96.

## **2.2 Contrapontos entre Fundef e Qualificação: rumo à Pós-Graduação**

Em 1996, período em que se dá o recorte inicial desta pesquisa, os cursos oferecidos pela SEMEC eram apenas de capacitação e aconteciam de acordo com a solicitação das escolas. É o que se percebe através das entrevistas realizadas quando dizem que não havia acesso aos cursos de formação, pois ficavam restritos à equipe de técnicos da SEMEC. Os cursos oferecidos até o ano de 2000 eram Seminários; Metodologia de Matemática; Apoio Pedagógico Específico (APE); Encontros sobre Gestão; Projeto Ler para Viver; Elaboração do Regimento Escolar e do Projeto Político; Treinamentos; fóruns de debates; congressos e palestras.

De acordo com o posicionamento de diretores, professores, pedagogos e técnico-formadores da Secretaria Municipal de Teresina, houve avanços consideráveis na rede municipal de Teresina. A maioria dos programas de capacitação desenvolvidos pelo Município de Teresina não prevê avaliação que possa identificar as mudanças ocorridas e a qualidade dos resultados, exceto pela avaliação de desempenho do aluno nas 4ª e 8ª séries (atuais 5º e 9º anos).

Apesar de estarem acontecendo regularmente, não há nenhuma evidência de seu impacto no cotidiano da sala de aula. As ações de capacitação desenvolvidas muitas vezes procuram atender a necessidades imediatas, sem favorecer reflexão, aprofundamento, efetiva aprendizagem ou mudança de atitude. Não havia, segundo os diretores, ações organizadas em relação à política de formação, apenas ações pontuais, como também observam os formadores desta Secretaria numa conversa realizada com a equipe sobre os cursos de formação inicial e continuada.

Tais cursos aconteceram de 1996 a 2000, perfazendo um total de 12.445 profissionais atendidos, incluindo os diretores, pedagogos, professores e técnicos da SEMEC.

Vale destacar que em 1998 a atenção foi voltada à formação inicial e, portanto, aos professores de 1ª à 4ª série. O que é muito forte ainda em 2005 e 2006, pois todos os cursos de formação, como é claramente visível através do Quadro 3 a seguir, destinam-se aos professores de 1ª à 4ª série. Com exceção das especializações que se iniciaram em 2004 e continuaram nos anos seguintes.

Somente a partir de 2001, com a realização dos Parâmetros Curriculares em Ação-PCNs, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), até 2004, os cursos de formação continuada - apresentados no Quadro 3 - revelam-se com maior amplitude. Este período também marca a configuração de ação sistêmica da política de formação da rede pública municipal de ensino de Teresina. Até 2006, este cenário tem-se restringido à execução de âmbito nacional, convênios e algumas iniciativas pontuais.

Dessa forma, é provável que o objetivo primordial do Programa “Parâmetros em Ação” de impulsionar a criação de políticas de desenvolvimento profissional permanente nos sistemas públicos de ensino do país, em Teresina, vem se consolidando e tomando um desenho de formação autônoma.

Não se trata aqui da defesa deste tipo de programa que coloca o desenvolvimento de competências como núcleo de formação do professor, uma vez que ao reforçar a abordagem da racionalidade técnica, inviabiliza pensar a realidade conhecimento-sociedade (PIMENTA, 2002), mas o de destacar que o êxito deste programa de formação tenha ocorrido, pelo fato de ter como formadores os próprios professores da rede e que passaram a questionar o programa, o currículo, as competências e habilidades, sendo estes professores-formadores e professores-cursistas com os demais técnicos da SEMEC, que passaram a partir destes questionamentos, a produzir as diretrizes curriculares da educação da Rede Municipal em Teresina desde 2001, apenas divulgada em fevereiro de 2008.

De acordo com o memorando n. 039/2006 do então Departamento de Ensino, existe uma proposta de redefinição da atual política de formação. Com isso a SEMEC ganha mais autonomia, criando um departamento voltado para a formação permanente de professores com cursos voltados para as necessidades reais de sala de aula, como consta no quadro 3 a seguir:

**Quadro 3 – Política de Formação Continuada / 2001 a 2006**

<b>PERÍODO</b>	<b>CURSOS E PROGRAMAS</b>	<b>PROFISSIONAIS*</b>
2001	PCNs em Ação e GESTAR	2319
2002	PCNs em Ação, GESTAR, PROFA, Professores habilitados	2058 304
2003	Método D. Bosco Programa Alfa e Beto Palestra com fonoaudióloga Língua de Sinais 10 capacitações da APE Capacitação para reforço de Língua Portuguesa. Capacitação para reforço de Matemática Capacitação para Recuperação Especial Capacitação de multiplicadores em informática Capacitação de prof <sup>o</sup> de História e Ensino. Religioso Avaliação da Aprendizagem para os pedagogos Pedagogia de Projetos p/ equipe de Língua Portuguesa. Seminário: Matemática em espiral Resolução de problemas Seminário sobre Xadrez Sistema de numeração	58 30 44 50 50 40 39 46 20 30 60 150 250 150 25 40
2004	Curso de Especialização em Matemática Conclusão dos PCNs PROFA GESTAR de 1ª à 4ª série	97 1.676 257 217
2005	PRALER Especialização de professores Alfabetizadores SE LIGA ALFA E BETO APE Escola Ativa PROFA PCNs 1º ciclo Graduação em Pedagogia <sup>11</sup>	224 40 47 91 50 32 36 202 140

<sup>11</sup> O total de professores em Graduação através do Convênio PMT/UFPI neste período, não coincide com os dados fornecidos pela Diretoria de Administração Acadêmica, apresentados na tabela 5. Outro aspecto que chamou a atenção é o fato de não se encontrar sistematizado na SEMEC os dados acerca do Curso Superior em Pedagogia.

	Fortalecimento da Equipe Escolar	117
	Encontros Mensais com os Pedagogos	160
	Gestão Escolar	67
	Formação Pedagógica para técnicos da SEMEC	62
	I Conferência Municipal de Educação	500
2006	PRALER	190
	Proletramento em matemática	75
	Proletramento em Língua Portuguesa	75 (59)
	Fortalecimento da Equipe Escolar	117
	Novos Rumos da Avaliação na Escola	8 pedagogos
	Oficinas em Matemática	52
	Oficinas em Língua Portuguesa	116
	APE/ alternativa	14 pedag. 18 professor
	Além das Letras	13 pedagogos
	Especializações (cursando)	193

Fonte: Fontineles, 2007/Assessoria Técnica e Divisão de Apoio ao Magistério/SEMEC.

\*Inclui diretores, técnicos da SEMEC e os professores.

A política educacional expressa os diferentes graus de entendimento do papel do Poder Público diante das efetivas demandas sociais, tanto nas questões de financiamento quanto na forma de gestão. Por isso, esclarece Colares (2006), podem ser centralizadoras ou descentralizadoras, assim como podem apresentar graus diferenciados de transparência na utilização de recursos. Assim, analisando os dados constantes do Quadro 3, verifica-se que as políticas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação ampliaram-se a partir do ano de 2001 no município de Teresina.

O Quadro 3 evidencia também que houve capacitação em diferentes áreas e com interesses diversificados, indicando uma preocupação que não se centrou a um tema ou a uma área. Isso indica um aspecto positivo: a preocupação com a formação continuada entre profissionais de diferentes campos de atuação, possibilitando a democratização de conhecimento.

### **2.3 Fundef e especializações: trajetória e perspectivas**

O Convênio firmado entre a Prefeitura de Teresina e a Universidade Federal do Piauí, assinado inicialmente em 1998, para a qualificação de professores da Rede Municipal de Ensino em cursos de graduação, em seu 6º termo aditivo previa em sua segunda cláusula, término do convênio para junho de 2007. Isso está diretamente relacionado à legislação que

criou o Fundef, que previa o ano de 2006 como o prazo limite de vigência do Fundo. Assim, a previsão para formação em nível superior dos professores da SEMEC estava em consonância com os prazos do Fundef.

A legislação do Fundef permitia a utilização de até 60% dos recursos previstos para o Ensino Fundamental para qualificação dos professores que estivessem em efetivo exercício do magistério e que ainda não tivessem formação superior em nível de graduação. Isso, portanto, indica que os recursos não estavam reservados para qualificação em pós-graduações.

O Quadro 3 surpreende pelo número de professores da SEMEC cursando Pós-Graduação em nível de Especialização. Ao que se percebe, a política de Pós-Graduação instituída na Rede Municipal de Teresina não teve como razão principal a insuficiência de formação, neste nível, entre seus professores, mas a preocupação se evidencia no fato da redistribuição do recurso que desde 1998 a 2004 vinha sendo aplicado para formação inicial dos professores que até então não possuíam seu curso superior. Isso foi demandado, a partir da análise feita pela SEMEC, pelo fato de que não havia mais nenhum profissional que se habilitasse para formação inicial.

Em entrevista ao jornal Diário do Povo do dia 01/11/2002, o então Secretário Kleber Montezuma declara que

Temos mais cerca de 425 para entrar na universidade. O nosso objetivo é capacitar todos os professores da rede municipal. Vamos incentivá-los para isso, mas que existiam aqueles que estavam perto de se aposentar e resistem um pouco (DIÁRIO DO POVO, 2002).

Na verdade, pelos documentos e informações obtidas junto à SEMEC, não havia interesse do Poder Público Municipal em investir na formação de professores com tal perfil, uma vez que pouco teriam a contribuir, segundo essa ótica administrativa. A formação desse grupo não se dava, portanto, em razão da recusa dos docentes mais experientes, mas por iniciativa da própria Prefeitura.

Em relação aos recursos do Fundef reservados para convênios para a oferta de Especializações pela Rede Municipal de Ensino de Teresina, um membro do Departamento de Ensino da SEMEC revelou que foi feita uma redistribuição dos recursos para financiar Especializações de professores de 5ª à 8ª série, e para professores alfabetizadores – como consta nos dados do Quadro 3 - informando também que já foram concluídas em 2005 duas turmas de Especializações, uma em Alfabetização (40) e a outra em Metodologia da

Matemática (97), cujo público alvo incluía também pedagogos. Essas pós-graduações foram oferecidas em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e com o Instituto Camilo Filho – uma instituição privada de ensino superior.

Em 2006, foram oferecidas nove Especializações, com término previsto para 2007 e 2008. De acordo com informações obtidas na SEMEC e entre os professores entrevistados, os critérios utilizados foram a inscrição e um teste seletivo.

Os cursos ofertados seguem no Quadro 4, com as respectivas instituições superiores que fizeram parceria com a PMT/SEMEC, para esta segunda etapa de oferta destas especializações.

**Quadro 4 - Especializações ofertadas em 2006**

<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>PROFISSIONAIS</b>	<b>Nº DE PART.</b>	<b>CONVÊNIOS</b>
Gestão da Aprendizagem	Técnicos da SEMEC	17	PUC-PE
Afrodescendência	Prof. de História, Geografia e Ling. Portuguesa	20	UFPI
História da Arte	Prof. de História e de Arte	12	CAMILO FILHO
Informática Educativa	Professores e Pedagogos	06	PUC-RJ
Gestão de Cidades	Técnicos da SEMEC	06	UFPI
Metodologia de História	Professor de História	21	UFPI
Metodologia de Geografia	Professor de Geografia	24	UFPI
Metodologia de Líng. Portuguesa	Prof. de Língua Portuguesa	53	UFPI
Metodologia de Ciências	Professor de Ciências	36	UFPI
<b>TOTAL</b>		<b>195</b>	

Fonte: Fontineles, 2007/ Divisão de Apoio ao Magistério/SEMEC.

Os cursos de Pós-graduações oferecidos pela SEMEC a partir de 2004 visavam qualificar os profissionais da educação municipal e os professores, sobretudo os que estavam em turmas de 5ª à 8ª série. Até então estes professores só haviam recebido formação por meio dos cursos de PCNs em Ação. Após a conclusão das Especializações, os profissionais poderiam inclusive progredir na classe funcional, recebendo um acréscimo em sua remuneração.

Ainda com base num questionário elaborado para esclarecer alguns depoimentos dos professores em relação a condução da SEMEC dessas formações e capacitações, a representante da Gestão Escolar desta Secretaria revela ainda que 314 (trezentos e catorze) professores, entre 2004 e 2006, foram qualificados através de especializações.

Conseguiram elevar dessa maneira a uma nova classe como estabelece o PDET/2003. Foi possível observar, através das entrevistas, o impacto dessa política em sala de aula, após a qualificação recebida. Um salto qualitativo é demonstrado, dentre outros, nos cursos de Apoio Pedagógico Específico (APE) - Laboratório de Aprendizagem. Além disso, a SEMEC passou a trabalhar com as Oficinas de intervenção em Matemática e Língua Portuguesa, a partir dos resultados da avaliação externa para auxiliar os professores em metodologias que revertissem os baixos índices de desempenho apresentados nas turmas de 1ª à 4ª série (Atuais 2º ao 5º ano). A formação continuada via Pós-Graduação é importante, mas o cerne dessa pesquisa constitui-se em discutir a formação inicial, como ocorrerá a seguir.

É importante observar a variedade de cursos oferecidos, sendo que os que contaram com mais integrantes oriundos da SEMEC foram as Especializações em Metodologia de Língua Portuguesa (53) e Metodologia das Ciências (36) e os que contaram com menos participantes da SEMEC foram as Especializações em Informática Educativa (06) e em Gestão de Cidades (06). Vale ressaltar que nestas últimas, assim como em Gestão da Aprendizagem, houve a participação de pedagogos e técnicos da SEMEC.

Independente dos desajustes em relação à aplicação dos recursos do Fundef em cursos que a legislação não prevê, esses cursos possibilitam uma melhor qualificação profissional, além da interação com outros profissionais, pois este processo proporciona interações e também integra, uma vez que segundo Mizukami (1996) o magistério vem sendo analisado como uma profissão solitária. Senão, vejamos a opinião da professora do município de Teresina, em relação aos cursos oferecidos pela SEMEC ou por seus convênios:

Tenho conhecimento do projeto GESTAR, PROFA, das oficinas de matemática, das oficinas de língua portuguesa que fazem parte do conjunto de atividade da SEMEC via Fundef. Mas a minha experiência grande foi como formadora, inicialmente eu me lembro bem, inicialmente eu participei como professora cursista por um semestre apenas. E nos períodos que se seguiram nós tivemos um trabalho de dois anos, eu trabalhei como formadora então [...] e foi a partir daí, que eu fui estimulada a promover a minha própria formação continuada e a atingir o mestrado como eu já citei anteriormente. Então essa perspectiva de formação continuada atingiu não só a mim, eu pude perceber que os professores cursistas, aqueles que ainda não eram especialistas passaram a se interessar por essa conquista, por continuar estudando, esse processo que muito é importante dentro da nossa área. Se nós somos formadores de consciência, estudar constitui uma prática permanente, uma responsabilidade incansável de encontrar melhor forma de trabalhar, de encontrar a melhor forma de construir valores, enfim de inovar metodologicamente. Então continuar estudando é o alicerce pra isso, pra esse tipo de conquista (Professora Isolda).

A percepção de melhoria na qualificação, exposta pela professora citada, evidencia a validade das intervenções propostas pelas políticas públicas no Município de Teresina. Nesse sentido, observa-se a aplicação da política pública como uma ação intencional do Estado junto à sociedade e por estar voltada para a sociedade e envolver recursos sociais, que, neste caso, pretende-se avaliar a valorização do magistério em Teresina, uma vez que, segundo Belloni et al (2000), toda política pública deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância e adequação às necessidades sociais.

Já o professor Garder diz não ter cursado nenhum destes cursos de qualificação, pois já possuía Licenciatura Plena e que a partir de 1998 – ano da implantação do Fundef no município de Teresina - a SEMEC priorizou aqueles que ainda não possuíam o curso superior, indicando que nesse momento respeitou-se o que prevê a legislação do Fundef, o que se confirma na voz desse membro do SINDSERM, quando se questionava se ele tinha conhecimento de algum curso financiado com recursos do Fundef:

Eu particularmente não participei, até por estar afastado da sala de aula, a última qualificação que fiz foi a discussão dos PCNs na fase inicial, não agora, nesse segundo momento, onde estavam discutindo ainda a sua implantação, quando elas eram apenas propostas ainda. De lá pra cá eu não tive nenhuma atividade de formação no município. Nesse período de 1998 a 2001, a Prefeitura estava se organizando, de certa forma priorizando os que não tinham o ensino superior, como eu era professor classe D com Licenciatura Plena, a gente ficou um pouco de fora. E depois quando foram aparecendo alguns programas pontuais, eu já estava fora da sala de aula. Ultimamente a Prefeitura tem proporcionado alguns cursos de especializações dirigidos ao pessoal da Matemática, História, Arte (Professor Garder -SINDSERM).

Quando indagados sobre algum curso financiado com recurso do Fundef, dos dez professores entrevistados, apenas três souberam especificar, arrolando a graduação em convênio com a UFPI e as especializações, dessas uma especificou também os PCNs. Cinco dos demais citaram os PCNs, o PROFPA, GESTAR, as Oficinas de Matemática, o PDE. Dois disseram desconhecer totalmente.

A professora Gina esclarece que:

Dos programas oferecidos de 1ª à 4ª série, dos que eu não participei foi o GESTAR e o PROFPA. E por último eu fiz uma *Especialização em Alfabetização* que também foi paga com o dinheiro do Fundef. Fiz os PCNs, foi muito bom porque quando o recebemos nós não... assim ...não sei se por falta de interesse ou sei lá o que... falta de tempo eu não me interessei muito

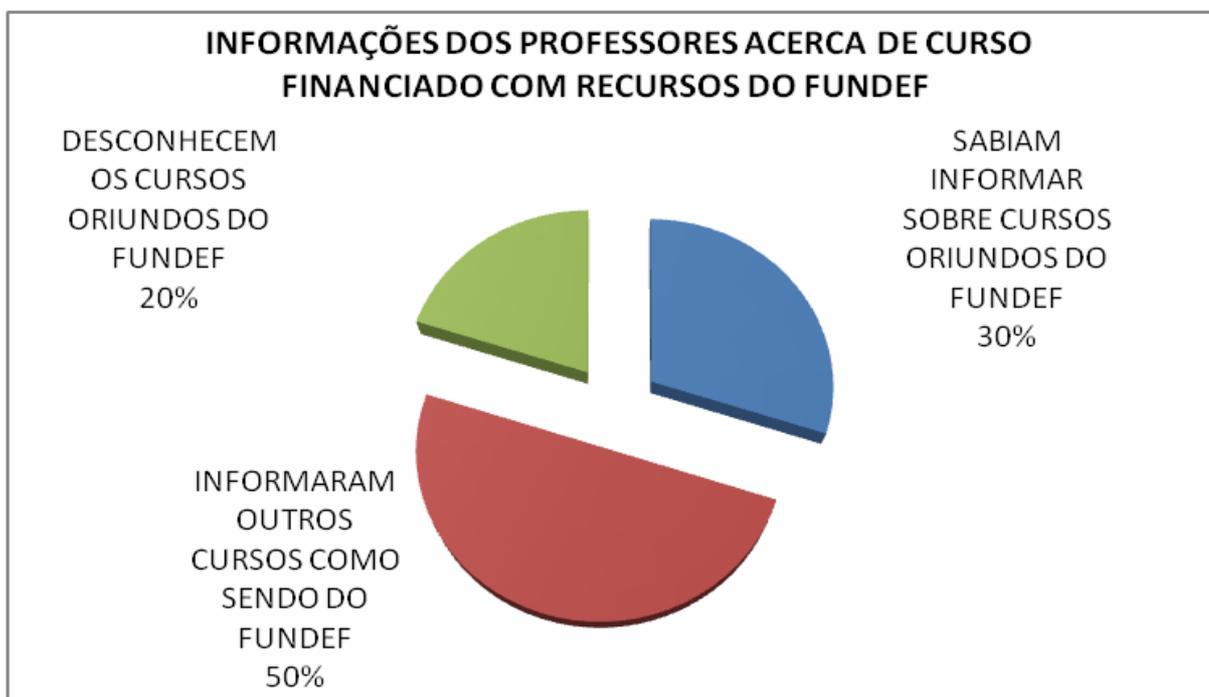
não. Quando os PCNs chegaram eu trabalhava numa escola que tinha o Ensino Fundamental, mas eu lia sem nenhuma objetividade. Mas quando veio o curso, foi muito bom. Muito proveitoso. Mais de 200 horas de curso e eu entendi muita coisa que lia e que não conseguia entender. O contato com professoras que fizeram o PROFA foi bom porque elas apresentavam mais habilidades do que quem não o fez. Havia uma interação, uma troca na hora das apresentações tanto nos PCNs quanto na especialização que nós fizemos (Professora Gina).

É muito significativo e revelador o depoimento da professora Gina no que concerne aos ganhos conquistados no ofício do magistério após os cursos de formação recebidos. Ela destaca melhoria inclusive em sua leitura, o mesmo ocorrendo entre seus colegas que apresentaram amadurecimento em suas habilidades. Essa é uma dimensão válida para ser analisada, pois indica melhoria em uma condição imaterial, muito difícil de ser mensurada apenas em números, mas que se deixa apreender em depoimentos como o dessa docente.

Um outro dado que chama atenção na fala dessa professora é o fato de que ela afirma ter realizado esses cursos paralelamente ao exercício do magistério, indicando que não houve liberação no caso desses cursos de capacitação e de Especialização. A conciliação de uma jornada de trabalho grande a uma jornada de estudo tem sido uma tônica na realidade do magistério brasileiro, o que contribui muitas vezes para a redução dos benefícios obtidos nesses cursos, além de, no geral, dificultar o desempenho profissional do professor que tem que responder por várias atribuições no campo profissional e como estudante.

Mesmo assim foi possível perceber que vários foram os ganhos qualitativos na formação docente do magistério municipal teresinense após a implantação do Fundef, embora a maioria não tenha sabido sequer que esses cursos eram financiados com recursos desse Fundo, como indica o Gráfico 4, a seguir:

**Gráfico 4 – Informações dos professores acerca de cursos financiados com recursos desse Fundef**



Fonte: Dados empíricos/Fontineles (2007)

Entre os professores pesquisados, apenas 30% soube informar cursos oriundos do Fundef, o que mostra como a maioria desconhece a origem dos cursos de capacitação recebidos pela Secretaria de Educação. Já entre os diretores entrevistados, apenas um desconhecia os cursos financiados com recursos do Fundef e apenas um não cursou ou a graduação ou a especialização proporcionada com o convênio estabelecido entre a Prefeitura e a UFPI, indicando que entre essa categoria a repercussão consciente do financiamento dessa política educacional foi maior.

Mesmo assim, a representante do SINDSERM, Professora Mara, revela alguns entraves pelos quais os profissionais da educação passaram para poder garantir vaga numa das especializações oferecidas pela SEMEC, mais uma vez em razão da falta de disponibilidade de tempo, embora ela própria reconheça que não pode cursar esses cursos por estar afastada de suas funções docentes, devido ao cargo que ocupava no Sindicato:

Somente os professores, diretores de escola, mas fiquei sabendo que uma diretora de escola queria participar de um curso de especialização, ela teve que pedir exoneração da função de diretor para poder cursar a especialização. Ao que se pode ver os cursos são direcionados especificamente para professores, no entanto, a gente sabe que tem sempre

as exceções, tem gente da SEMEC fazendo a especialização (Mara-SINDSERM).

No depoimento anterior a líder sindical afirma não ter podido ingressar nesses cursos de formação por estar afastada de suas atribuições docentes, contudo, revela que técnicos da SEMEC chegavam a cursá-la, embora também não estivessem em pleno exercício do magistério.

Perguntados sobre os profissionais que participavam da formação de cursos oferecidos com recursos do Fundef, os diretores revelaram que eram os professores, os pedagogos, os diretores e os técnicos da SEMEC, envolvendo desde a graduação às especializações. Como fica constatado na fala das professoras a seguir:

Professores de 1ª à 4ª série e agora o curso foi estendido aos professores de área, inclusive tem professores fazendo graduação em áreas específicas: Ciências, História. Eu não tenho conhecimento de especialização voltada somente para os pedagogos, mas já tem para a Alfabetização e agora para Gestão. Só os professores, a secretária participou de um, só não sei se com recurso do Fundef (Pedagoga Sofia).

São os formandos do curso de graduação, são professores da rede municipal, e são alguns já na pós-graduação. Nesses cursos de especialização, alguns técnicos da SEMEC estão tendo esse privilégio de fazer uma especialização, algumas pedagogas, mas é muito pequeno o número, tem que abranger uma maioria. Agora, ultimamente, estão oferecendo um curso tipo gestão aos secretários de escola, estão fazendo esse curso. Não estou sabendo direito o total de horas-aula (Diretora Hermione).

Esse ponto diverge do que prevê a lei a respeito desses cursos de qualificação, uma vez que somente os professores do Ensino Fundamental, em efetivo exercício do magistério, que não tivessem cursado Ensino Superior, deveriam ser contemplados com esses cursos de formação inicial em nível de Graduação, financiados com recursos do Fundef. A diretora Hermione esclarece que também os secretários estão tendo formação em gestão, porém não fica claro na fala tanto da Diretora Hermione quanto da Pedagoga Sofia se o financiamento aconteceu com recursos do Fundef.

A diretora Alice esclareceu que, quanto aos demais profissionais da educação como secretária, vigia e zeladoras, recebem curso de formação não com a frequência com que é oferecido aos professores, tampouco isso advém dos recursos do Fundef. Quanto ao número de vagas disponíveis para o curso de graduação, e em especial para as especializações, sente-

se, na fala dos diretores, que ainda é fator de muitas queixas no oferecimento de cursos aos profissionais da educação, dada à reduzida oferta e à grande demanda.

Ainda no que diz respeito a esse aspecto sobre quais profissionais receberam formação com os recursos do Fundef, os representantes do sindicato da classe dos professores evidenciam:

Basicamente os do Magistério. Ou são os professores e pedagogos. Os professores têm uma sede muito grande por qualificação, sempre que tem algum curso eles correm atrás. Uma coisa que o gestor não pode reclamar é que o professor não quer se qualificar. Pela natureza da atividade, não é difícil qualificar professor, falta é oportunidade. Nos últimos três anos, eles começaram a se preocupar com a formação de quem já tinha licenciatura plena. Agora já começa a diluir essa política de formação inicial, uma vez que a Prefeitura começa um outro programa que é o Servidor Universitário. Agora o professor pode pleitear uma vaga numa faculdade particular, deixa de haver essa relação da qualificação com o interesse público diretamente porque eu posso ser um professor de 1ª à 4ª série só com formação em nível médio, faço o vestibular para Letras, ou então um curso que nem tenha relação com o magistério. Boa parte dos professores que só tinham o ensino médio ingressou em licenciaturas através deste novo programa (Professor Garder -SINDSERM).

Sente-se, na fala do representante do SINDSERM, que essa diluição do oferecimento de Graduação indiscriminada aos professores, como ele próprio afirma, é algo negativo a partir do momento em que esta formação escolhida por qualquer professor esteja fora do magistério e não contribua de forma direta para a educação da Rede Municipal de Teresina. Ao passo que amplia um leque para formação inicial com o programa Servidor Universitário, não só o professor pode participar, mas qualquer servidor do município de Teresina. Muda, enfim, a natureza da política de formação específica para o professor, além de redefinir parcerias com a iniciativa privada, que em si não é ruim, mas gera em alguns servidores públicos, principalmente professores, uma insegurança quanto à qualidade dos cursos oferecidos, como foi sentido nos depoimentos colhidos.

Nesse sentido, surge a necessidade da voz dos professores e diretores para avaliar a política de formação da SEMEC. É o que confirma a diretora entrevistada, ao avaliar a formação docente recebida após a implantação do Fundef:

As maiores mudanças que eu vejo é com relação à prática efetiva de sala de aula. Antes você não via um professor de 5ª série, que é o caso da minha escola que é de 5ª à 8ª série, trabalhando, digamos, as dificuldades do texto em si, e com a formação que ele vem recebendo. Você já vê uma mudança

com relação à forma como ele trabalhava que antes o professor ele não trabalhava as dificuldades de um texto, como troca de letras, a estrutura de um texto em si, ele delegava mais para os professores de 1ª à 4ª série. Hoje ele desce mais um pouco, considera o ponto de partida do aluno. Tudo isso é um investimento, pois ele vai mudando a prática, buscando outras formas de trabalhar e melhorar o rendimento desse aluno (Diretora Alice).

O ganho na condução da prática pedagógica é o principal ponto elencado como positivo após a conclusão dos cursos de formação financiados com recursos do Fundef. A melhoria da atuação docente em sua escola é atribuída, pela diretora Alice, à formação continuada, evidenciando que graças a ela, os professores da Rede Municipal têm melhorado sua metodologia e sua prática docente, portanto, melhorando também a possibilidade de aprendizagem dos alunos. Essa outra professora, avaliando a política de formação da rede municipal, afirma:

Eu aprovo. Todos têm acesso, embora funcione de acordo com a demanda. Só o que eu não aprovava era o local e o horário, porque muitas vezes a gente saía da sala de aula às 11:30, íamos em casa, tinha que entrar no curso 13:30 para sair 17:30 e já estávamos cansadas. Agora não, a gente já está sendo liberada no dia do horário pedagógico (HP) do professor de 1ª à 4ª série, que não era respeitado. Agora já está sendo respeitado e nesse dia a gente tem a parte da manhã para fazer o curso. Nós estamos participando agora do PRALER. Quanto ao local é muito distante. Temos que pegar dois ônibus para nos dirigirmos ao Eurípedes de Aguiar e que agora estão disponibilizando atrás desse colégio com maior adequação a ser inaugurado em 2007. Estão, portanto, melhorando as condições de qualificação (Professora Gina).

Novamente o item acúmulo de atividades é salientado como ponto negativo na formação recebida, gerando por falta do tempo, uma correria na vida do docente. Todavia, a qualificação é percebida por esta professora como um dos fatores preponderantes em sua formação, uma vez que antes as professoras de 1ª à 4ª séries não eram favorecidas com o horário pedagógico, conquista recente, após várias greves e assembleias realizadas com a categoria sob a liderança do SINDSERM, pois, embora a Lei n. 2.972 vigore desde 2001, somente em agosto de 2005 os professores a vêem implementada, mais precisamente em seu artigo 44 que estabelece: “O professor terá 80% de sua carga horária em sala de aula e 20% de horário pedagógico”.

Ainda sobre a qualificação, a professora Poliana, quando evidencia que os cursos que outrora ocorriam na SEMEC não atendiam as necessidades da escola, diz:

Os cursos que nós tínhamos, além de não serem voltados para as necessidades da gente, eles pouco iam à escola, ficavam centrados mais na sede, para as pessoas que trabalhavam na sede, quase não tínhamos acesso aos cursos e os que vinham eram poucos (Professora Poliana).

Ao se referir que os cursos oferecidos, antes da implantação do Fundef limitavam-se à sede e às pessoas que lá trabalhavam, a professora refere-se à própria SEMEC. Além disso, ela destaca o difícil acesso que os professores municipais tinham de ingressar em um curso superior, revelando que após os convênios isso sofreu transformações significativas, tendo sido melhorado o acesso.

É importante observar que outros professores tinham também a visão de que os poucos cursos que aconteciam, antes do Fundef, ficavam centralizados na Secretaria. Contudo, apontaram mudanças a partir do Fundef. É o que se percebe na avaliação da professora Isolda:

Por toda a nossa fala nós não podemos deixar de reconhecer que a Secretaria de Educação tem abraçado a política de formação de seus professores, dos profissionais de educação. E nesse sentido é que a gente pode citar os PCNs, PROFA, GESTAR, objetivando avaliar o processo educativo, fazer o que os parâmetros curriculares condensam nessa perspectiva educacional, que é essa prática constante da ação, reflexão-ação. Então, eu acho que a política de formação da SEMEC está dentro dessa perspectiva “Pcêênica” e que só tem que continuar dentro dessas ações, envolver mais profissionais porque é isso que motiva o sujeito agente do saber fazer a fazer bem feito, fazer com ânimo, isso, é claro, associado ao processo de valorização profissional (Professora Isolda).

A professora Isolda, além de reconhecer a política de formação da SEMEC, afirma que esta formação está dentro de uma perspectiva “peceênica”, acreditando que tudo começou com os PCNs em Ação. Como se percebe, essa professora continua afirmando ser os PCNs, o PROFA e o GESTAR, programas financiados com recursos do Fundef, demonstrando, portanto, desconhecimento em relação à utilização desses recursos. Além disso, reconhece que essa formação necessita estar vinculada à valorização profissional, insinuando que isso não tem ocorrido a contento.

Já a avaliação feita pela professora Luma mostra uma visão otimista e positiva, momento em que não só avalia a formação da SEMEC, mas sua formação recebida pela UFPI, em convênio com a SEMEC e, portanto, com recursos do Fundef:

A SEMEC tem mais é que continuar, porque ainda tem professores que não têm curso superior, quando eu fiz foi na UFPI e a qualidade foi muito boa, tive excelentes professores, na época eu não peguei nenhum professor substituto, eu gostei muito do curso que eu fiz. Os cursos que a SEMEC ofereceu até agora eu gostei, foram excelentes. Eu estou esperando fazer uma especialização oferecida pela SEMEC (Professora Luma).

A perspectiva de uma formação continuada em forma de Especialização indica que a formação obtida incentivou o interesse em prosseguir se qualificando. E segue esta professora, revelando que sua melhora ocorreu tanto no campo profissional quanto emocional, apresentando um amadurecimento na condução de sua prática docente:

Olha, pra mim foi muito significativo, eu acho que eu melhorei bastante como profissional, depois da minha formação em nível superior, foi assim um salto qualificativo. Algumas coisas que eu não tinha conhecimento, de como se dava a aprendizagem do aluno, aquele processo, até a questão psicológica, assim uma série de coisa que pra mim estava assim obscuro e a formação ela me deu assim, esse algo a mais que eu estava precisando. Só que eu quero, como o Fundef vai sair, eu espero que melhore com o Fundeb (Professora Luma).

Embora esta professora avalie com otimismo a formação dos professores da SEMEC, espera que haja melhoras com o Fundeb, mas não detalha em que aspectos ou áreas devam ser melhoradas.

## **2.4 Formação: reflexo na escola**

No que se refere à análise de sua própria formação antes e após a implantação do Fundef no município de Teresina, os professores compartilham das opiniões apresentadas no Quadro 5, embora estas opiniões diverjam em alguns momentos.

Entretanto, em um primeiro bloco de perguntas nas entrevistas, procurou-se investigar como era a formação antes e após a implantação do Fundef. 100% dos entrevistados professores, diretores e representantes do SINDSERM revelam que antes do Fundef não havia política voltada para formação dos professores, eram poucos cursos, não havia formação continuada.

**Quadro 5- Visão dos Professores sobre sua Formação, antes e após a implantação do Fundef**

<b>PROFESSORES</b>	<b>ANTES</b>	<b>DEPOIS</b>
Gina	Não havia custeio dos cursos	Havia custeio dos cursos
Isolda	Não havia estímulo à formação	Havia estímulo a minha formação continuada e práticas inovadoras
Ana	A oferta de cursos era menor	A oferta de cursos era maior
Poliana	Não havia acesso a cursos de formação inicial de professores	Melhorou o acesso à formação inicial
Luma	Só tinha Ensino Médio	Teve a oportunidade de fazer o curso superior
Joana D'arc	Financiei minha graduação e pós-graduação	Só recebi formação através dos PCNs
Adélia	Não havia formação	Ainda precisa melhorar a formação.
Emma	Não havia preocupação com a formação	Houve preocupação com a formação
Lobato	A formação (capacitação) acontecia de forma aleatória e com número pequeno de vagas	Melhorou a formação continuada
Angelina	Os professores não eram contemplados com formação	Melhorou na parte pedagógica com a oferta de curso de graduação e até de especialização

Fonte: Base empírica da pesquisa/Fontineles, 2007

Acrescentam que esta formação após o Fundef passou a ser bastante positiva, uma vez que oportunizava a qualificação profissional:

Quando eu ingressei na Prefeitura eu tinha apenas o ensino médio, que era o pedagógico chamado, e aí eu tive a oportunidade de fazer curso superior, já em 2000, foi em 2000 quando a Prefeitura ofereceu uma turma, conveniada com a Universidade Federal e a Prefeitura. Foi feito aquele teste seletivo, e eu fui aprovada, foi quando eu tive a oportunidade de fazer um curso superior pelo Fundef, pra mim foi algo positivo neste sentido, porque eu acho que se não fosse isso ia ser mais difícil trabalhando, até a questão de

você fazer um cursinho. Nessa época eu também *fui liberada só pra estudar* [grifo nosso]. Eu fiz o pedagógico em escola particular, assim a Secretaria financiou esse convênio. Atualmente estou fazendo especialização, mas por conta própria, eu não estou fazendo dessas especializações que a rede está oferecendo, mas só que pra professor de 1ª à 4ª série não está tendo no momento, teve um período que estava oferecendo, mas eu não tinha os critérios, eu não me enquadrava na época (Professora Luma).

A professora Luma descreve sua trajetória ao ingressar na graduação, inclusive o de ser liberada para estudo como está previsto, tanto na LDB/96, em seu art. 67, inciso V, quanto na Lei 9.424, em seu art. 13, inciso II, que assegura aos profissionais da educação capacitação permanente.

No entanto, existem aqueles dentre os entrevistados que embora reconheçam que houve mudança, afirmam ser o Fundef uma incógnita, pois não têm certeza se estas mudanças se deram realmente através deste Fundo. Mas é importante notar o destaque que todos deram às transformações ocorridas após sua implantação, como se confirma através do Quadro 5.

Neste quadro, apenas dois professores não evidenciaram o reflexo da formação recebida em sua prática pedagógica, enquanto os demais entrevistados destacaram em sua formação a contribuição para seu crescimento pessoal e profissional. Dos dez entrevistados, duas professoras não vêem diferença em relação à formação após o Fundef, embora deixem claro que houve uma maior oferta de cursos, aspecto evidenciado por todos os professores quando retratam o investimento da SEMEC em cursos de formação inicial e continuada.

## **2.5 Formação de professores: outras vozes**

Os diretores entrevistados, quando inquiridos acerca da formação dos professores antes e após a implantação do Fundef, corroboraram o que os próprios professores já haviam expressado, isto é, afirmaram que a maior transformação ocorreu na metodologia utilizada pelos professores que receberam formação com recursos do Fundo, melhorando sua prática pedagógica.

Acrescente-se, ainda, que antes da implantação do Fundef não havia recurso voltado para os cursos de qualificação de professores. Os diretores entrevistados foram unânimes em reconhecer a melhoria gerada desde então, embora não soubessem afirmar de onde provinham os recursos que financiavam esses cursos, revelando o quanto ainda está obscura, para os professores, a origem dos recursos aplicados em sua qualificação.

Os cursos ministrados pela SEMEC, segundo os diretores, ocorriam de forma esporádica e não havia uma política voltada para formação dos professores. Já após o Fundef, garantem eles, a formação melhorou bastante, refletindo inclusive na prática do professor em sala de aula. Para eles, o convênio estabelecido entre a Prefeitura e a UFPI para o curso de Pedagogia e, portanto, para professores de 1ª à 4ª série, foi decisivo, ganhando caráter mais dinâmico. Antes não tinha uma formação voltada especificamente para o professor. Nesse sentido, cabe analisar a posição dos diretores acerca desta formação antes e após a implantação do Fundef na rede municipal de Teresina.

Havia algumas capacitações que na realidade não eram uma capacitação, era aconteciam em um período de estudo, geralmente de uma semana, de três dias, dois dias, enquanto que após 1998 passou a haver essa formação que dura três meses, um ano, lembra a diretora:

É uma formação importante, o professor necessita dessa formação continuada. Antes não tinha uma formação voltada especificamente para o professor. Tinha algumas capacitações, que na realidade não era uma capacitação, era um momento de estudo de pensar, de uma semana, de três dias, dois dias e hoje já tem essa formação que dura três meses, um ano. Temos a graduação, muito importante, que é uma oportunidade que todos nós tivemos e quem não fez no período normal quando ainda era estudante, foi uma oportunidade muito boa, válida, e a gente está percebendo com o passar dos anos, estão vendo a necessidade de profissional nesse aspecto (Diretora Parvati).

Os diretores ressaltam ainda que tal formação vem repercutindo na prática pedagógica dos professores em sala de aula, embora esta repercussão seja recente, apontando, sobretudo aos PCNs em Ação como desencadeador disso. Revelam que isso é percebido no quadro de lotação, quando, por exemplo, de vinte e cinco professores, somente um ainda cursa o Ensino Superior e um ainda esteja cursando uma especialização, com os demais, portanto, já tendo concluído suas especializações. E isso reflete em sala de aula, garante a diretora Hermione:

Por exemplo, quando a gente faz o quadro de lotação do professor, você vê que de quatro anos pra cá já tem melhorado bastante. Porque na hora que você faz o quadro de lotação que vê o nível de escolaridade, a formação do professor, por exemplo, de 25 professores, só tem dois, um terminando o curso superior e o outro ainda começando a especialização. O restante do corpo docente todo tem a formação e especialização (Diretora Hermione).

Antes existiam poucos cursos que qualificassem os professores, aumentando somente após implantação do Fundef, na concepção do diretor Dirceu. Este diretor acusa alguns professores de não tirarem proveito de sua formação, mas considera ter havido uma melhoria na qualificação destes profissionais:

Pela experiência que eu tenho, antes do Fundef não havia qualificação para os professores. O que existia eram poucos cursos de capacitação. E eu no caso alcancei, antes sem recurso e depois com o recurso, depois que surgiu o recurso, melhorou muito em termo de qualificação de professor, principalmente a SEMEC, que dá grande prioridade nessa parte, sempre valorizando, dando assim oportunidade para o professor se qualificar. Agora é uma pena que alguns professores não tirem proveito dessa qualificação, um benefício que ele tem, sempre esperando mais vantagens, mais vantagens, mas nunca se preparando em termo de qualidade. Mas eu acho que com esse recurso que o governo enviou para as prefeituras, eles melhoram muito, principalmente no nosso município, em termos de qualificação houve uma melhoria muito grande (Diretor Dirceu).

Esse pensamento é corroborado pela pedagoga Sofia ao afirmar que o professor poderia aplicar mais na escola as teorias discutidas em sua formação, aquilo que é investido nele através da qualificação, pois ela acredita que isso é investir na qualidade do ensino.

Não havia uma política voltada pra a formação do professor, hoje nós observamos que existe toda uma dinâmica voltada pra investir no professor. E os fatos estão comprovando que investir no professor é a saída. Hoje nós temos em Teresina a melhor escola do Brasil e quem leu a VEJA<sup>12</sup> essa semana observa que investir no professor ainda é a melhor forma de mudar a qualidade de ensino. E os fatos comprovam. Agora é necessário que o professor não se coloque como um ser plastificado, realmente aquilo que é investido que ele aplique na realidade dentro da escola, de forma que ele possa contribuir de forma positiva, e o investimento seja seguro. Pra isso, o professor tem que abrir o seu coração e realmente trabalhar com vontade (Pedagoga Sofia).

Afinal, é necessário que os resultados dos cursos de formação, seja ela inicial ou continuada, se reflitam de fato e cheguem ao interior da escola, como lembra a reportagem na Veja destacada pela Pedagoga Sofia:

---

<sup>12</sup> Revista Veja destaca o Dom Barreto, escola privada de Teresina, como exemplo mundial em 24/02/2007. Reportagem de Mônica Weinberg e Marcos Todeschini para a Revista Veja dessa semana revela que a escola campeã no ranking do MEC segue uma cartilha que deu certo em outros países: investe nos professores.

O bom desempenho do Instituto Dom Barreto deve-se, em boa parte, ao investimento na formação e atualização dos professores. Eles não lecionam sem antes assistir a aulas com os próprios autores dos livros didáticos, contratados pela escola para ensiná-los a fazer o melhor uso do material. *São obrigados* [grifo nosso] também a reservar uma hora do dia à confecção de um detalhado roteiro para a aula (Revista Veja em 28/02/2007).

Embora esta reportagem analise como termômetro a satisfação dos professores do Instituto Dom Barreto, destaca as reclamações dos professores, em geral, de forma pejorativa, como que estas reclamações em nosso país não procedessem:

Uma visita ao Dom Barreto revela um fato ainda mais incomum: longe das lamúrias típicas da classe, os professores de lá se declaram satisfeitos - 80% estão na escola há mais de uma década. Outro termômetro do contentamento geral vem de relatos como o da coordenadora Terezinha Ferreira, 42 anos, há dezoito no colégio (Revista Veja em 28/02/2007).

A revista só omite o fato de que os professores entrevistados pertencem a uma rede privada de ensino e que, portanto, além de terem uma realidade bastante diferente da daqueles que promovem as “lamúrias”, dificilmente iriam expressar qualquer queixa perante uma revista de porte nacional. Além de revelar o grau de satisfação dos professores do Dom Barreto, a revista enfatiza outro aspecto, em que se considera mais relevante a formação destacada pela professora daquela escola:

Ela conta que teve duas especializações e um mestrado patrocinados pela escola. Detalhe: ao longo de quatro anos, sua carga horária foi suavizada para que conseguisse dar conta dos cursos. "Eu relatava essa história a colegas de outras escolas e eles achavam que eu estava mentindo", lembra Terezinha. Os professores do Dom Barreto também concorrem a um prêmio anual, dado ao melhor profissional em sala de aula, com base nas notas dos alunos. O campeão deste ano receberá uma viagem à Europa. Ao contrário do que ocorre na maioria das escolas do país, o mérito é reconhecido - e estimulado. Os maus resultados, por sua vez, ficam em evidência (Revista Veja em 28/02/2007).

A reportagem segue tratando também da premiação com base nas notas dos alunos, parecido inclusive com o que já faz a SEMEC ao implantar o *ranking*. Embora se reconheça que muito disso seja determinado pelo contexto sociopolítico que nos envolve. Como nos lembra Guimarães (2004), confirmando o que a literatura diz acerca da formação de professores, uma vez que não se pode ignorar que as decisões de caráter macro-políticas influenciam as dimensões micro-políticas, sendo também por elas influenciadas, como se vem

notando as repercussões sentidas nas capacitações de professores. É importante considerar que a matéria jornalística trata de uma realidade bastante privilegiada, de uma escola que atende a uma elite no Estado do Piauí, como um modelo às escolas públicas, sem sequer estabelecer comparações acerca das condições de trabalhos dos professores e das condições sociais dos alunos nas duas realidades.

Entre as condições de trabalho inclui-se a formação recebida pelos professores. Em relação a essa formação, uma representante do SINDSERM, analisando antes e após a implantação do Fundef no município de Teresina, acredita ter havido mudança, porém não atribui ao Fundef, uma vez que, embora tenha sido presidente do Conselho do Fundef aqui em Teresina, disse não ter dados suficientes para saber como estão sendo feitos e porque estão sendo feitos esses cursos de formação, pois os mesmos seriam tratados com muito sigilo pela Prefeitura, tendo havido dificuldade na obtenção de informações a respeito.

Contudo, admite esta representante do SINDSERM que os professores hoje tenham mais facilidade de qualificação através do convênio da Prefeitura com a Universidade Federal, porque houve interesse da Prefeitura em qualificá-los, ainda que não possa atribuir esta decorrência ao Fundef. Esse Fundo permanece para ela uma incógnita, pois

apesar de eu ter sido a primeira presidente do Conselho do Fundef aqui em Teresina e o Fundef já está sendo é extinto, pra mim ele continua uma incógnita, porque eu não tenho elementos para comparar se as mudanças que aconteceram depois do Fundef realmente aconteceram por causa do Fundef. Nós nunca tivemos dados, enquanto conselheiros do Fundef, acerca da utilização dos recursos do Fundef, o que estava sendo feito, que material estava sendo comprado, se estava promovendo algum curso, a quantidade de professores que eram pagos. Continua sendo uma incógnita. Vejo que algumas coisas mudaram, só não sei se em decorrência do Fundef. Essa política de formação de professores da rede municipal você viu que por causa da LDB/96, aquela década da educação, começou a haver convênios da Prefeitura com a Universidade Federal. Foi aí criado o curso de Normal Superior e o vestibular da Prefeitura. Eu falo do que eu vejo, da aparência eu não falo com o conhecimento de quem tem acesso aos dados e sabe realmente o que está sendo feito e porque tá sendo feito. Eu acredito que algumas coisas mudaram. Os professores hoje têm mais facilidade de qualificação, porque houve interesse da Prefeitura em está promovendo esta qualificação, no entanto eu não sei se isso é em decorrência do Fundef (Mara - SINDSERM).

Como ex-conselheira do Fundef, professora da rede, membro ativo no sindicato, denuncia que como conselheira nunca teve acesso a dados que comprovassem a utilização dos recursos do Fundef, embora reconheça ter havido melhoras, não as atribui à aplicação dos recursos do Fundef. Talvez isso se dê devido à forma sintética como o orçamento é levado ao

público e isso, segundo Melchior (1997), dificulta seu controle até mesmo pelos especialistas, tornando débil e frágil a fiscalização da aplicação dos recursos e convênios que a SEMEC deveria usar do Fundef. Isso revela o quanto ainda precisa melhorar em transparência a aplicação dos recursos financeiros aplicados na educação. Mesmo assim, a representante sindical poderia ter acionado o Ministério Público para obter maiores detalhes a respeito da utilização dos recursos do Fundo, uma vez ter sido, como a própria mencionou, presidente do Conselho que acompanhava o Fundef em Teresina.

Nesse sentido, faz-se pertinente analisar o pensamento de Davies (2001) quando diz que para se compreender um orçamento ou balancete, é preciso uma formação mínima para decifrar as rubricas, que, vistas cruamente, pouco esclarecem sobre a receita e a aplicação dos recursos. Ao posicionar-se acerca dos representantes sociais e que geralmente são leigos no assunto, sugere que devem receber uma formação adequada.

O Professor Garder segue ainda estabelecendo uma análise da LDB/96, lembrando que esta lei prevê a década da educação e que a LDB e o Fundef fazem parte de uma política conjunta. Em seu entendimento, a década da educação só se inicia com a instituição do Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado somente em 2001, mas que muitos achavam que ela já havia iniciado a partir da vigência da LDB e do próprio Fundef, sendo seu término previsto para 2007. Este professor, representante no SINDSERM, segue dizendo:

Como no meu entendimento, o PNE não é uma ficção jurídica, é uma realidade política. Então se não tem o plano não tem década de educação. Como o plano só iniciou em 2001, no meu entendimento, a década da educação seria somente a partir da vigência do plano nacional de educação, mas isso nunca ficou bem esclarecido e as pessoas entenderam que a partir de 1998 já estaria decorrendo o prazo da década da educação. De certa forma, isso foi bom, porque em alguns casos se apressou a política de qualificação. E a Prefeitura iniciou nesse período aí esse programa que possibilitou a formação, o acesso ao ensino superior a vários professores da rede. Pra mim foi isso que fez a diferença que a gente pode atribuir ao Fundef. Agora mesmo está saindo uma turma de 50 alunos que se formam agora, devem colar grau ainda nesse 1º semestre/2007 os professores da Prefeitura beneficiários desse programa (Professor Garder membro do SINDSERM).

Novamente, o único destaque positivo que se atribui ao Fundef, em relação à valorização dos profissionais, foi no quesito formação docente, mas limita-se a isso. Porém analisando os termos aditivos ao Convênio, citado pelo Professor Garder, na quarta cláusula

que trata dos recursos, diz serem eles oriundos da Prefeitura sem, contudo, discriminar a origem deste recurso ou mencionar qualquer referência ao Fundef.

Em relação à formação dos professores municipais em outros níveis de Pós-Graduação, este líder sindical afirmou que a SEMEC pouco tem feito, restringindo sua atuação a liberar parcialmente o profissional de suas atribuições profissionais, em alguns casos, segundo ele, mais dificultando que ajudando nessa qualificação, como evidencia em seu posicionamento:

De repente por sua luta própria tinha acesso a um mestrado, então vai e a secretaria libera. Isso aí ainda acontece hoje. Na verdade, a secretaria não tem nenhum incentivo de acesso ao mestrado. Quando você consegue passar pelos filtros das universidades, você corre na secretaria e pede a liberação que o estatuto do magistério prevê. O que a secretaria faz muitas vezes é dificultar, porque ela impõe um calendário e às vezes as pessoas se sentem excluídas, pelo fato de estarem fora do calendário. Eu tenho dito que o calendário da SEMEC nem devia existir para efeito de mestrado, porque na seleção de mestrado você obedece ao calendário das universidades. A não ser que a SEMEC tivesse no programa dela o acesso de incentivo ao mestrado. Podia prevê o período de inscrição, digamos este nós vamos disponibilizar 30 bolsas, então quem quiser se inscreve nesse período. Isso não existe cada um se inscreve por aí e vai pleiteando um mestrado nesta ou naquela faculdade de acordo com seu interesse (Professor Garder membro do SINDSERM).

O que existia na opinião desse professor, antes do Fundef, era uma maneira pulverizada de formação. Havia coisas dispersas, nada organizadas, segundo ele. Mesmo agora critica a falta de incentivo da SEMEC ao mestrado, formação que poucos professores da Rede Municipal de Teresina têm, como será conferido nos Quadro 6 e Gráfico 5 do item 2.8, mais à frente.

## **2.6 Da participação em programas de formação: uma caracterização**

Quanto à participação em programas de formação oferecidos pela SEMEC, os cursos enumerados pelos entrevistados foram os Parâmetros Curriculares em Ação (PCNs em Ação), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e Gestão da Aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa (GESTAR). PROFORMAÇÃO, Fortalecimento da equipe escolar, sendo que o que recebeu maior evidência foram os PCNs em Ação.

Acredita-se que isso se deu por ter sido a primeira alternativa voltada para a busca de parcerias junto ao Ministério da Educação/MEC/FUNDESCOLA, com recurso do Governo Federal e do Tesouro Municipal, quando foram encaminhadas a adesão e a preparação das equipes locais para implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação em abril de 2001, envolvendo um público alvo abrangente, desde os profissionais que atuavam no Ensino Fundamental Regular até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso possibilitou o atendimento a todos os segmentos.

O desenvolvimento desse programa foi concretizado da seguinte forma: a SEMEC firmava a adesão ao programa, assinando o termo de compromisso junto ao MEC. Uma equipe de professores formadores oriundos da própria Rede Municipal atuavam no programa, responsabilizando-se pela sua estrutura de implementação, de tal modo que os PCNs em Ação foram desenvolvidos com grupos de estudos nucleados por escolas e regiões, tendo como orientadores pedagogos e coordenadores de projetos especiais da SEMEC, como é percebida na fala da professora Isolda, a seguir:

Como já coloquei anteriormente, eu tenho conhecimento do projeto GESTAR, PROFA, das oficinas de Matemática, das oficinas de Língua Portuguesa, que fazem parte do conjunto de atividade da SEMEC via Fundef. Mas a minha experiência grande foi como formadora, inicialmente, eu me lembro bem, inicialmente participei como professora cursista um semestre apenas e nos períodos que se seguiram nós tivemos um trabalho de dois anos, trabalhei como formadora então [...] e foi a partir daí, fui estimulada a promover a minha própria formação continuada e a atingir o mestrado. Então, essa perspectiva de formação continuada atingiu não só a mim. Pude perceber que os professores cursistas, aqueles que ainda não eram especialistas, passaram a se interessar por essa conquista, por continuar estudando. Esse processo que muito é importante dentro da nossa área se nós somos formadores de consciência, estudar constitui uma prática permanente, uma responsabilidade incansável de encontrar melhor forma de trabalhar, de encontrar a melhor forma de construir valores, enfim, de inovar metodologicamente. Então continuar estudando é o alicerce pra isso, pra esse tipo de conquista (Professora Isolda).

A professora Isolda arrola todos os cursos como sendo promovidos com recurso do Fundef, revelando, portanto, desconhecimento quanto às origens dos recursos. É interessante que esta professora toca na formação continuada em cursos que não os da graduação, esclarecendo que eles foram decisivos para despertar nela o interesse para dar prosseguimento em seus estudos via especializações e mestrado. Isso indica uma conquista significativa na forma de enxergar como sujeito ativo em relação à sua própria formação. Esta professora esclarece ainda como isso se constitui também em melhoria na forma de trabalhar, em sua

metodologia de ensino, permitindo ver que sua qualificação repercutiu em sua prática docente, indicando conquistas valiosas nesse campo.

Apesar das diversas análises da literatura, conceituando os PCNs em Ação como tecnicista, para os professores da Rede Municipal de Teresina, significaram entusiasmo e encorajamento a novas conquistas na auto-formação, pois os depoimentos revelam que cursos como PCNs, como o PROFA vieram com a quantidade suficiente para atender a todos os professores da rede, como descreve a professora Poliana:

De 1998 para cá essa realidade vem melhorando, vieram mais cursos, a qualidade de cursos melhorou também. A temática desses cursos foi mais voltada para a realidade das escolas, nós tínhamos cursos que nem sempre eram de nosso interesse. As vagas eram poucas também. Hoje nós temos acesso, embora continuem com vagas limitadas quando são cursos como: Seminário, Encontros Nacionais, mas os cursos voltados para a realidade de sala de aula como os PCNs, o PROFA, eles *vieram com a quantidade suficiente para atender todos os professores da rede*. E isso eu achei bastante louvável (Professora Poliana). [grifo nosso]

Dessa forma, conclui-se que o objetivo primordial do Programa “Parâmetros em Ação” de impulsionar a criação de políticas de desenvolvimento profissional permanente nos sistemas públicos de ensino do país, em Teresina vem se consolidando e tomando um desenho de formação autônoma.

O professor Lobato atribui a melhora da formação continuada ao Fundef, ao tempo em que evidencia outros cursos de formação como os PCNs e a Especialização em Matemática:

O Fundef melhorou essa questão da formação continuada, houve um pouco mais de implementação por parte da SEMEC no sentido de oferecer oficinas, cursos de formação continuada. Antes tinham alguns cursos, só que nós não tínhamos o conhecimento, às vezes acontecia para um número muito limitado. Acontecia de forma aleatória, esporadicamente. A escola não tinha participação desses cursos. Participei de algumas oficinas, mas os cursos que eu considerei melhores foram os Parâmetros Curriculares que participei tanto como cursista quanto como formador e o curso de Especialização em Educação Matemática (Professor Lobato).

Estas formações, segundo a professora Angelina, contribuíram para a melhoria no aspecto pedagógico, reconhecendo ser o Fundef o propulsor desta qualificação:

Com relação ao Fundef, acho que houve uma melhora na parte pedagógica porque os profissionais de educação puderam participar de cursos de graduação até mesmo de especialização, mas por outro lado eu vejo que ainda tem muito a desejar, porque ainda temos colegas que não foram contempladas com estes cursos e a gente também vê a morosidade por conta da SEMEC. Por exemplo, nós já terminamos o curso de graduação e estamos há quase um ano aguardando vaga na especialização (Professora Angelina).

O desejo por mais qualificação é percebido quando se menciona a espera por uma especialização, evidenciando a principal conquista atribuída por ela ao Fundef: formação docente. Quanto ao PROFA, atuou com grupos de professores de referência como alfabetizadores, pertencentes ao quadro de alfabetização. Já o GESTAR atuou na formação de Língua Portuguesa e Matemática, junto aos profissionais da educação de 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos), com grupos de escolas pertencentes ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), incluindo professores, diretores e pedagogos, tendo como formadores, os professores especialistas e de referência na atuação docente.

A responsabilidade pela preparação dos formadores de cada programa foi do Ministério da Educação, cabendo à SEMEC a coordenação administrativa e pedagógica, a reprodução de materiais e a preparação das agendas de formação.

Assim, é possível notar que no que concerne ao conhecimento dos professores sobre algum curso financiado com recursos do Fundef, eles apontaram os PCNs, o PROFA, o GESTAR, oficinas de Matemática e Língua Portuguesa. O fato de apenas dois professores terem apontado a graduação em Pedagogia decorrido do convênio entre a Prefeitura e a UFPI, e um apenas ter lembrado das especializações oferecidas desde 2004, como cursos financiados com recursos do Fundef, demonstra desconhecimento das aplicações dos recursos do Fundef, como eles mesmos apontam logo a seguir:

Eu creio que todos os cursos que são promovidos e oferecidos pela SEMEC eles têm esse financiamento e aí nós podemos colocar: os seminários, os encontros estaduais e nacionais de educação. Particpei de alguns cursos de capacitação voltados para o dia-a-dia de sala de aula como o PROFA, os PCNs, particpei como formadora e o GESTAR, que não tive acesso (Professora Poliana).

A professora Poliana atribui ao Fundef todos os cursos de capacitação e programas de formação continuada, evidenciando o desconhecimento acerca da origem dos recursos que financiam tais cursos. Esse desconhecimento estende-se a tal ponto que alguns professores disseram que nenhum, a não ser os PCNs, era oriundo dos recursos dessa política educacional.

Nessa direção, a professora Joana D'arc afirma: “Se existe outro, eu não sei. Estão aí colocando umas especializações”. A dúvida da citada professora é tamanha que inicialmente responde não haver nenhum curso pago com o Fundef, mas indica os PCNs como programa financiado com tal recurso. A professora Ana fala com propriedade, embora não tenha sido contemplada com a graduação via convênio SEMEC/UFPI, relatando que cinquenta por cento dos professores de sua escola foram atendidos:

Tenho conhecimento na formação do professor pela universidade, em convênio com a Universidade Federal, muitos professores hoje têm formação superior graças aos recursos do Fundef, mas eu não participei de nenhum, mas tenho muitas colegas, muitas que participaram, inclusive hoje a maioria dos professores que estão na rede já foram beneficiados neste programa. Aqui na escola digamos que uns 50% foram beneficiados pelo Fundef, com exceção das oficinas e os PCNs e também tive a oportunidade de participar de formação educativa na área de informática oferecido, também com recurso do Fundef, muito bom, mas a gente teve dificuldade de executar os projetos, por conta de que as escolas ainda não são equipadas, bem equipadas para trabalhar, o que a gente aprendeu lá, não dá para aplicar aqui na escola por falta do computador e das condições necessárias (Professora Ana).

Já a professora Luma diz ter sido contemplada com a graduação a partir do convênio supracitado e afirma ser recurso do Fundef, no entanto cita os PCNs, o PROFA bem como as especializações, inclusive para os professores alfabetizadores, como sendo financiados com recurso do Fundef. Essa professora afirma: “Eu fiz a graduação pelo Fundef, eu fiz o PCN, o PROFA, o curso pra alfabetizadores”.

Além de mencionar os cursos dos quais participou, a professora Isolda ressalta o papel desses cursos para a reflexão da prática docente, elencando os

PCNs, PROFA, GESTAR, Oficinas, mas o projeto do qual eu participei e que pra mim teve grande valia, participei como formadora, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais direcionados ao ensino de Língua Portuguesa de 5ª à 8ª série – PCNs em Ação. Foi um momento de troca, foi muito rico, momento de estudo, porque professor precisa estudar, momento de avaliação sobre a prática, momento de retomar os pilares da educação, momento que se avaliou o processo de cada um. As metodologias utilizadas como trocas de experiência levaram a conhecer o currículo nacional (Professora Isolda).

A professora Isolda arrola vários programas como também resultantes dos recursos do Fundef. Já a professora Angelina reconhece a graduação e as especializações como atribuição do Fundef, tendo participado da graduação.

Particpei da graduação, curso de Pedagogia em parceria da Prefeitura com a Universidade Federal e tenho conhecimento de algumas especializações, principalmente na parte da alfabetização e parece que supervisão e gestão. Não me lembro de outra (Professora Angelina).

No posicionamento do professor Lobato, falta por parte da SEMEC a informação da origem dos recursos para cada programa desenvolvido, sendo que ele e a maioria dos colegas desconhecem. O professor salienta que os cursos que participou podem até ser com dinheiro do Fundef, mas em nenhum momento foi divulgado para os participantes e as oficinas. A professora Ema também tem dúvidas em relação à origem dos recursos, pois ela mesma se pergunta

O PDE é com recurso do Fundef. Ou é Fundescola? Não, eu não tenho conhecimento, mas têm alguns professores na escola que fizeram. Duas fizeram a graduação, dois fizeram especialização. E atualmente temos três professores que estão fazendo curso de especialização (Professora Ema).

A dúvida dessa professora se o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) é do Fundef ou do Fundescola revela o grau de desconhecimento dos professores da rede municipal de Teresina sobre a política educacional de seu município, mas a professora garante que pessoas ligadas a ela cursaram a graduação e especialização, porém não sabe a origem do recurso para este fim.

Questionando aos membros do SINDSERM, se conheciam algum curso financiado com recursos do Fundef, uma afirmou:

Já mencionei o curso Normal Superior, alguns cursos de especialização que a Prefeitura tem oferecido através das faculdades particulares. Fora isso, eu não sei. E também não tenho certeza se esses cursos são financiados com os recursos do Fundef, não chegaram pra me dizer e me provar. É um tiro no escuro (Professora Mara).

Sente-se na fala da professora Mara a descrença de que os cursos por ela mencionados sejam financiados com recursos do Fundef, embora esta representante dos professores no

sindicato também tenha cursado a especialização empreendida pela SEMEC em parceria com a Faculdade Camilo Filho e UFPI. Quanto a esse tema, os diretores dizem:

Eu mesmo participei de vários cursos como gestor. Eles davam sempre treinamento para os gestores através desse repasse. Para os professores, ele deu o quê? Curso de especializações. Eu participei de um, estou iniciando, vou iniciar outro curso também, talvez seja. É Metodologia em Matemática do Ensino, eu ensino matemática. Eu ensino Matemática, sim, eu trabalho nessa área, Matemática, então, eu estou muito tempo ausente da sala, mas trabalhando pelo Estado com Matemática, e quando falta professor, eu participei de dois cursos, e acredito que vão surgir vários e cada dia mais cursos, e agora mesmo estão criando especializações em História, Matemática, Ciências, Alfabetização. Quase 100% dos professores participaram dos PCNs, GESTAR, PROFA, PRALER (Diretor Dirceu).

A professora Parvati fala de sua experiência nos cursos de capacitação e de sua graduação em Normal Superior. A professora destaca que tais cursos são de suma importância pela possibilidade de análise da própria prática. A professora diz:

Eu participei da graduação do Normal Superior, é um curso muito bom. Participei do PCNs, que foi uma oportunidade da gente está analisando a proposta nacional de currículo e em determinado momento analisando o que se adequaria à nossa realidade (Diretora Parvati).

No posicionamento dos diretores, pelo menos três dizem conhecer professores que cursaram a graduação em convênio Prefeitura/UFPI e especializações. Porém afirmam não ter participado. Somente dois dos diretores afirmam ter participado e acreditam que tanto a graduação quanto as especializações advêm do Fundef, porém também arrolam como programas oferecidos com recursos do Fundef: os PCNs, GESTAR, PROFA e PRALER. Demonstrem, contudo, desconhecimento da origem dos recursos para cursos oferecidos pela SEMEC aos professores, diretores e pedagogos. É o que demonstra a diretora Rute quando questionada sobre os programas de formação da SEMEC, evidenciando o curso do qual participou:

Os PCNs, porque eu participei durante dois anos. Em nossa escola quase todos participaram. Conheci também o curso de GESTAR, apesar de não ter participado, pois não houve para as últimas séries do ensino fundamental. Também os cursos de Especialização, agora mesmo houve teste seletivo das seguintes disciplinas: Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Gestão, no período de férias (Diretora Rute).

Esta professora descreve entre outros aspectos os critérios para seleção das especializações que iniciaram, como já foi afirmado, em 2004, com redistribuição dos recursos do Fundef, segundo a Gerente de Gestão Escolar da SEMEC.

Foi possível precisar o total gasto com as graduações e especializações, através dos aditivos de convênio. Somando o 1º, 3º, 4º 5º e 6º<sup>13</sup> termos aditivos obtêm-se o total de R\$ 1.973.227,89 (Um milhão novecentos e setenta e três mil, duzentos e vinte e sete e oitenta e nove centavos), gastos com a graduação, enquanto que com as especializações foram gasto R\$ 616.667,44 (Seiscentos e dezesseis mil reais, seiscentos e sessenta e sete e quarenta e quatro centavos) de acordo com contratos e termos aditivos ao convênio.

Os critérios adotados para seleção dos professores na graduação foram, além de não possuir o curso superior, ser aprovado no vestibular entre os próprios profissionais do Magistério de 1ª à 4ª série. Com relação aos critérios adotados para as especializações, segundo a Gerente em Gestão Escolar, é a procura, portanto, por ordem de inscrição, após a SEMEC enviar comunicação às escolas.

Nestes contratos e termos aditivos encontravam-se as responsabilidades da UFPI, da Prefeitura, da ADUFPI/FUNDAPE, entre as quais destacam-se, na terceira cláusula:

#### 1 Compete à UFPI

- a) Desenvolver um concurso de graduação, conforme o desenvolvimento do primeiro Termo Aditivo ao convênio firmado entre a UFPI/PMT interveniado pela ADUFPI de licenciatura plena com duração de 2220 (duas mil e duzentas e vinte horas) – para formar professores de primeira à quarta série do ensino fundamental;
- b) Estabelecer normas e critérios de inscrição, e realizar o processo de seleção e matrícula dos alunos, de acordo com as normas e datas previstas no edital de seleção;
- c) Designar os coordenadores do curso a fim de desenvolverem as atividades relativas ao planejamento acadêmico e administrativo do projeto do curso, de acordo com o apoio e a orientação da pró-reitoria de ensino de graduação;
- d) Designar professores para ministrar as disciplinas;
- e) Realizar o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das atividades acadêmicas dos alunos de acordo com as normas específicas do projeto e demais normas vigentes no âmbito do ensino de graduação da UFPI.

---

<sup>13</sup> De acordo com um representante de pessoal de apoio do Gabinete da SEMEC, do Primeiro Termo Aditivo saltaram para o Terceiro Termo Aditivo, portanto, não existe, ou não foi encontrado durante a realização desta pesquisa o segundo Termo Aditivo.

A alínea “b” confirma o que já foi dito nas entrevistas feitas com professores e pedagogos, diretores e membros do SINDSERM, bem como no questionário à Gestão Escolar. Ficando por incumbência da Prefeitura:

- a) Garantir a libertação dos professores durante um turno completo de trabalho no período de realização do curso;
- b) Colocar à disposição da Universidade, espaço físico para o curso;
- c) Colocar à disposição da Universidade as escolas da rede municipal de ensino para que os alunos envolvidos no convênio realizem o estágio supervisionado;
- d) Repassar a [sic] FUNDAPE<sup>14</sup> os recursos financeiros necessários ao desenvolvimento das ações conveniadas no valor e prazos acordados neste Convênio;
- e) O atraso dos repasses financeiros nos prazos previstos implicará na correção monetária por índices oficiais.

Este termo cumpre em sua alínea “a”, o inciso II do artigo 67 da LDB/96, que estabelece aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado. Surge uma terceira empresa responsável pela prestação de contas entre a UFPI e a Prefeitura – a FUNDAPE, a qual compete:

- a) Atuar em conjunto com as entidades convenientes no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das atividades decorrentes do presente Termo Aditivo;
- b) Realizar a atividade de gerenciamento do Projeto;
- c) Responsabilizar-se pelo repasse devido, dos recursos previstos para execução do curso, sendo-os suficientes para cobertura dos gastos de Secretaria e pagamento das despesas com pessoal e material, seguindo o orçamento de dispêndio financeiro do Projeto do Curso, objeto desse Convênio, bem como apurar quaisquer atos de improbidade decorrente do repasse;
- d) Abrir conta corrente específica para recolhimento dos recursos previstos neste Termo Aditivo para execução do Curso;
- e) Apresentar relatório financeiro à UFPI, discriminando e comprovando os recursos recebidos, pagamentos efetuados e saldo existente;
- f) Prestar contas à PMT dos recursos recebidos, de acordo com as normas estabelecidas na legislação em vigor.

Quanto à origem dos recursos, os termos aditivos consultados revelam que os recursos alocados para este fim advêm da Prefeitura Municipal de Teresina. Em nenhum momento estes documentos explicitam algo sobre o Fundef. Bem como para as especializações realizadas em convênio com Faculdade Camilo Filho e as especializações realizadas pela

---

<sup>14</sup> Fundação de Apoio e Assistência à Pesquisa e ao Ensino.

UFPI. Os termos aditivos tanto da Graduação quanto das especializações, não fazem menção aos recursos do Fundef, somente destacam na cláusula quarta: “As despesas decorrentes desta licitação serão atendidas com recursos provenientes do Tesouro Municipal. Fonte de recursos 01(FPM) Elemento de Despesa 3390-39- Outros Serviços de terceiros – Pessoa Jurídica” (Contrato n. 70/2004/SEMEC).

Já o contrato n. 066/2004/GAB/SEMEC prevê a seguinte fonte de recurso para as especializações: os recursos para tanto são oriundos da fonte 013 (FNDE), elemento de despesa 33.90.39, Salário Educação, que de acordo com o parágrafo 5º do artigo 4º da Emenda Constitucional n. 14/96, o ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei.

Observa-se aqui a referência feita à EC n. 14/96, da qual derivou a Lei n. 9.424/96, que institui o Fundef. No entanto, a Gerente de Gestão Escolar da SEMEC afirmou, em resposta ao questionário, que houve redistribuição dos recursos do Fundef, uma vez que a demanda de professor para formação inicial não mais existia ou os poucos que havia já estavam próximos de sua aposentadoria, como já fora mencionado anteriormente. Porém, questionada sobre quantos professores estavam aptos a receber esta formação em nível de graduação na SEMEC em 1998, quando ocorreu a primeira seleção, a Gerente não soube precisar a exatidão do número, mas afirmou ter sido em torno de 700 professores. De acordo com dados tanto da UFPI quanto da SEMEC, 468 professores receberam esta formação.

Entretanto, merece análise o parágrafo 6º do artigo 2º da Lei 9.424/96 que faz menção à utilização dos recursos do Fundo, pois somente é admitida como contrapartida em operações que se destinem, exclusivamente, ao financiamento de projetos e programas aos docentes que atuem no Ensino Fundamental. Assim, é permitida a cobertura das despesas realizadas com o propósito, único e exclusivo, de apoiar a habilitação dos professores pertencentes ao quadro permanente de servidores do Governo Estadual ou Municipal contratante, público, na condição de leigo.

Sobre a definição de leigos, o artigo 4º da Resolução/CNE n. 03, de 08.10.1997 considera como leigo, para efeito de atuação no ensino fundamental, os professores que:

\*Tenham apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto;

\*Lecionem para turmas de 1ª à 4ª série e não possuam o ensino médio, modalidade normal (antigo magistério);

\*Lecionem para turmas de 5ª à 8ª série sem que tenham concluído o ensino superior, em cursos de licenciatura em área específica.

Ora, a redistribuição do recurso do Fundef ao Curso de Pedagogia, que fora firmado acordo até 2004, com a finalidade de qualificar os professores que ainda não possuíam curso superior, cumpre o que prevê a lei específica, no entanto, de acordo com os documentos analisados não se reportam ao Fundef.

## **2.7 Pontos positivos e negativos do Fundef**

Toda política pública é a materialização da ação do Estado que é provocado pela sociedade civil, seja uma tensão ou um diálogo, como evidencia Arelaro (2002), trazendo consigo aspectos positivos e negativos.

Investigando acerca dos aspectos positivos e negativos do Fundef em Teresina, os profissionais da educação municipal apontaram como pontos positivos a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada e nisso foram unânimes. Outro ponto ressaltado apenas por dois dos professores foi a atualização do salário e um apontou para o recurso direto na escola como aspecto positivo. Entretanto, os profissionais entrevistados demonstraram certo desconhecimento da origem dos recursos, bem como em que estes eram aplicados, revelando, portanto, que essa política educacional não considera ainda os professores como protagonistas de sua própria ação, por mais que se fale em descentralização, assim como destacou a diretora Rute, ao falar da inexistência de reuniões para esclarecer o funcionamento dessa política, mesmo entre aqueles que integravam o Conselho do Fundef, como era o seu caso.

A fala da diretora é muito reveladora, uma vez que fala do lugar social de professora, de diretora e de membro do Conselho do Fundef. Ela reconhece haver muita ignorância quanto ao Fundo, mesmo entre os membros participantes do Conselho que devem acompanhar sua fiscalização e cumprimento, inclusive docentes.

Acerca da falta de fiscalização, a professora Ana sugere mais rigor, apesar de acreditar que houve melhoria salarial e valorização da formação continuada. Assim descreve sobre os pontos positivos e negativos:

Positivos, é a melhoria salarial, é, digamos assim, a formação continuada do professor que investe muito; os aspectos negativos: forma de avaliação, tanto da escola como do professor e também a questão, às vezes os recurso não são bem aplicados, é certo que há uma fiscalização, mas essa fiscalização deveria ser bem mais rigorosa; as prestações de contas deveriam ser bem mais esclarecidas para a comunidade, pra que todo mundo tivesse acesso,

que houvesse transparência no processo de recursos destinados, inclusive da Secretaria (Professora Ana).

Ao falar em melhoria salarial, os entrevistados diziam estar se referindo às progressões funcionais conseguidas a partir da mudança de classe obtida por meio da formação obtida nos convênios oferecidos pela SEMEC.

A professora Isolda acrescenta em torno do desconhecimento da aplicação dos recursos do Fundef e vê nisso aspecto negativo, dizendo que

O aspecto negativo encontra-se no fato de que o professor da SEMEC, em geral, não tem um conhecimento específico da utilização desses percentuais. 40% dedicado a que mesmo? Os outros 60% direcionados à remuneração, direcionados à capacitação? Não se tem um acompanhamento da planilha de custos, do gasto efetivo. Não há tanta clareza de como esse dinheiro é realmente aplicado (Professora Isolda).

Atribui-se esse desconhecimento à falta de discussão acerca da aplicação do Fundef e que deveria haver, por parte dos próprios professores, uma fiscalização. É o que a professora Joana D'arc defende:

Também não fizemos nenhuma discussão sobre a política do Fundef, e como ele é aplicado para SEMEC. E acho até que talvez a gente tenha pecado muito de nunca fazer essas discussões. Talvez se fizesse isso a gente poderia até reivindicar melhor numa greve sobre os recursos que são repassados para a educação. Na verdade, a gente não tem conhecimento de quanto é. De como vem. Em que é aplicado. Deveria haver uma fiscalização disso. O dinheiro vem, a SEMEC aplica onde quer. O prefeito aplica onde quer e não há fiscalização por parte dos professores de onde esse dinheiro foi aplicado (Professora Joana D'arc).

Além de esta professora considerar uma luta sem objetivo quando paira o desconhecimento da causa pela qual se luta, reconhece ser difícil fazer qualquer exigência ou cobrança junto ao Estado, se os próprios professores desconhecem onde e como os recursos são aplicados. Nesse sentido, a professora diz:

Então, eu até disse uma vez para o comando de greve que veio aqui à escola que ficava ruim da gente questionar algumas vantagens sobre o magistério, se a gente não conhecia. Será que o prefeito não estaria realmente sem condições de dá aumento? Não, mas tem dinheiro. Sim, pois vamos ver. Cadê? Quanto é? De onde vem? Quanto é alocado do FUNDEF? Quanto que

é aplicado? E o próprio sindicato não tinha esses dados. Então ficava difícil (após o período de greve) a gente ir pra rua brigar por uma coisa que nem a gente mesmo tem conhecimento. (Professora Joana D'arc).

O fato do desconhecimento atingir até o sindicato da categoria é notado como um fragilizador das reivindicações. O mais estranho é que isso não é mostrado apenas pelos professores, os próprios membros do sindicato reconhecem ter dificuldade de acompanhar o funcionamento e da aplicação deste Fundo em função da falta de referências que lhes possibilite isso. Concordando que esse problema tem um caráter nacional, Arelaro (2002) apresenta como alternativa a capacitação em gestão e financiamento, considerando

as entidades sindicais, as universidades públicas e as administrações democrático-populares devam realizar cursos de formação em gestão e financiamento educacional para os trabalhadores em educação e para a população em geral; não basta participar, deve haver condições efetivas de participação cidadã (p. 42).

Fica difícil ocorrer essa capacitação se nem sequer o sindicato tem esse domínio. Entre outros pontos negativos abordados por estes professores, estão o baixo salário, o *ranking*, a falta de clareza do uso dos recursos, pouca ação na valorização do professor, falta de fiscalização rigorosa como destaca a professora:

Olha, eu acho que essa questão salarial ainda precisa melhorar porque a Secretaria deveria distribuir esse dinheiro igualmente entre os professores e a Secretaria fez foi esse *ranking* aí, que favoreceu a minoria e outros não. E essa questão salarial precisa e muito melhorar. O professor hoje em dia já está buscando sua formação, ele está fazendo curso superior, ele faz especialização, tem professor que faz até mestrado, e a gente não aceita professor com tanta qualificação profissional ficar com um salário tão baixo, a gente tem que ser valorizado. O ensino melhora a partir do momento que nós fomos valorizados como profissionais, porque a capacitação a gente já está buscando, já está tendo, só falta esse reconhecimento (Professora Luma).

A professora Luma vê no *ranking* uma política desigual frente à luta por uma melhoria de sua formação e do ensino e clama por reconhecimento. Reconhece que os profissionais da educação de Teresina têm procurado se capacitar, faltando, todavia, receber o devido retorno por isso.

A professora Isolda elenca os critérios do *ranking* e denuncia que existem escolas que para se manterem no *ranking* não aceitam matricular alunos fora da idade para a série e vê nisso uma ação discriminatória, por remunerar professores de forma desigual e injusta, além de promover uma ação de exclusão social, quando deveria incluir. Essas questões fazem com que a professora Joana D'arc dissesse não ver quase nada de positivo, a não ser os PCNs em Ação, uma vez que esta professora acredita ser este curso pago com os recursos do Fundef.

Na concepção da professora Joana D'arc, a política do *ranking* levou à competição entre os professores, e os de escolas Classe "A" passaram a manter um padrão de vida superior aos demais colegas com classificação menor, a estabelecerem compromissos com esta gratificação, gerando expectativas e, com a retirada do *ranking*, provocou descontentamento não em defesa do modelo avaliador, mas pela perda de dinheiro que passaram a ter, uma vez que os salários dos professores da Rede Municipal de Teresina já se encontravam defasados.

Criou-se essa expectativa de *ranking* durante anos. 2001 para cá dá 5 anos. São 5 anos de *ranking*. Claro que a escola que está no nível A e sempre se manteve no nível A, os seus profissionais adquiriram um certo padrão com aquele salário e ninguém vai querer reduzir o seu salário. E agora o que a gente vai fazer? Então é uma briga, uma polêmica. No meu caso, por exemplo, eu não admito perder meu dinheiro não (Professora Joana D'arc).

Além disso, a fala da professora Joana D'arc revela uma posição individualista, pois a professora parece estar bem mais preocupada com seu salário e pouco interessada nos critérios para a aplicação e fiscalização dos recursos. A formação e qualificação parecem ser elementos secundários na política do Fundef em Teresina, segundo sua ótica.

O prefeito Sílvio Mendes tem que descobrir alguma forma de compensar a gente, sem falar que o nosso salário está aí defasado há não sei quanto anos. Eu não sou partidária não, mas pra mim o PSDB<sup>15</sup> é o pior partido que pode existir para o funcionário. Eu não sou partidária, partido A, B ou C, mas eu acho que a política salarial é uma política péssima. Ele pode ser bom em outros aspectos. Eu não vou dizer que o PSDB não seja bom para urbanização da cidade, pra manter a cidade asfaltada, limpa. Mas quanto a questão administrativa em relação aos funcionários, ele é péssimo, arrogante, prepotente, não recebe ninguém. Acho que não é por aí não (Professora Joana D'arc).

---

<sup>15</sup> Partido Social e Democrático Brasileiro (PSDB), ao qual o atual Prefeito de Teresina, Sílvio Mendes, faz parte, assim como seus antecessores, Firmino Filho (dois mandatos), Francisco Gerardo e Raimundo Wall Ferraz. A política de ranking foi criada na administração de Firmino Filho e mantida pelo atual governo.

É importante notar que a crítica dessa professora muito se assemelha às críticas efetuadas pela maioria dos autores consultados, Melchior (1997), Davies (1999), Valente; Arelaro (2002), Shiroma et al (2002), ao criticarem a adoção de políticas educacionais mediante o estabelecido nas pautas neoliberais, sobretudo a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, do PSDB. Esses autores o acusam de fragilizar a educação pública brasileira e de ter reduzido a participação da União no custeio da educação brasileira, sobretudo inibindo os canais de negociação os trabalhadores da educação por meio de uma série de ações governamentais, entre as quais destacam-se o tratamento da educação pelas leis de mercado e a fragilização dos movimentos sindicais, desarticulando os movimentos de pressão social, como a greve.

Ainda em relação a Teresina, quanto aos aspectos negativos do Fundef, a professora Gina deu seu parecer negativo quando a sua condição de trabalho, que é semelhante à da maioria de seus colegas de ofício, como esclarece:

Eu acho que é muita propaganda e pouca ação na valorização do professor, porque nenhum profissional que trabalha sob pressão, no caso, quando nós reivindicamos nossos direitos e fazemos greves que é um direito que nos assiste, depois nós somos pressionados na escola, porque a pressão vem lá de cima, não é o diretor ou pedagogo que vão pressionar. Ganhamos mal, temos uma carga horária extensiva. Veja, eu entro na escola às 7:10h e já são 17:10h, praticamente já encerrando, às 17:30h saio. Agora, passo o dia na escola porque não tenho tempo de ir em casa almoçar e voltar e só é remunerado por este horário quem trabalha na zona rural. Moro no centro, quando eu pego ônibus pra ir pra casa eu só chego atrasada e, se for, ou eu almoço ou tomo banho, porque as duas coisas não dar pra fazer. E se tivesse ajuda de custo poderia pelo menos ter um ticket refeição, pois somos em torno de dez professoras que ficamos, comemos super mal, vamos para sala de aula e temos que dar conta do recado. Com relação aos cursos, só não faz quem não quer, mas sempre tem mesmo aspectos já vistos, mas que já esqueceu, mas serve. Exalto a qualificação desde o vigia ao diretor, todos estão sendo assistidos (Professora Gina).

Embora destaque o elemento qualificação como item positivo, ao revelar que tem uma péssima remuneração, essa professora descreve sua condição de trabalho, evidenciando inclusive a má-alimentação que ela e suas companheiras mantêm durante a semana, o que certamente afeta seu desempenho profissional.

Somado a isso, o Fundef é visto pelos professores como uma política discriminatória, uma vez que, atende somente ao ensino fundamental. Isso é emblemático na voz da professora

Poliana: “Vejo como aspecto negativo o fato de o Fundef só atingir o pessoal de 1ª à 8ª série, deixando de fora o ensino noturno, as creches, ensino infantil”.

Este aspecto afeta o direito à educação básica, segrega e gera disputa e não contribui para uma sociedade mais justa, como discute Arelaro (2002) em suas pesquisas. Enfim, era estratégia da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) adotar algumas diretrizes, entre as quais Shiroma et al (2002) destaca:

[...] a criação da moderna cidadania preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade, sugerindo para tanto algumas capacidades: manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação e a participação em grupo, entre outros (p. 63-64).

Não foi o que aconteceu, ao contrário, fragilizou os demais níveis e modalidades de ensino (educação infantil, educação de jovens e adultos e ensino médio), bem como seus profissionais que não são contemplados com recursos do Fundef, como analisa Davies (1999).

No caso teresinense, apesar de a professora Angelina apontar como aspecto positivo a formação profissional, ressalta a demora na oferta desta formação como aspecto negativo, pois

Os aspectos positivos que eu vejo são com relação a esta formação do profissional da educação, tem melhorado bastante nesses últimos anos. O aspecto negativo é essa demora, porque a gente percebe que ainda tem muitos professores que não foram contemplados com graduação, formação, até mesmo na área de especialização. Então tem uma demora, mas como está havendo essa mudança agora, a gente está esperando que seja mais ágil com relação a essa parte mesmo de agilizar, de botar os projetos em andamento e não engavetá-los. Então não é só falar em televisão, em assembléias, mas levar isso realmente para o dia-a-dia, para a rotina do professor, do profissional da educação (Professora Angelina).

Outro ponto revelador em sua fala é o de que ainda existem muitos profissionais esperando por receber a formação superior, mas muitos professores destacam os projetos como o GESTAR, PROFA, as Oficinas de Matemática e de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o estudo da sistemática de avaliação como aspectos positivos na última década. Muitos são arrolados como tendo origem no Fundef, mostrando o desconhecimento sobre tais recursos, confirmando o que já foi discutido anteriormente.

Entre os aspectos positivos e negativos também são destacados:

A melhoria de equipamento, de material isso é um pouco positivo. O negativo é a remuneração do professor (Professora Adélia).

Os positivos são os recursos dentro da escola, a qualificação dos professores. O aspecto negativo é o *ranking*, pois beneficiou a uns e outros não. Não acho certo o dinheiro do Fundef ter sido transformado em *ranking* (Professora Ema).

Positivo só a compra de materiais para alunos, a oferta de alguns cursos, mas que a gente não tem nem conhecimento se isso é com recurso do Fundef, então não sei falar quase nada sobre o Fundef (Professor Lobato).

Estes foram os aspectos positivos e negativos elencados pelos professores, porém, poucos relacionam diretamente elementos que evidenciavam as intervenções do Fundef nas condições de seu trabalho, até porque a maioria dos professores não tem certeza dessa vinculação ao Fundo.

## **2.8 Avaliando a Política de Formação da SEMEC: quase um consenso**

Perguntados como avaliam a política de formação da SEMEC, a maioria dos professores concorda que vêm melhorando as condições de qualificação do professor na última década. Em geral, esses professores têm uma visão otimista, revelando ainda uma aplicabilidade em sua prática e desejo de melhoras, principalmente com o Fundeb. Porém, este ponto divide opiniões uma vez que a professora, a seguir, revela que a política de formação promovida após a implantação do Fundef em vigência é atrasada. Segundo ela tal política:

É péssima. Assim, ela é atrasada. Não oferece o curso de mestrado. Enquanto os professores estão à frente, buscando qualificação, ela está atrasada, seus profissionais estão muito além dela. Na verdade, a Educação do município aparece nota dez na televisão com prêmios e mais prêmios, a gente não dê graça ao município em si não, ela deva isso a seus professores que são esforçados por natureza. Eles é que querem mostrar um trabalho através do conhecimento que têm. Ela está é acabando com esse empenho, com essa vontade de fazer, com essa política horrorosa que ela tem de não valorizar a questão salarial e de formação. O professor se sente totalmente desvalorizado, ele não se sente valorizado, enquanto ele vai buscar, corre atrás. Mas puxa! Ele precisa ser valorizado salarialmente e não Secretário e Prefeito irem para a televisão dizer: “Ah, a educação é nota dez”, quer dizer que os méritos são nossos. Cadê o professor que está na base? É ele que trabalha, é ele que corre (Professora Joana D’arc).

A fala desta professora, mais que indignação, revela um dado novo, o fato de ela considerar que a formação oferecida pela SEMEC ser de baixa qualidade – o que implicaria em desvalorização do profissional da educação, junto ao fato do achatamento salarial, visto pela entrevistada como um empecilho para uma boa atuação profissional. Ainda assim, ela ressalta os méritos dos educadores que, mesmo em condições adversas, contribuem decisivamente, para a melhoria na educação municipal. A irritação da professora, segundo ela, é proveniente da falta de reconhecimento do Poder Público, mas também da sociedade, que apenas exige do professor, mas não reconhece nele o responsável pelas conquistas em educação escolar.

Ainda assim, pela fala da maioria dos entrevistados, evidencia-se que a formação dos professores da Rede Municipal de Ensino ganhou salto qualitativo após a implantação do Fundef, tendo atingido os três objetivos elencados por Rosemberg (2002) que são de implementar atividades que promovam melhoria da educação, dirigidas para as necessidades específicas dos alunos; aperfeiçoar os objetivos de desenvolvimento profissional dos professores, levando-os a níveis mais altos de instrução; alcançar os próprios objetivos de crescimento pessoal dos professores.

Nesse sentido, o relato da professora a seguir demonstra otimismo, confiança e avanços, uma vez que anteriormente ao Fundef ocorriam apenas ações pontuais, que passaram a ser mais bem suplementadas, como é perceptível:

Eu creio que houve avanços, pois até uns oito anos atrás não havia ações organizadas neste sentido, apenas ações pontuais. Pode-se dizer que hoje há na Secretaria uma política de formação, haja vista os convênios para qualificação de professores em cursos de graduação e pós-graduação e um departamento voltado para formação permanente de professores em cursos voltados para as necessidades reais de sala de aula, como alfabetização, leitura e matemática (Professora Poliana).

A qualificação de professores, por meio de cursos de formação, é o principal destaque no quesito melhoria das condições dos profissionais da educação no município de Teresina.

O professor Lobato diz que há boas intenções por parte dos administradores, do pessoal da SEMEC, mas parece que existe uma série de barreiras em relação aos recursos, porque sempre que se fala em formação vem a questão financeira. Às vezes, diz ele, planejam, organizam e na hora da prática não acontece. Este professor deixa claro que o aspecto financeiro atrapalha o desenvolvimento pedagógico, pois este muito depende do financeiro. No entanto, a professora Ema aponta

[...] que a própria Secretaria não tinha um rumo, pois havia muitos desencontros nas formações. No momento está tentando implantar sua política de formação. Já há uma proposta de elaboração de um projeto de política de formação. Estão fazendo uma sondagem entre nós professores para saber que cursos desejamos para nossa formação (Professora Ema).

E ainda, observando melhoras na formação dos professores, a professora Angelina contesta o teste de aferição realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Segundo a revista Nova Escola (2006), Teresina foi a única capital do país a realizar este tipo de aferição para o professor poder mudar de nível e conseguir elevar o seu salário. A professora afirma que

Melhorou nos últimos anos, mas precisa avançar, precisa contemplar mais profissionais que trabalham na educação, valorizar mais os profissionais e não colocar, como nós estamos aí agora, numa situação difícil. O próprio profissional tem que fazer um novo concurso porque a revista Nova Escola enfatiza que dentre todas as capitais do Brasil, somente Teresina, a nossa capital, para o profissional mudar de nível tem que fazer aferição do conhecimento. Fica de fora sua titulação, seus certificados, você tem que está todo tempo estudando, sem falar no problema do tempo que o profissional não tem, pois trabalha 40 horas, muitos até 60 horas. E onde investir em tempo para estudo? (Professora Angelina).

Nenhum profissional entrevistado contesta a necessidade de o professor continuar estudando, o que questionam é a forma como a SEMEC tornou isso uma imposição e o elemento indispensável para a progressão funcional, esquecendo que todos os seus professores efetivos prestaram concurso público com provas de conhecimento e de títulos – conforme a exigência dos últimos concursos. Outro ponto questionado é a atribuição exclusiva ao professor de que domine seus conhecimentos sem a ele fornecer condições materiais para fazê-lo (jornada de trabalho, remuneração condigna etc).

Mesmo considerando essas limitações vivenciadas na realidade teresinense, é válido lembrar que o Fundef evidenciou-se como uma política pública que tem marcado a história da educação no Brasil ao estabelecer valores específicos para o financiamento do Ensino Fundamental e para a valorização do magistério e, como destaca Weber (1998):

Malgrado tais percalços, vale salientar que o processo de discussão desencadeado nos Estados e Municípios, pela instituição do mencionado fundo, tem aprofundado o relacionamento entre Estados e Municípios, a

redefinição ou reafirmação de responsabilidades e a divisão de tarefas entre essas instâncias, bem como a definição de formas concretas de colaboração. (p.8).

Por meio do Fundef, Estados e Municípios passaram a ser responsabilizados pela tarefa de manter o Ensino Fundamental, enquanto a União ficava com a tarefa apenas de complementar, caso fosse necessário. Na visão de Davies (1999), isso ampliou as responsabilidades dessas esferas e reduziu as da União.

Em relação aos reflexos do Fundo na formação de professores, Weber considera o papel das instituições de ensino superior, ao esclarecer que o Fundef:

Tem, também, ensejado um maior relacionamento com as universidades e faculdades de formação de professores instadas que estão a responder em curto prazo estipulado pela Lei n. 9.424/96 pela formação dos professores leigos, nas diferentes acepções que a expressão envolve (WEBER, 1998, p. 08).

A melhoria na formação de professores tem sido confirmada pelas falas dos entrevistados, ao destacarem que a qualificação docente é uma das dimensões que tem logrado êxito, embora salientem ainda que não estejam satisfeitos com a dimensão salarial, tampouco com a realidade educacional do município de Teresina, que traz em si muitas limitações e dificuldades, como destaca o diretor a seguir:

Antes é aquela coisa do sonho, não conhecia a realidade, após eu está na Prefeitura eu já vi algum crescimento em relação à formação continuada, os convênios com a UFPI, mas não era como meu sonho, a realidade é mais lenta, é assim uma coisa muito a desejar (Diretor Dirceu).

Este depoimento revela novamente que o aspecto considerado como positivo foi relativo à formação continuada promovida em parceria com a UFPI, exceto isso, não foram citados outros pontos. Dessa maneira, é possível perceber que a participação ativa na formação dos professores demonstra a adesão da SEMEC aos diversos Programas oferecidos pelo MEC. Observa-se também uma autonomia e ousadia na equipe de técnicos que estavam à frente dos projetos da SEMEC, como se referem alguns professores nas entrevistas. Esses formadores, segundo os entrevistados, tiveram atuação decisiva nas Oficinas de Matemática e em Língua Portuguesa.

Isso é percebido através do memorando n. 039/2006 que solicita ao Secretário Municipal de Educação, Wasghinton Bonfim, no ano de 2006, que à equipe de Formação fosse dada autonomia no desenvolvimento das atividades que vinha atuando em parceria com o MEC. Embora a então equipe de Supervisão admita ter havido evolução na política de formação, entende que “a Secretaria não dispõe de um modelo formativo organizado a partir das necessidades concretas dos professores e dos alunos da rede [...] não dispõe de atuação permanente, institucionalizada, fundamentada nas demandas locais e que contemplem as tendências atuais”.

## **2.9 Planos de Cargos, Carreira e Salários - PCCS: algumas implicações**

Tanto a LDB n. 9.394/96, quanto a Lei n. 9.424/96 determinam em seus respectivos textos a obrigatoriedade da elaboração de um Plano de Cargos e Remuneração do Magistério e dos demais profissionais da educação. Como é notório, estas leis são do ano de 1996 e foram decisivas para a educação brasileira nas décadas de 1990 e 2000. Todavia, no caso teresinense, somente no ano de 2001, com a lei municipal 2.972/2001, é que há a disposição sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina. Esta lei agrupa em classes correspondentes aos graus de habilitação, tanto para o pedagogo quanto para o professor. São, portanto as seguintes classes:

“A” possui habilitação específica de 2º Grau (Ensino Médio), obtida em 3 anos;

“B” possui habilitação específica de 2º Grau, obtida em 4 anos;

“C” possui habilitação específica em licenciatura de curta duração;

“D” possui habilitação específica em licenciatura plena;

“E” possui, além do curso superior, curso de especialização;

“F” possui curso de mestrado;

“G” possui curso de doutorado;

“H” possui pós-doutorado.

Embora constem as classes G e H, elas não fazem ainda parte no quadro de formação, tampouco no quadro de remuneração dos professores. Ou pelo menos não se configura ainda nas mudanças de classes solicitadas no interstício de 1996 a 2006 na Secretaria de Administração (SEMA), indicando a inexistência na Rede Municipal de Ensino de profissionais da educação que tivessem doutorado. Quando inquiridos do porquê disso, muitos entrevistados afirmaram que os profissionais que têm essas titulações preferem seguir outras trajetórias profissionais melhor remuneradas, haja vista a baixa remuneração recebida nos

quadros da SEMEC como se percebe no crescimento no salário do professor de apenas 54,0% de 1996 a 2006, provocando achatamento salarial e impacto negativo na valorização do magistério. No Quadro 6 e no Gráfico 5 mostra-se a evolução do quantitativo de professor por classe, considerando o período de 1994 a 2006.

**Quadro 6 – Progressão Funcional dos profissionais da educação da SEMEC**

ANO	CLASSE									
	A	B	C	D	E	F	G	H	LETRAS	Q.S*
1994	588	509	48	492	19	0	0	0	62	39
1995	571	661	58	597	23	0	0	0	26	33
1996	547	702	55	576	67	0	0	0	17	29
1997	529	693	50	657	98	0	0	0	14	25
1998	555	686	49	668	108	0	0	0	10	23
1999	562	571	47	697	119	0	0	0	8	22
2000	529	662	51	757	154	0	0	0	8	22
2001	460	599	129	851	204	0	0	0	8	21
2002	380	572	128	1002	369	7	0	0	7	18
2003	358	511	127	1064	435	10	0	0	5	17
2004	245	378	177	1068	496	17	0	0	4	17
2005	163	225	295	1056	605	18	0	0	3	13
2006	145	176	219	1052	747	26	0	0	2	13

Fonte: Fontineles, 2007 fonte empírica da pesquisa / SEMA.

\*Quadro suplementar<sup>16</sup>.

O quadro supracitado revela o número de professores da Secretaria Municipal de Teresina – SEMEC- por classe e, portanto, sua formação. Entretanto, não há indício de professor na classe “G” que possuísse o doutorado, pelo menos não oficialmente, tampouco com o pós-doutorado, correspondendo a classe “H”.

<sup>16</sup> Entende-se por Quadro Suplementar os servidores que já integravam nesse quadro à época da publicação da Lei n. 2.972/2001 e aqueles que, enquadrados como Administradores Escolares, pela Lei n. 1870/1986, não apresentam titulação exigida para ingresso no quadro permanente, conforme artigo 22 que estabelece em seu parágrafo único: Os professores e pedagogos do quadro suplementar que apresentarem prova de qualificação específica, nos termos dos artigos 6º a 13º desta Lei passarão a integrar o quadro permanente, na classe equivalente ao grau de estudo concluído.

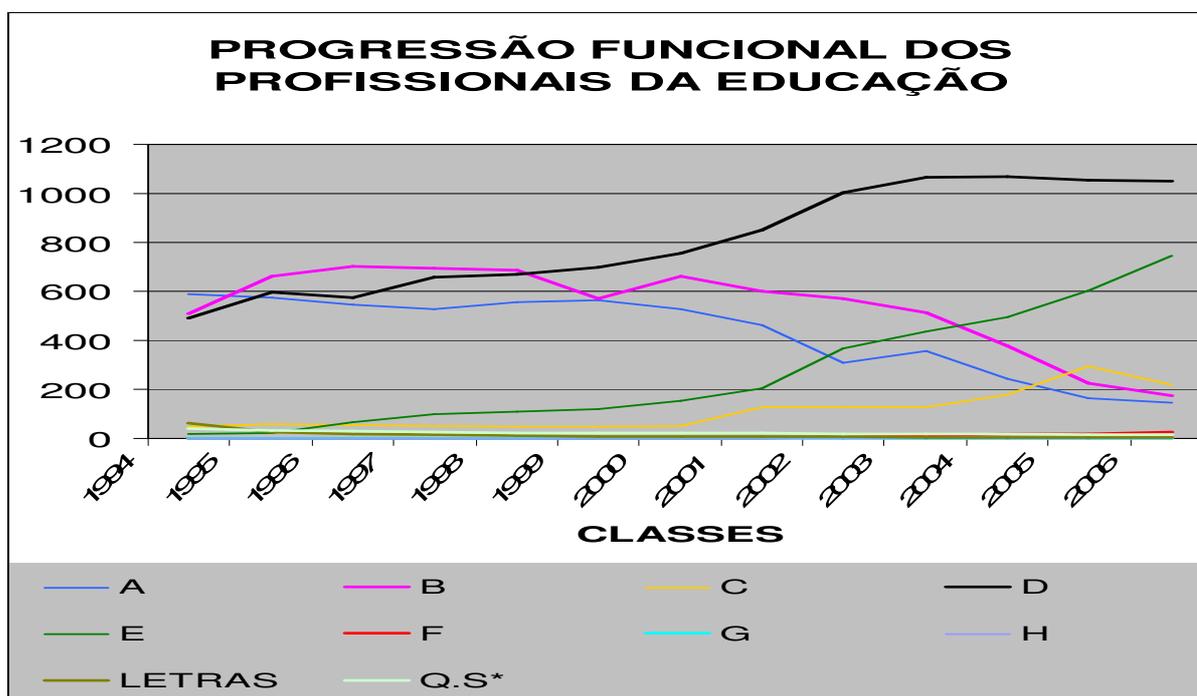
Como é possível notar pela análise no Quadro 6, enquanto a partir do ano de 2000 vem havendo redução contínua na quantidade de professores pertencentes à classe “A”, na quantidade de professores pertencentes à classe “D” esse processo tem sido invertido, uma vez que tem havido um aumento progressivo ano a ano. Muitos fatores poderiam explicar isso, mas o predominante é a exigência feita pela Lei n. 9.394/96 de que para atuar no magistério o professor deveria qualificar-se no mínimo em nível de graduação. Isso fez com que vários profissionais ampliassem sua procura por graduação, inclusive auto-financiando cursos em instituições privadas.

Outro fator preponderante foram os já salientados convênios estabelecidos entre a SEMEC e a UFPI para formação docente em graduações, mediante a disponibilização de recursos do Fundef, conforme previa a lei que o instituiu.

Esse crescimento na classe “D” vem ocorrendo desde 1994 – com exceção do ano de 1996 no qual houve uma redução. Porém, a partir do ano de 2000, o crescimento amplia-se significativamente, indicando já reflexos da qualificação exigida anos antes que, associada à política pública de formação docente, implicou nesse crescimento. Tanto é que o crescimento nesta classe começou a ser desacelerado à medida que a vigência da liberação de verbas do Fundef ia se aproximando do prazo-limite, chegando ao ponto de haver novamente um declínio de integrantes neste rol, no ano de 2006, ano previsto como último para vigência do Fundef. Isso destaca a importância desse Fundo para a formação dos professores da Rede Municipal de Ensino, como evidencia o gráfico a seguir.

O gráfico 5 mostra que em 1994 o número de professor classe “A” apontava para 588, diminuindo progressivamente nos três anos subsequentes em 1996, 1997 e em 1998. É válido ressaltar que de 1998 até 2006, 255 (duzentos e cinquenta e cinco) professores classe A são nomeados através de concurso, como constata a chefia da Divisão de Registro da SEMEC.

Gráfico 5 - Progressão Funcional dos profissionais da educação da SEMEC



Fonte: Fontineles, 2007 fonte empírica da pesquisa / SEMA.

\*Quadro suplementar.

Novamente, em 1999 esse número cresce para 562 devido ao concurso realizado em março de 1999, embora o edital solicitasse apenas professores Classe “D” e especialistas Classe “B”. No entanto, surgiu um impasse entre o edital e o antigo Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º Graus da rede pública de ensino do município de Teresina, regulamentado pela Lei n. 1.870, de 02 de dezembro de 1986. Este Estatuto, entre o 6º e 10º artigos, previa para o exercício de professor as seguintes classes:

- \* Classe “A” era exigida a habilitação de 2º Grau em três anos;
- \* Classe “B” era exigida a habilitação de 2º Grau mais um ano de estudos adicionais;
- \* Classe “C” era exigido o curso superior em Licenciatura Curta duração;
- \* Classe “D” era exigido o curso superior em Licenciatura Plena;
- \* Classe “E” era exigido o curso de Pós-graduação.

A Prefeitura lançou o concurso para professor de 1ª à 4ª série, porém só convocava para concurso de professor classe “D”, portanto, destinado aqueles que possuíssem Licenciatura Plena em Magistério, excluindo os candidatos que possuíssem apenas o 2º Grau em nível Normal ou Pedagógico. Apresentava para tal concurso um número de 78 vagas, podendo ser prorrogada a vigência até 2000. Os aprovados atuariam nos 1º e 2º blocos (1ª à 4ª série do Ensino Fundamental).

Como se percebe, o número de professor classe “A” e “B” de 1996 para 2006 diminuiu, porém a oscilação deste número chama a atenção: de 599, em 1998, para 640 em 1999, ultrapassando inclusive o número de professores classe “A” em 1996, que se configurava em 622 professores. A explicação provável para esse crescimento está na celeuma em torno do Concurso promovido em 1999. Por um lado, a Prefeitura apressou-se e passou a obedecer ao artigo 87 da LDB, já discutido anteriormente, mas por outro lado, feria o Estatuto do Magistério ainda em vigor na época.

Com este impasse, a então vereadora Francisca Trindade (do Partido dos Trabalhadores), entrou com uma ação popular solicitando a inscrição dos candidatos de nível médio. Os candidatos com habilitação em Magistério de nível Médio ganharam o recurso através da liminar e puderam concorrer em igualdade de condições com os candidatos com habilitação em nível superior no citado concurso, conforme Ação Popular de 2002, que faz referência à ação de 1999 liderada por Trindade.

O Edital n. 01 de 04 de março de 1999 foi corrigido, acrescentando o termo “e curso pedagógico” ao edital. Segundo o presidente do SINDSERM, o desfecho do certame foi ainda mais surpreendente, vez que contou com mais aprovação dos candidatos com Ensino Médio que com os do Ensino Superior, conforme relação dos candidatos aprovados e classificados em 20/05/1999 constantes no Diário Oficial do Município de Teresina, que traz em nota de rodapé a seguinte observação: “Candidatos com inscrição por decisão judicial”, o que comprova o resultado da Ação Popular organizada pela Vereadora Trindade.

Depois instituiu-se uma cota inferior para os candidatos de nível médio, iniciando com quinze vagas. Os últimos editais reservavam apenas cinco vagas para os candidatos que possuísem apenas o Ensino Médio. Embora na interpretação do sindicato desta categoria isso não esteja correto, os juízes aprovaram subsidiados na idéia de que as Escolas Normais fecharam, bem como no texto da LDB/96, que exige que até o final da década da educação todos os professores tenham curso superior. Embora muitos acreditem ser o fim dessa década em 2007, outros defendem que esta contagem seria a partir de 2000, com a aprovação do Plano Nacional da Educação, cujas diretrizes e metas em relação à educação passaram a ser traçadas.

Outro aspecto que possibilita a redução das vagas reservadas aos candidatos formados apenas em nível médio é que a atual Lei n. 2.972, de 17 de Janeiro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina, não faz restrição a esta clientela.

Segundo o Gráfico 5, cresce também o número de professor classe “C” que exigia um perfil de formação em Licenciatura Curta. De 48 professores, em 1994, para 177, em 2004, e 219, em 2006. Para tanto, há uma explicação: em meio à conquista através da seleção para o curso de graduação em Pedagogia através do Convênio entre a Prefeitura e a UFPI já discutido, os professores classe “A” e “B”, possuindo respectivamente o Ensino Médio e os Estudos Adicionais, após aprovados, cursando a graduação mobilizaram-se em prol da mudança de Classe “C”. O argumento desses professores, segundo afirmam o presidente do SINDSERM e o membro representante do Departamento de Pessoal da SEMEC, era o de que não existindo mais formação para Licenciatura Curta, poderiam eles ser promovidos à Classe “C” ao cursarem cinquenta por cento da carga horária de Pedagogia. A partir disso, os professores levaram a questão ao SINDSERM.

Posteriormente, através do Decreto n. 4415 de 29 de junho de 2000, os professores conseguiram ter sua reivindicação atendida. Após cumprirem 930 horas do curso de Licenciatura Plena – período igual ao que se estivessem fazendo uma Licenciatura Curta - teriam a classe elevada. Como estabelece o Decreto no seu artigo primeiro:

Artigo 1º. Fica equiparado, no âmbito da administração municipal de Teresina, a Licenciatura de Curta Duração, para efeitos do art. 8º, da Lei nº 1.870, de 02 de dezembro de 1986, o cumprimento da primeira etapa do Curso Normal Superior oferecido pela Prefeitura Municipal de Teresina em parceria com Universidade Federal do Piauí, correspondente às aulas presenciais, totalizando 930 (novecentos e trinta) horas-aula.

Conseqüentemente, estes profissionais obtiveram efeito em sua remuneração, após esta equiparação e após terem eles cumprido 930 horas/aulas. Inicialmente, segundo o Presidente do SINDSERM, esta equiparação somente era válida aos profissionais que cursavam a graduação em convênio com a UFPI. Depois estendeu-se aos demais profissionais que mantinham-se e cursavam outras Licenciaturas na UESPI ou em faculdades particulares, podendo também mudar de classe “A” ou “B” para classe “C”.

Como já destacado, a maior expansão ocorreu na classe “D”, professores com licenciatura plena, saindo de 492, em 1994, para 1052, em 2006, perfazendo 44,2% do total de professor da SEMEC. Este fenômeno é explicado por três caminhos. O primeiro reside na exigência legal da LDB/96, art. 87, §4º, estabelecendo que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. O segundo é a formação inicial exigida pelo Fundef, tendo seu início

em 1998 em Teresina. Outro é a realização de concurso de 1998 a 2006, sendo nomeados 906 (novecentos e seis) professores classe “D” neste período.

Quanto ao número de professores com especialização, embora ainda não seja o ideal como se confere no quadro 6 quando apresenta somente 19 professores em 1994, elevando-se gradativamente para 747, demonstrando um crescimento de 31,3% em 2006. Muito se atribui esse crescimento, sobretudo a partir de 2004, às especializações oferecidas através de convênios entre a SEMEC e as diversas instituições superiores, tanto públicas quanto privadas.

Isso foi possível com a redistribuição dos recursos do Fundef, uma vez que, segundo a representante do Departamento de Ensino, havia poucos professores leigos para receber formação inicial na SEMEC e esses poucos não queriam mais receber tal formação, como também, não mais contribuiriam com o ensino municipal, conforme a ótica dos representantes da Secretaria de Educação, posto que estavam próximos da aposentadoria, ocorrendo o recuo e a interiorização no final de carreira profissional e a liberação de investimentos pelo Poder Público no trabalho desses profissionais.

Acerca da quantidade de professores com mestrado na Rede Municipal em Teresina, ainda é pequeno. Além de baixo o número, o seu início somente é apontado em 2002, com apenas 7 professores. Esse número eleva-se para 26 em 2006, ou seja, um crescimento reduzido. Esse baixo número de professores com mestrado na rede municipal de Teresina é confirmado pela pesquisa realizada pelo INEP, em 2003, sobre o nível de formação do professor brasileiro, pois evidencia que há relação direta entre formação docente e o nível socioeconômico dos alunos e este é um problema muito sério, uma que se pretende construir um sistema educacional igualitário. O que os dados desta pesquisa revelam é que os alunos que já são economicamente mais beneficiados também se beneficiam da presença de professores mais qualificados.

Este retrato não é diferente das demais partes do Brasil. De acordo com uma estatística realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2003, a percentagem média de professores de 4ª série do Ensino Fundamental no Brasil com capacitação em nível de pós-graduação (considerando Especialização, Mestrado e Doutorado) é muito baixa no Brasil e varia bastante entre as regiões. A percentagem é de 14,9% na região nordeste, na 4ª série. Considerando apenas mestrado e doutorado, esta pesquisa revela ainda que o percentual de professores com este grau de formação, na melhor das hipóteses, não chega a 1% para os professores de 4ª série; 2%, para os professores de 8ª série e 5%, para os professores de 3ª série do Ensino Médio.

O resultado da pesquisa do INEP aponta ainda, que há uma relação forte entre a escolaridade do professor e o desempenho do aluno. E continua chamando atenção para se tomar muito cuidado com as políticas que buscam vincular prêmios e abonos para os docentes ao desempenho dos seus alunos em testes padronizados, sob o risco de que sejam beneficiados exatamente aqueles professores que já trabalham em melhores condições e com alunos que já possuem uma melhor cultura escolar em função da melhor escolaridade dos pais. Percebe-se como isso se confronta justamente com o principal problema denunciado pelos profissionais entrevistados: o *ranking*.

Nenhum professor da SEMEC possuía doutorado até o momento da realização desta pesquisa. A explicação provável para isso, talvez se encontre nos baixos salários pagos aos professores teresinenses da Rede Municipal, com este nível de formação.

Quanto ao número ainda existente de professores leigos, ele decresce de 62 em 1994 para 2 em 2006. São os chamados professores de Letras, segundo o setor de pessoal da SEMEC, que já estão próximos de aposentadoria. Estes profissionais estão vivenciando a etapa que Mizukami (1996) denominou de desinvestimento estatal, característica do final de carreira profissional.

Como pode ser conferido no Quadro 6 e visualizado no Gráfico 4, há um quadro suplementar na folha de pagamento e, portanto são funcionários da SEMEC. Este quadro em 1994 era de 39, configurando hoje apenas 13. Estes profissionais são aqueles que começaram um curso superior, porém não concluíram.

De acordo com dados fornecidos tanto pela SEMA quanto pelo setor de pessoal da SEMEC, em 1994, o número de professor era de 1754, 63 supervisores (hoje chamados pedagogos), 24 orientadores escolares (hoje extintos) e 11 administradores escolares. Em 2006, o número de professores era de 2380 e de 132 pedagogos, sendo extintos os orientadores e administradores escolares. Não há destaque ao administrador escolar, por ser hoje o próprio professor, através da eleição que coordena, gerindo tanto a parte administrativa e financeira, quanto a pedagógica.

Vale registrar que de 1998 a 2006, os concursos que ocorreram ofereceram as seguintes vagas para professor classe “A” (255); para professor classe “D” (906); para pedagogo classe “D” (30); para pedagogo classe “E” (111) e para supervisor escolar (12). A solicitação feita à chefe da Divisão de Registro era desde 1996, porém somente estes dados foram fornecidos, pois segundo documento por ela expedido, somente de 1998 a 2006 aconteceram concursos, não havendo concurso em 1996 e 1997 – o que, pela entrevista com

os professores descobriu-se que não é verdade, pois alguns ingressaram na SEMEC em um concurso ocorrido em 1996.

Notadamente a formação de professores da SEMEC antes do Fundef obteve destes professores uma avaliação negativa, uma vez que, não havia segundo eles formação inicial sob a iniciativa da rede municipal os professores desta secretaria, e as capacitações existentes eram pontuais. O contrário também foi percebido, uma vez que após o Fundef, os professores vislumbraram nas diversas propostas de formação da SEMEC maior valorização, ainda que sem reconhecer a origem dos recursos destes programas, inclusive o de formação inicial.

Conclui-se que embora a Lei do Fundef permitisse a utilização de parcela de 60% dos recursos do Ensino Fundamental na habilitação de professores leigos, não se pode perceber em nenhum documento analisado nesta pesquisa, se os recursos para este fim na rede municipal de Ensino em Teresina eram oriundos do Fundef. O que se fez notar foram os códigos utilizados pela PMT nos termos aditivos (01) da graduação em Pedagogia em convênio com a UFPI, sendo interpretado pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE) como Fundo de Participação dos Municípios. Daí não se poder afirmar que esta formação inicial aconteceu com os recursos do Fundef.

Não causa estranheza que pare dúvidas acerca da origem dos recursos destinados à formação dos professores, vez que os próprios fiscalizadores do cumprimento da Lei do Fundef não interpretam números, necessitando recorrer através de ofícios de explicações sobre cada código utilizado no município de Teresina. No entanto, reconhece-se o avanço dado tanto à formação inicial quanto à continuada.

Já no que se refere às condições de trabalho, há uma imensa confusão entre recursos do PDDE e PDE com os recursos do Fundef, o que demonstra desconhecimento por parte dos profissionais da educação, sobretudo, dos professores. Nesse sentido, o capítulo seguinte discute a repercussão do Fundef nas condições de trabalho dos professores.

### **CAPÍTULO III**

## **O FUNDEF E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES: CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS**

O interesse central deste capítulo é investigar as condições de trabalho do professor, a partir das falas dos entrevistados, visando saber se tais condições sofreram alterações após a implantação do Fundef. Para fundamentar teoricamente a categoria condições de trabalho, é importante considerar as questões arroladas por Pimenta (2002) entre outros, em relação às condições de trabalho; de carreira, de salário, de profissionalização de professores.

Mas o que são condições de trabalho? O conceito transita entre noções que são bastante subjetivas. Nesta pesquisa, entende-se por tais condições de trabalho aquelas ligadas a um trabalho bem estimulado por material didático adequado às inovações propostas por uma equipe de professores de uma determinada escola ou rede de ensino; o número de alunos por turma; a distância entre local de trabalho e residência destes professores; as condições relativas ao bem-estar e à segurança no cotidiano escolar; carga-horária de trabalho assumida, além de remuneração e o plano de cargo e carreira dos professores e a conquista de sua identidade e sua profissionalização.

Vale incluir a esses condicionantes, o tempo disponível para preparação das tarefas pedagógicas, elaboração e correções de trabalhos e avaliações, que inclui a carga horária de trabalho dentro e fora de sala. Enfim, todo um conjunto de atividades a que se disponibiliza o professor para o exercício da sua profissão, que o vem sobrecarregando e, conseqüentemente, levando-o a sérios problemas de saúde, como distensões do tornozelo e pulso, laringites, depressões, nódulos nas pregas vocais, entre outras destacadas pelos entrevistados.

De acordo com Rosemberg (2002), em 1970 já se discutia e se encaminhavam questões relacionadas à instituição da carreira do magistério, bem como defendiam a adoção de uma política salarial compatível com o regime de tempo integral de trabalho.

A história da educação no Brasil revela o quanto o ensino brasileiro teve como sua marca central a exclusão. Entre 1500 e 1888, era elitista, e entre 1889 e 1988, quando da promulgação da última Constituição Federal, o ensino fundamental era seletivo, permitindo o acesso a uma minoria. Apesar da tão propalada democratização do ensino fundamental, Monlevade e Ferreira (1998) revelam que essa democratização teve um preço: a deterioração da qualidade do ensino e a desvalorização do magistério, ou seja, a exploração salarial e funcional dos professores.

A profissão docente, segundo Guimarães (2001), apresenta entre outras marcas históricas a de desvalorização e proletarização do professor. Essas marcas, segundo ele, contribuem para manter a identidade da profissão docente como aspiração profissional, a ser exercida por pessoas generosas e que se contentam com baixos salários, condições de trabalho modestas. Somando-se a isso, a falta de tradição na formação dos professores, bem como o contingente de professores que atuam sem formação e a ausência de uma cultura profissional entre o professorado, e a distinção entre várias faixas de remuneração, conforme os níveis de atuação.

Pimenta (2002) revela que a democratização social e política de países como Espanha e Portugal, que não apenas transformam as condições de formação dos professores, mas transformam significativamente suas condições de exercício profissional com jornada e salários compatíveis a um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa, contribuíram para a elevação do estatuto da profissionalidade docente. Exemplo não seguido pelo Brasil.

Ao lado do discurso de valorização dos professores, no entanto, assiste-se em nosso país a uma deterioração da profissão docente mediante a política de competências, bastante polissêmica, que simplifica os processos formativos à medida que define essa profissão como amplo conjunto de habilidades técnicas a serem adquiridas.

No âmbito da profissão docente, Tardif (2002) constata que em diversos países muitas divisões internas geram lutas de poder e de prestígio, exclusões e ignorâncias recíprocas entre as pessoas que têm a missão de educar as novas gerações. Nesse sentido, ele defende a unidade da profissão docente da Educação Infantil ao Ensino Superior. Os trabalhadores, através de suas organizações políticas e sindicais, também devem lutar por orientações, tanto política quanto técnica de sua formação.

A valorização dos profissionais da educação também é prevista no Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei 10.172, de janeiro de 2001. Consta em um dos objetivos deste Plano, a importância da participação desses profissionais para a democratização da gestão do ensino público, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 2001). Como se percebe, na atualidade o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, ampliou-se sua missão para além da sala de aula para uma efetiva articulação entre escola e comunidade.

A valorização dos profissionais da educação, também, constitui uma das prioridades do Plano, chamando a atenção, nesta prioridade, a particular atenção que deve ser dada à formação inicial e continuada, especialmente, dos professores. Nesta prioridade é assinalada, como parte integrante dessa valorização, a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas, o tempo de estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (BRASIL, 2001). A valorização do magistério é tratada no Plano em vários pontos.

No seu Capítulo IV – Magistério da Educação Básica - são tratadas a formação dos professores e a valorização do magistério, são apresentadas ainda diretrizes para a melhor qualificação e melhoria das condições de trabalho e de carreira desses profissionais e são estabelecidos os objetivos e metas para a garantia dos avanços da política educacional neste sentido.

Alguns desses objetivos evidenciam essa política: garantia de implantação de planos de carreira; níveis de remuneração de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional da Educação, assegurando a promoção por mérito; implantação gradual da jornada de trabalho de tempo integral; destinação de 20 a 25% da carga horária do professor para planejamento, avaliação e reuniões pedagógicas; organização de programas de formação de professores leigos; estabelecimento de diretrizes e parâmetros curriculares para a formação desses profissionais nos diferentes níveis e modalidades de ensino; ampliação de programas para a formação em serviço; criação de cursos noturnos que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação superior (BRASIL, 2001).

Após discutir a questão ligada à formação, a LDB se volta às questões relacionadas aos direitos e garantias profissionais, em seu art. 9º. É previsto que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar “remuneração condigna dos professores do ensino

fundamental público, em efetivo exercício do magistério; o estímulo ao trabalho na sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino”(BRASIL, 1996).

Indicações das políticas de valorização dos profissionais da educação estão também inscritas na Resolução CEB/CNE, n. 3, de 08 de outubro de 1997, que fixa as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. De início, tal resolução define os integrantes da carreira do magistério dos sistemas de ensino público, destacando os profissionais que exercem as atividades de docência - os professores - e os que oferecem suporte pedagógico direto a essas atividades - os profissionais que exercem cargos de direção, supervisão, planejamento, inspeção e orientação educacional. Ao longo dos seus artigos, esta resolução estabelece, dentre outras determinações, a obrigatoriedade do concurso público para o ingresso na carreira, da experiência mínima de dois anos em docência para o exercício de quaisquer das funções que não seja a docência; a obrigatoriedade dos sistemas em promover concursos quando comprovada a existência de vagas (BRASIL/MEC/CNE, 1997).

É importante perceber como a LDB dá ênfase ao aperfeiçoamento continuado entre os professores, pois além de estabelecer licenciamento remunerado, ainda define a titulação e habilitação como elemento determinante na progressão funcional. Outro elemento enfatizado nesta legislação são as condições de trabalho adequadas ao exercício do magistério, como a necessidade do estabelecimento de um piso salarial profissional. Contudo, não se define o que sejam condições adequadas, nem tampouco se define o que seria um piso salarial profissional, o que dificulta o acompanhamento e a fiscalização de seu cumprimento.

É evidente que muitas das determinações estabelecidas nas leis, no plano e na resolução mencionados, não têm sido consideradas, se forem examinadas as condições reais de vida e de trabalho dos profissionais da educação. No entanto, há que se considerar que estes diplomas legais vão ao encontro de muitos dos anseios, das bandeiras de luta e das reivindicações que caracterizaram as manifestações dos profissionais da educação, que, de certo modo, inspiraram as reformas educacionais precedidas nos anos de 1990. É importante investigar em que sentido os direitos e garantias, fixados na legislação, estão realmente sendo efetivados, assim como analisar como a categoria dos profissionais da educação está atenta à concretização das políticas de valorização anunciadas e em que medida os educadores e pesquisadores do campo da educação estão acompanhando e analisando a consecução dos objetivos dessas políticas.

É necessário discutir essas questões em razão de a valorização e qualificação dos professores serem consideradas fundamentais para a melhoria da qualidade da educação,

assumida pelos Estados Membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), incluindo o Brasil, em duas das seis metas do Marco de Ação de Dakar<sup>17</sup> (2000).

Para melhorar a qualidade da educação, conforme registra o Relatório da UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores. Uma vez que estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida.

Em relação à criação de possibilidades profissionais, a aprovação da Lei n. 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, com implantação a partir de 1998, criou uma expectativa muito grande. Segundo os idealizadores do Fundo, a sua criação poderia contribuir para solucionar um dos problemas graves desse nível de ensino: os baixos salários dos professores, na medida em que garantia a alocação de recursos para tal fim. Esperavam-se os primeiros resultados em médio prazo, com reflexos positivos sobre a qualificação profissional do magistério e a qualidade do ensino ministrada nas escolas.

Esse prognóstico fomentou expectativas que fizeram do Fundef o centro das discussões em relação ao funcionamento das escolas públicas no Brasil, uma vez que reservava recursos tanto para o funcionamento e manutenção do ensino quanto para a valorização do magistério, como explicita sua própria denominação.

O interesse em analisar a eficiência e abrangência do Fundef é acentuado mais ainda em virtude de ele estabelecer o atendimento apenas aos professores do ensino fundamental, o que poderia criar distorções salariais estabelecendo o pagamento diferenciado entre os professores desse nível de ensino e daqueles que trabalham na educação infantil e de jovens e adultos. Outro ponto que desperta a atenção é o fato de a Lei n. 9.424/96 não estabelecer prazo definido para aprovação de planos de carreira, o que tem desobrigado Estados e Municípios a atenderem este dispositivo legal, de acordo com o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED).

Segundo a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), um dos pontos de estrangulamento político da valorização do magistério é a falta de fiscalização do cumprimento da lei. Além das denúncias de irregularidades praticadas pelo Governo Federal,

---

<sup>17</sup> Local definido para um encontro com o objetivo de avaliar as ações que os países conseguiram efetivar através das metas desenhadas em Jomtien, no ano de 2000.

muitas outras envolvem governadores e prefeitos em quase todos os Estados brasileiros: atrasos nos pagamentos dos salários; baixos salários; não aplicação dos 60% dos recursos do fundo para pagamento de professores; não elaboração e/ou não implementação de planos de cargos e salários, além das perdas sentidas em relação a vários direitos conquistados anteriormente.

As limitações do fundo, somadas às irregularidades, minaram, em algumas situações, uma efetiva política de valorização do magistério brasileiro. Anos depois da implantação do Fundef, prossegue a luta do magistério brasileiro pela valorização profissional. Essa luta do magistério advém, entre outros fatores, da recusa da União em fixar, por lei, o piso salarial para os professores da educação básica, bem como pelo fato de alguns gestores públicos descumprirem a Lei n. 9.424/96, especialmente pela subjugação da educação aos ditames da equipe econômica, estabelecendo um paradoxo que é aumentar matrículas e reduzir drasticamente os recursos. Isso compromete seriamente a política de valorização do magistério e de promoção da educação fundamental.

Essa realidade muito se deve às dificuldades que agentes sociais têm enfrentado para acompanhar a fiscalização desse modelo via conselhos, o que fragiliza a base social, acarretando uma debilidade na relação entre Estado e sociedade civil. Discutindo sobre isso, Coelho et. al. (2002) afirmou que em algumas regiões do país a população não está suficientemente organizada nem tampouco mobilizada para se incorporar aos mecanismos institucionais de participação.

Quanto mais frágeis forem os mecanismos de controle social maior possibilidade de políticas públicas sofrerem abalos e desvios em sua estrutura, inclusive relativo à valorização do magistério. O cerne deste capítulo é discutir como isso tem se manifestado no município de Teresina.

O artigo 67 da LDB/96, em seu inciso VI, estabelece que é atribuição dos Sistemas de Ensino assegurar aos profissionais da educação condições adequadas de trabalho. O presente capítulo discute como essas condições de trabalho são analisadas pelos próprios profissionais da SEMEC. Inicialmente, é importante salientar quanto ao Plano de Cargo, Carreira e Salários (PCCS) do município de Teresina, os prazos estabelecidos tanto pela LDB quanto pelo PDET (2003), ainda não foram cumpridos e continuam sendo pauta de reivindicações das assembleias do SINDSERM. É bastante visível a preocupação na LDB/96 acerca dos planos de carreira, piso salarial, condições de trabalho e estatuto do magistério:

Art. 67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e planos de carreira do magistério público:

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

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

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

VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

No que concerne ao estímulo às condições de trabalho este está atrelado à qualidade do ensino e, por conseguinte, a qualidade do professor emerge com certa relevância, sobretudo na década de 1990. Como explica Sevilla (2002), as políticas que focalizam a qualidade do professor estão relacionadas com a melhoria da qualidade educacional, principalmente se esta é medida com as avaliações de desempenho como é o caso da rede pública municipal de Teresina.

De acordo com Carvalho (1998), diante de pouco aporte de recursos carreados para a educação, tem surgido situações adversas à condução do processo educativo, como a despreocupação com a formação dos professores em todos os níveis, o descaso em relação à carreira e aos salários, no que se acrescenta a indiferença às condições de trabalho.

Embora admita Carvalho (1998), que toda a conclamação em torno do trabalho docente torne-se incompatível com as condições objetivas, e acrescenta-se a falta delas, de um trabalho do professor, não são apenas no que tange à desvalorização salarial, social e profissional, mas também no que concernem às demais dificuldades que atingem seu trabalho. E aprofunda: sua situação de vida inclusive, impossibilitando-lhe de ter uma visão mais aberta da realidade.

Embora se objetive avaliar as condições de trabalho do professor, os resultados aqui apresentados, consideram a fala dos profissionais entrevistados, por acreditar que se pode interpretar a memória coletiva aqui revelada, pois, como informa Halbwachs (1990), “a sucessão das lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos”.

Com relação à melhoria da qualidade do ensino, a divulgação dos resultados da avaliação externa de desempenho de alunos de 4ª e 8ª série das escolas municipais de Teresina, realizada no mês de dezembro de 2003, revela um crescimento significativo do desempenho dos alunos. Aliados à avaliação de desempenho estão os programas de formação

continuada dos professores, formação esta entendida como aquela que ocorre com o professor no exercício de suas atividades. Cumprindo uma recomendação legal (art. 40 da LDB/96), a Prefeitura de Teresina, por meio da SEMEC, vem também atendendo à demanda por novos saberes que elevem a competência profissional, condição para valorização dos profissionais da educação.

Sevilla (2002) atribui baixa qualidade da educação à baixa qualidade dos professores, que, geralmente, está relacionada com o baixo nível de remuneração dos (as) professores (as) e demais profissionais da educação. Atrair e reter o professor no sistema educacional é tarefa árdua, porém crucial, para os administradores educacionais, uma vez que os professores em início de carreira são atraídos por um bom nível salarial. Políticas neste sentido são sugeridas para serem executadas pelo poder público, para tanto, mister se faz a pressão da sociedade civil, em que os profissionais precisam se fazer protagonistas desse processo de reformas educacionais.

### **3.1 O Status e as condições de trabalho dos educadores: para além da questão salarial**

No que se refere às condições materiais da atividade docente (o salário, o tamanho das classes, a disponibilidade de material curricular etc.), Zeichner (2003) revela que seu *status* social e sua auto-estima não fazem senão se deteriorar. Ao citar Rosa Maria Torres (2000), argumenta que os professores, na virada do milênio, têm menos prestígio, respeito e *status* do que há cinquenta anos. Além disso, muitos profissionais da educação se vêm apartados dos demais membros da sociedade:

Se tais condições não tiverem conexão com o atual esforço pela reforma, tudo a que nos propomos a realizar não terá muita influência nas salas de aula ou na realização da educação de alta qualidade para todos. Não veremos muito progresso na eliminação das desigualdades em direitos humanos fora da escola... Na formação de professores e na educação em geral, devemos continuar lutando para nos aproximarmos mais de um mundo em que aquilo que queremos para os nossos filhos esteja ao alcance dos filhos de todos (p. 52).

Dessa forma, a emancipação do profissional da educação passa pela sua profissionalização, como destaca Ginsburg (NÓVOA, 1995)

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu

poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca degradação do estatuto, dos seus rendimentos e do poder/autonomia (p. 23-24).

Do contrário, poderá atribuir aos professores possível característica de semiprofissionais, como confere Contreras (2002), já que se considera que lhes falta autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática. Para tanto, Gur-Ze'ev (2004) defende uma didática para que os oprimidos reconheçam seus próprios interesses, identidade e sua consciência. Ao tratar das reflexões de Adorno, Gur-Ze'ev aponta que em uma sociedade pós-industrial e de sua indústria cultural não há espaço para a autonomia do indivíduo (Gur-Ze'ev, 2004).

Ora, segundo LÍlian do Vale (2000), Kant considerava duas descobertas humanas muito difíceis, a arte de governar os homens e de educá-los, a passo que Freud as considera impossíveis. A educação é para Aristóteles, assim como é para Protágoras, um contexto democrático, uma atividade eminentemente política exercida na pólis e para a pólis.

Apoiando-se em LÍlian do Vale, que corrobora com Castoriadis ao assinalar que numa sociedade heterogênea, o poder de criação humana encontra-se sistematicamente ocultado, até o ponto que dele se alienam os indivíduos. A autora afirma que isso se reflete no campo educacional, pela tentativa de controle, pela falsa noção de que o fenômeno educativo pode ser inteiramente explicado, controlado, predito de teorias, pela aplicação dos métodos, pelo recurso às técnicas. Chegam então à conclusão que a educação deve constituir-se uma atividade criadora e, portanto, que leve a autonomia humana.

Nesse contexto, salienta-se a importância da troca entre os pares, já que o magistério, segundo Misukami (1996), vem sendo analisado como profissão solitária e que essa característica estaria sendo concebida como dificultadora não só do desenvolvimento profissional do professor, mas da constituição de conhecimentos próprios à profissão.

Em meio a essa emblemática situação deste profissional, aflora a necessidade de elementos de mediação, da qual os sindicatos e partidos (pode-se acrescentar os conselhos, e, num outro plano as greves e as ações de classe) seriam expressões autênticas (ANTUNES, 1998).

Pretende-se analisar outras dimensões acerca da valorização do magistério municipal em Teresina, investigando-se em que medida o Fundef repercutiu nas condições de trabalho dos professores. Para tanto, foi necessário ouvir os professores e diretores, que atuam no Ensino Fundamental da rede Municipal de Teresina.

O quadro 7 a seguir demonstra uma posição satisfatória e quase unânime de professores e diretores acerca das condições de trabalho com os recursos do Fundef:

**Quadro 7 – Posicionamento de professores e diretores sobre as condições de trabalho**

<b>PROFISSIONAL/CARGO</b>	<b>TIPO DE ESCOLA</b>	<b>CONDIÇÕES DE TRABALHO</b>
Alice (diretora)	Médio porte	Impacto substancial
Dirceu (diretor)	Grande porte	Melhorou um pouco, pois antes era a secretaria que controlava.
Rute (diretora)	Pequeno porte	Precisa melhorar bastante: material didático insuficiente; grande número de alunos torna o ambiente desagradável devido à temperatura e clima quentes.
Hermione (diretora)	Médio porte	Antes era a SEMEC que controlava, agora vem um pequeno repasse.
Ana (professora)	Grande porte	Melhorou um pouco, mas ainda existem salas superlotadas de alunos.
Poliana (professora)	Pequeno porte	Foi positivo por causa dos recursos dentro da escola. Menor número de alunos por sala de aula.
Isolda (professora)	Grande porte	A escola tem a oportunidade de planejar os seus gastos, há uma democratização dessa ação. PDE e PDDE constituem avanços. Melhoria viabilizada pelo Fundef.

Fonte empírica da pesquisa/ Fontineles, 2007.

De acordo com a diretora Alice, as condições de trabalho dos professores representaram, para ela, um impacto substancial. E este impacto, no posicionamento do diretor Dirceu, é sentido devido à autonomia proporcionada, pois antes, a Secretaria de Educação, a SEMEC, era que controlava.

Como é percebido no quadro 7, as opiniões dividem-se quanto ao número de alunos. Condição, segundo os professores, facilitadora de uma prática voltada para a pedagogia de projetos, quando se trabalha em grupo. Quando é um número de alunos muito grande, inviabiliza o bom trabalho, desgastando sobremaneira ao professor, induzindo, assim, ao maior investimento emocional, como é descrita pela professora Gina em seu depoimento: “Você viu ali a loucura que é trabalhar nesse calor... crianças com problemas de comportamento, com  $n$  problemas e é um professor só para tomar conta de 26, 27,30, 35, 40 alunos. E é complicado” (Professora Gina).

Tal sobrecarga gera, segundo Valadares (2005), depressão, fadiga, insatisfação frustração, medo, angústia e ansiedade, até chegar à exaustão. Mas é importante perceber que a maioria concorda quanto ao aumento de alunos por turma. Isso está diretamente relacionado ao Fundef, uma vez que a lei condiciona o repasse de verbas ao número de alunos matriculados, sem estabelecer um limite máximo de aluno por turma. Isso, segundo educadores, tem acarretado uma superlotação das turmas, prejudicando as condições de trabalho docente e a qualidade do ensino. Discutindo sobre isso Nicolas Davies (1999) afirma que:

Um outro risco do Fundef é que poderá acentuar as seculares e nocivas práticas das autoridades, que – geralmente sem nenhum compromisso com o bem público, mas apenas com carreiras e bolsos pessoais, familiares e de aliados políticos – tenderão a racionalizar os recursos humanos e físicos disponíveis com o objetivo de conseguir novas matrículas no ensino fundamental, *superlotando as salas de aula*, que é uma forma de as autoridades receberem recursos adicionais do Fundef, sem gastar um centavo a mais em professores e pessoal de apoio e em novas salas e instalações (p. 15-16). [Grifo nosso]

No que se refere ainda ao número de alunos por sala, o artigo 25 da LDB/96 estabelece que será objetivo permanente das autoridades públicas alcançar relação adequada entre o número de alunos e professores, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento escolar. Vale lembrar que o artigo 13, inciso I, da Lei n. 9.424/96 faz a seguinte menção:

Para os ajustes progressivos de contribuições ao valor que corresponda a um padrão de qualidade de ensino definido nacionalmente e previsto no art. 60, §4º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão considerados, observado o disposto no art.2º, §2º, os seguintes critérios:  
I – estabelecimento do número mínimo e máximo de alunos em sala de aula.

O que se observa é que tanto a LDB/96 quanto a legislação do Fundef evidenciam que precisa ter atenção quanto ao mínimo de aluno por sala, porém não especificam quanto é esse mínimo ou esse máximo. Mesmo a lei que regulamenta o Fundef, apresenta o Decreto n. 2.264, de 27 de junho de 1997, na alínea “a” do artigo 2º e §1º, do artigo 3º, que estabelecem, respectivamente:

a)O número de alunos matriculados nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, apurado no Censo Escolar do exercício anterior ao da distribuição, considerando-se para este fim as matrículas de 1ª à 8ª séries do ensino fundamental regular.

§ 1º O cálculo da complementação da União em cada ano terá como base o número de alunos de que trata o § 1º do Art. 2º deste decreto, o valor mínimo por aluno, definido nacionalmente, na forma do Art. 6º, da Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e a arrecadação das receitas vinculadas ao Fundo.

Fica a cargo de cada instituição de ensino estabelecer o número de aluno por turma. Neste sentido, a SEMEC, a partir de 1997, através de Edital de matrícula, e a partir de 2004, com Edital e Portaria, determina o número de aluno por sala. O que nem sempre é obedecido, segundo os entrevistados, tendo em vista uma grande demanda.

Em relação ao número de alunos, a professora Poliana atribui o crescimento de aluno na rede municipal às greves existentes na rede estadual, porém ressalta ela sobre o número de aluno com o Fundef:

A outra questão ainda relacionada com o custo-aluno/ano foi a diminuição de alunos por sala. Na década de 1990 tivemos um número de alunos muito grande entrando na rede municipal por causa das greves da rede estadual. Essa quantidade de alunos por sala era muito grande, às vezes de 45 e não tinha assim aquela preocupação de limitar de acordo com a série a quantidade de alunos. Isso é recente, nós sabemos que na 1ª série só pode ter uma quantidade de no máximo 25 (Professora Poliana).

E continua explicando a professora acerca do aspecto legal que envolve o número de aluno por sala, esclarecendo sobre os benefícios que isso traz para a condução das atividades em sala:

Mas esse número também diminuiu. Legalmente a própria Secretaria quando vai iniciar o período de matrículas, ela limita a quantidade de alunos por sala, dependendo da série. Quanto mais inicial a série, menor é a quantidade de alunos. Isso é interessante porque você tem mais condição de conhecer o aluno, qual o nível que ele está você tem condição de acompanhar melhor as atividades que são em grupos, uma quantidade maior atrapalhava (Professora Poliana).

Embora o posicionamento da professora revele conhecimento acerca da lei, ele contraria o que a maioria de professores e diretores diz sobre o número de alunos. Esta visão não é consensual, pois existem aqueles que admitem ainda ter muito que mudar, alegando salas superlotadas, falta de material curricular. A diretora Rute, por exemplo, diz que:

Precisa melhorar bastante. As salas são muito cheias, deveria diminuir o número de alunos em sala de aula para facilitar o trabalho do professor. Até porque aqui em Teresina o clima é muito quente. As salas ficam insuportáveis, tanto para o professor quanto para os alunos. Eles ficam o tempo todo saindo para beber. Até mesmo o manejo da sala de aula fica muito difícil porque são muitos alunos. Sempre tem essa queixa para diminuir o número em sala de aula. E também esse número de aluno aumenta a indisciplina, fica quase incontrolável pelo professor. No tocante ao material curricular, vêm poucas verbas para escola... A escola tem algum material, mas que nós compramos com o dinheiro do Fundo Rotativo – PDDE. Do Fundef não vem material suficiente. Às vezes nós precisamos de algum material para rodar provas e falta no colégio. Então deixa muito a desejar essa parte do material (Diretora Rute).

A professora Gina e a professora Ana corroboram o relato da superlotação em sala de aula, momento em que admitem que os professores da SEMEC estejam bem qualificados, mas que o número de aluno atrapalha, inclusive no rendimento dos alunos:

Nós professores estamos cada vez mais preparados para desenvolver uma ação, uma aula melhor, porém duas coisas atrapalham em sala de aula: o número de alunos e a ausência da família (Professora Gina).

Melhorou um pouco no sentido de maior recurso didático também, e também favoreceu a questão de propiciar ao professor maiores condições de desenvolver aulas-passeios, é também a questão de [...] a gente também tem certa autonomia na hora de escolher livros pra trabalhar, material didático em geral, melhorou as condições de trabalho, mas ainda existe [...] um número de alunos que não é beneficiado porque as salas de aula são lotadas, digamos aqui, na escola tem um laboratório de informática, a gente vai trabalhar e fica inviável, porque são poucos computadores e o número de alunos é grande ficando difícil, pois todos querem disputar o computador. Não tem condição. Você, por mais condição que você queira fazer um

trabalho coletivo, é inviável, três a quatro alunos no computador o rendimento é muito pequeno (Professora Ana).

Já em uma escola de grande porte, a professora relata que quando os professores são contrariados quanto ao número de alunos, reivindicam por soluções imediatas, resolvendo o mal-estar da superlotação de alunos, evidenciando que a articulação entre os profissionais é decisiva na qualidade do trabalho executado e nas conquistas efetivadas, mesmo que seja no micro-espço da sala de aula ou do colégio:

Outro aspecto é a limitação de alunos por série, digamos que o número estipulado para aquela série seja 35, o máximo que é extrapolado são três alunos. Até porque pra se trabalhar com a pedagogia de projetos é preciso que se tenha um número adequado de alunos por sala. Eu não posso querer trabalhar numa 5ª série Pedagogia de projetos, trabalhar seminários, trabalhar em grupo, júri simulado, com toda essa perspectiva de desenvolvimento oral, produção escrita, de projetos, de pesquisa; não posso trabalhar com 50 alunos, pois inviabiliza. Se o diretor se direcionar a contrariar essa regra, o grupo de professor imediatamente se mobiliza e reivindica a manutenção do número limitado de alunos, para permitir que o professor possa assistir o aluno de maneira mais direta (Professora Isolda).

Estes posicionamentos servem de termômetros e demonstram como esta questão relaciona-se diretamente com a qualidade do trabalho pedagógico. Uma turma com cinquenta alunos torna-se um prejuízo para a prática docente e uma mazela para o alunado, que não desfruta de um ambiente favorável à aprendizagem, além de trazer prejuízos aos aspectos pedagógicos e à saúde do professor, como destacam os entrevistados.

### **3.2 Programas de desenvolvimento educacional: entre melhorias e necessidades**

O que se pode perceber com esta análise em relação às condições de trabalho é que todos os entrevistados admitem ter havido com o PDE e o PDDE, uma descentralização, sendo avaliado, portanto, de forma positiva. Como confere a fala da experiente professora que se considera:

Quase dinossaura no ensino... (risos), que já vou para 20 anos. Eu faço uma avaliação muito positiva. Primeiro foi a questão do próprio PDDE, a questão do recurso vir para dentro da escola. Porque antes disso acontecer o material escolar, material de consumo, material permanente, era passado pela Secretaria. Então tinha toda uma burocracia de você entrar com o pedido do diretor, ter a criatividade e pedir, vê o que o professor tava precisando; essa

burocracia fazia com que o material demorasse a chegar à escola. O que acontecia? Nós tínhamos poucos materiais e, às vezes esse material básico mesmo, como pode falar da questão do giz. Antes de 1998, nós tínhamos casos de reaproveitar o giz que você tinha usado. Às vezes comprar esponja ou apagar com papel higiênico, porque acabava e a escola não tinha como repor por causa da burocracia toda e a SEMEC não disponibilizava (Professora Poliana).

Em meio às denúncias desta professora, percebe-se o reconhecimento nos recursos do PDDE e PDE, chegando a confundi-los com os recursos do Fundef, o que foi muito comum entre os profissionais entrevistados.

Estas professoras continuam relacionando a descentralização com o Fundef. As falas que seguem são esclarecedoras:

No que diz respeito à questão de materiais para as escolas e as escolas também se preocupam em oferecer formação de acordo com a necessidade da realidade de seus professores. Antes era solicitado à Secretaria e a Secretaria atendia se achasse que deveria atender, uma vez que algumas escolas eram apadrinhadas. E as escolas que os diretores não se mobilizavam, acabavam perdendo. E com os recursos do Fundef não, as oportunidades foram para todos (Professora Ema).

E hoje eu vejo a mudança maior, desde o quadro de acrílico, ter pincel sempre que você quiser: cola, tesoura. Todo aquele material que há dez ou quinze anos eu sonhava está bem disponível hoje dentro da escola, por conta da própria escola gerir o recurso que necessita (Professora Poliana).

Estas falas estão em consonância com a concepção de Magna França (2006), segundo a qual os processos de desconcentração e descentralização considerados no sistema educativo do Estado brasileiro devem ser contextualizados e percebidos como resposta às insuficiências para resolver os diversos problemas educacionais. Enquanto solução de problemas pode-se perceber, com clareza, que a descentralização e a desconcentração não constituem fins em si mesmos, mas que são processos instrumentais para obter resultados nas áreas do político, do econômico, do técnico-pedagógico e do administrativo, explica a autora.

Retomando ainda a fala da professora Ema, percebe-se que as políticas de descentralização contribuíram para o fim dos “apadrinhamentos”, que prejudicavam o bom andamento dos projetos pedagógicos em várias escolas, em decorrência de favorecimentos políticos.

Por outro lado, segundo Valadares (2005), os trabalhadores em educação da rede pública municipal de Teresina, enfrentam condições adversas que não são diferentes dos

demais municípios do país. Sofrem de maneira mais profunda e direta os efeitos das políticas neoliberais, materializados na redução de investimentos, profundo achatamento salarial e aumento considerável da miséria de seu público alvo com a conseqüentemente expansão da violência nos locais de trabalho, como deixa evidente a professora Gina, quando diz:

Eu acho que com esse dinheiro do Fundef deveria toda escola ter um acompanhamento do profissional da área pra acompanhar a criança que tem problema. Como na fala com retardo mental, com problemas emocionais que são filhas de pais alcoólatras, viciadas em drogas que perdem os pais, abusos sexuais de crianças. Deveria ter um fonoaudiólogo disponível, pois a escola encaminha, mas muitas das vezes termina o período letivo e acaba não sendo atendida. O professor na sala de aula ele não tem como resolver estes problemas, mesmo com a ajuda da coordenação e da direção da escola. Mesmo tendo a ajuda dos pais, deveria ter este profissional. Não me queixo de material curricular, para expediente de trabalho vem o suficiente, mas no que se refere ao pessoal de apoio para melhorar as condições não tem não. Você sabe que *tem professor que está desistindo de dar aulas por causa da violência*, por causa da falta de compromisso dos pais dos alunos. *O professor é um refém em sala de aula* e como é que ele vai poder agir se não tem um profissional? Se você é um profissional da educação tem limitação, não se pode agir em todas as áreas. Então, as condições de trabalho melhoraram, mas deveriam melhorar mais (Professora Gina). [grifo nosso]

O reconhecimento da melhoria nas condições materiais quanto a material de expediente revela uma grande conquista dos profissionais do Município de Teresina na última década. Todavia, isso veio acompanhado de um crescimento alarmante de atos de violência dentro e fora da escola, afetando diretamente o trabalho docente e a condução do ensino nas escolas municipais, como destacam quase todos os inquiridos.

A professora Gina também acredita ter havido melhora no que se refere a uma maior autonomia dentro da escola.

Não sei nem responder, sabia? Mas acho que teve uma melhora. Não sei se foi tão significativa como deveria ser, mas teve. Tem mais autonomia para trabalhar, você vê que os pedagogos eles não estão mais só na sala deles analisando, eles estão saindo à procura de melhorar, de ajudar o profissional que está na sala de aula. Acho que em todas as salas da Prefeitura isto está acontecendo. Tudo isso é uma melhora, é um avanço e a conscientização dos demais profissionais que trabalham na escola tem melhorado muito (Professora Gina).

Essa “conscientização” dos profissionais da educação é atribuída pela maioria dos consultados, à ampliação da qualificação desses profissionais nos cursos de formação ou de qualificação. A maioria financiada com recursos do Fundef, segundo os entrevistados.

Ainda discutindo sobre a melhoria das condições no trabalho, após o Fundef, a professora Luma destaca o material didático,

Olha, eu acho que melhorou assim, eu me lembro que quando eu entrei a gente não tinha muito material pedagógico pra trabalhar, depois do convênio passaram a mandar mais material pra escola, livros, paradidáticos, a questão de vídeo até de computadores, acho que nesse ponto aí melhorou, em termos de material assim para a escola, eu estou assim comparando com antes, eu acho que melhorou nesse ponto aí em relação a material, não é o ideal (Professora Luma).

Além dos professores, os diretores também vêem a melhoria nas condições de trabalho após Fundef, para eles tem havido:

Um impacto substancial [...] não que a educação seja resolvida somente com material, seria ingenuidade a pessoa achar que abarrotando uma escola de material didático-pedagógico iria resolver todos os problemas do mundo. Mas isso também contribui, num momento em que um professor quer um retroprojeto, uma transparência, quer um pincel, uma cola, materiais simples que poderia está colocando o aluno para manusear ou fazer uma aula mais dinâmica. Claro que isso dá um impacto, dá um dinamismo maior e dá um incentivo maior para aqueles alunos em sala de aula (Diretora Alice).

Observa-se que elementos simples, como materiais de expediente, são considerados como grandes aliados dos professores no processo ensino-aprendizagem, indicando que nossa educação nem é tão exigente assim.

O Diretor Amauri também se posiciona, afirmando que:

Tem melhorado significativamente. Sabemos que não é o ideal, inclusive as escolas têm a competência de cada gestão escolar oferecer capacitação aos profissionais da educação para melhorar a qualidade e as dificuldades de sala de aula. O Fundef tem dado essa abertura para se trabalhar curso de capacitação. Têm se constituído profissionais da área de ensino, no que diz respeito ao tratamento em sala de aula. Isso tem significativamente melhorado o nível de qualidade de ensino das escolas municipais (Diretor Assunção).

Já a professora Joana D'arc não conseguiu atribuir ao Fundef melhoras nas condições de trabalho, nem mesmo relativo a material escolar, uma vez que em sua escola, no momento desta pesquisa, encontrava-se com dificuldade inclusive para reproduzir as provas dos alunos. Respondendo sobre as condições de trabalho diz que não mudou:

[...] em nada. Pra mim a escola continua totalmente como era antes. A escola em que trabalho tem uma realidade diferente das outras. Por ser uma escola filantrópica, mantida pelos Padres. Mantida entre aspas, porque a gente sabe que o município colabora em alguma parte. Mas temos muitas necessidades de algumas coisas. Por exemplo, agora a gente está sem saber como realizar as provas bimestrais. O estêncil à tinta acabou. A gente está sem saber como rodar as provas, precisando de uma xérox para a gente e o município não dá esta xérox para a gente. E eu não sei até que ponto o Fundef influenciou. Aqui nunca houve interferência com relação às condições de salas. Não houve melhoria das condições de trabalho. Os equipamentos pedagógicos continuam os mesmos. Para não falar do laboratório móvel que a escola ganhou, mas isso foi um prêmio, não foi dinheiro do Fundef. A escola participou de uma Olimpíada de Ciências, Concurso de Redação que a gente ganhou também. A escola ficou em 1º lugar, mas não é dinheiro de Fundef. Ela é favorável ao processo de ensino, aprendizagem. A escola direciona bem este processo. Mas não tem nenhuma interferência do Fundef, nenhuma (Professora Joana D'arc).

A professora é bastante enfática quando diz que as ações que ocorrem na escola em que trabalha não têm relação com o recurso do Fundef. Já a professora Adélia acredita na melhoria das condições de trabalho do professor, porém ressalta um elemento como fator que dificulta a profissão: falta de tempo para estudo, segundo ela:

As condições de trabalho melhoraram porque hoje você tem o dinheiro direto na escola. Você pode comprar o que realmente a escola estiver precisando, se tiver um bom gerenciamento. Não há tempo para estudo, uma vez que não há redução de carga horária. Existem pessoas que não querem trabalhar no município por não ter nenhum tipo de vantagem nesse sentido (Professora Adélia).

A profissão já não é capaz, entre outros aspectos, de dar condições de trabalho, de motivar e envolver os professores, pois segundo Codo, citado por Valadares (2005), quando o professor ministra aulas em várias turmas, para alunos em níveis de ensino, escolas e turnos diferentes, a preparação das aulas vai requerer avaliações múltiplas e esquemas variados. Exigindo para tanto, maior volume de trabalho e mais dedicação e esforço intelectual.

Dessa maneira, é pertinente ressaltar que alguns pontos salientados em lei estão sendo viabilizados, mas que vários outros ainda não são implementados em sua inteireza por uma

série de fatores, dentre os quais o próprio caráter generalizante da lei. Tal aspecto generalizante é ao mesmo tempo decisivo para a descentralização das políticas educacionais por meio de uma gestão democrática. As conquistas são explicitadas, mas as contrariedades e as necessidades persistem, assinalando inúmeras possibilidades para as melhorias das condições docentes de trabalho.

Foi notória através da fala dos entrevistados acerca das condições de trabalho quando se pensa em material didático-pedagógico, vêem melhora significativa, embora ainda reconheçam que a falta de tempo para estudos, violência na escola, salas superlotadas de alunos, foram condicionantes negativos na prática educativa de acordo com as falas dos professores da SEMEC.

Foi possível perceber também que os profissionais da educação da SEMEC atribuem a autonomia sentida por eles ao PDE e PDDE, programas que vem de certa forma minimizando as dificuldades encontradas nas escolas. Autonomia essa, atrelada ao fato da aplicação dos 40% do Fundef à manutenção e desenvolvimento das escolas da SEMEC. Desses 40% do Fundef, segundo a Gerente de Gestão Escolar, foram gastos com formação, reformas, infraestrutura, complementação da merenda escolar, pagamento de pessoal do magistério fora de sala (técnicos ou funcionários à disposição da SEMEC). Quanto aos 60% foram utilizados, de acordo com suas informações, com o pagamento dos docentes. Vale lembrar que destes 60%, até 2001 era permitida sua utilização em formação de professores leigos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados apresentados nesta pesquisa possibilitou-nos observar o impacto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) na realidade do Magistério Público Municipal em Teresina, especificamente em relação à valorização do magistério, considerando a dimensão salarial, formação e condições de trabalho.

Como foi dito anteriormente, os três primeiros anos de implantação do Fundef apresentavam um cenário positivo em relação ao impacto do Fundef na valorização do magistério, considerando a dimensão salarial, especialmente nos pequenos municípios nordestinos, onde houve um reajuste médio de 71,26% para professores com licenciatura plena e com carga-horária de 20 horas, no período de dezembro de 1997 a junho de 2001, de acordo com Sousa Neto (2005).

Esse cenário positivo era reforçado pelo Governo Federal, ao apresentar as estatísticas realizadas a partir dos balanços do MEC de 1999 e 2000. Segundo o Governo Federal, a remuneração dos professores das escolas públicas melhorou com o Fundef.

Já em 1999, Nicholas Davies refutava tais resultados, ao justificar que o Fundef não trazia recursos novos para a educação, mas apenas os redistribuía entre os Estados e seus Municípios.

Sem querer fechar questão em torno dessa discussão, mas contribuir com a reflexão a respeito, a pesquisa ora apresentada tomou o município de Teresina como estudo de caso, especificamente a evolução salarial dos professores Classe “E” do município, considerando o período de 1996 a 2006.

A pesquisa utilizou como base de dados os valores dos salários dos professores no período recortado. Foram utilizados como parâmetros de avaliação de impacto, os valores históricos do salário mínimo, o dólar americano e os valores do custo-aluno/ano.

Os resultados mostram que em 1996, ano da regulamentação do Fundef, o reajuste concedido aos professores foi de 20,24%. Contraditoriamente, observa-se, nos anos subsequentes, um considerável declínio nos reajustes salariais, principalmente em 1998, ano da implantação do Fundef em todo o País.

Tomando o salário mínimo como referência de comparação, observou-se que enquanto o salário do professor cresceu apenas 54,0%, o crescimento do salário mínimo, no mesmo período (de 1996 a 2006), foi de 212,5%. Esse achatamento salarial revelou-se como impacto negativo na valorização do magistério.

Quando se utilizou o valor-aluno/ano como parâmetro, constatou-se que o salário do professor teve crescimento baixo, pois enquanto o salário do professor foi reajustado apenas 37,8%, o custo-aluno/ano, no mesmo período (de 1997 a 2006), foi reajustado em 138,9%, constatando-se perdas salariais em relação ao valor-aluno/ano. Mais uma vez evidenciou-se o impacto negativo na valorização do magistério, considerando a dimensão salarial.

Finalmente, ao utilizar o dólar americano como indexador salarial ou como referência de comparação para analisar a evolução do salário dos professores da SEMEC, ficou constatado que o salário do professor também acumulou perdas após a implantação da política educacional do Fundef.

Dentre os três indexadores econômicos utilizados como parâmetro de comparação para analisar a evolução do salário dos professores da rede pública municipal de Teresina nesta pesquisa, o dólar americano foi o indexador em que o salário do professor apresentou menor perda (18,95%), provavelmente justificada pela valorização da moeda brasileira em 2006.

Passados quase dez anos da vigência desse Fundo, a presente pesquisa realizou uma reflexão sobre o impacto do Fundef na valorização do magistério (considerando a dimensão salarial), constatando que, embora ele tenha contribuído para a garantia de recursos constitucionais aos Estados e Municípios que oferecem vagas a alunos no Ensino Fundamental, não promoveu ganhos salariais efetivos para os professores do Município de Teresina.

Como deu para perceber, uma das justificativas mais relevantes da criação do Fundef foi a possibilidade de melhorar a remuneração dos professores, empregando parte de seus recursos para isso. Assim sendo, a evolução salarial dos professores, antes e depois de 1998, constitui-se um foco na análise do impacto do Fundef em Teresina, sobretudo por termos

exemplos como o de Vitória da Conquista que, segundo Leite (2002), não produziu modificações significativas no que se refere à qualificação e ao salário real dos professores.

Portanto, parafraseando Nicholas Davies, é inegável que as atuais políticas educacionais representam um avanço significativo, posto que a maioria foi engendrada em função das várias demandas e pressões promovidas pela sociedade civil sobre o Estado após a redemocratização do país. Reconhecer isso não implica na defesa do imobilismo e em satisfação em relação ao caminho percorrido, mas a certeza de que muito há a ser feito e de que os passos iniciais perpassam pela reflexão do caminho já trilhado até aqui, avaliando seus limites e conquistas.

No caso de Teresina, a melhoria salarial foi apresentada por uma minoria de profissionais consultados nesta pesquisa, contudo, todos afirmaram que isso se deu em função da progressão funcional promovida após a formação que muitos receberam em cursos de Graduação ou Pós-Graduação, firmados com recursos do Fundef. Este, aliás, foi o principal aspecto positivo atribuído a essa política educacional pelo público consultado durante as entrevistas e questionários.

Em relação às conquistas na remuneração também foi destacada a existência dos abonos atribuídos a alguns profissionais conforme a classificação obtida por suas escolas no *ranking* criado pela Prefeitura de Teresina. Todavia, este foi o aspecto que recebeu maior reprovação na avaliação dos entrevistados, pois mesmo para aqueles que recebiam melhor classificação e, portanto, melhor remuneração, essa prática foi considerada como excludente e como evidência do desrespeito recebido por esses profissionais do Poder Público Municipal durante a última década.

Esses dados revelam o impacto do Fundef em relação à dimensão da formação de professor. Constatou-se que embora essa política não tenha promovido ganhos salariais efetivos para os professores do município de Teresina, houve qualificação inicial em cursos de graduação mantidos com os recursos do Fundef, embora os documentos oficiais analisados tenham apontado a Prefeitura como mantenedora dos recursos, sem especificar a origem desses recursos.

É mister reconhecer a influência da formação na prática dos professores, uma vez que disso decorre muitas de suas ações docentes. A maioria dos profissionais da educação avalia esse quesito de forma positiva. Vale assim ressaltar que dos 700 professores que precisavam da formação superior, 468 deles concluíram a graduação em Pedagogia através do convênio SEMEC/UFPI até 2006. Conforme a Secretária Executiva do Conselho do Fundef e os dados

coletados na SEMEC, os gastos previstos com o Magistério ultrapassaram os 67,44% dos recursos do Fundef em 2006.

Os profissionais consultados demonstraram ter consciência de que a formação era originária direta dos recursos recebidos pela SEMEC do Fundef, e não a atribuíram em momento algum a decisões isoladas da Administração Municipal.

Outra constatação reside na afirmação de que o Fundef também foi responsável pela formação dos professores da SEMEC nas especializações. Os documentos não confirmam serem oriundos do Fundef os recursos para este fim. Os documentos atribuem serem do salário-educação, mas vários depoimentos relacionam esses cursos ao Fundef. O que se percebeu foi o crescimento da atuação da SEMEC e sua autonomia nas realizações de formação tanto inicial quanto continuada.

Sabe-se que a política de formação de uma Secretaria de Educação geralmente está vinculada a abordagens teóricas e ideológicas hegemônicas em um determinado contexto social, pois só se pode explicar a opção por determinada política de formação se se procurar reconstruir o contexto da época no qual ele foi concebido, reconstituição que vai além dos objetivos desta pesquisa. Neste sentido, optou-se por não categorizar os cursos e programas da SEMEC do período em estudo quanto às abordagens teóricas, embora se reconheça que não seja possível dar um significado único para todos os processos de formação no interstício temporal ao qual se dedicou o presente estudo.

Quanto a isso, os professores demonstraram ter havido avanço, uma vez que antes do Fundef a qualificação ocorria de forma pontual e em forma de capacitação. Não se ouvia falar em formação inicial financiada pela SEMEC/PMT. Atualmente, o quadro mudou, revelando crescimento tanto dos professores, pedagogos, diretores, quanto dos formadores que acompanham o trabalho desta Secretaria. Percebeu-se uma auto-estima mais elevada com relação à formação e auto-formação dos profissionais da educação. Com isso, elevaram também a possibilidade de progressão funcional, o único indicativo referido de melhoria na remuneração do magistério no período.

Através da análise de dados, constata-se que a qualificação dos professores tem um maior impacto após a implantação do Fundef, e mais, percebe-se que com os PCNs em Ação, tendo como formadores os próprios professores da rede, houve uma maior troca de experiências da prática educativa alicerçadas nas teorias educacionais.

Além da formação inicial, confirmou-se também o acesso dado aos professores, diretores e pedagogos da SEMEC em formação continuada. Entretanto, se percebe que os

demais profissionais da educação tiveram de forma muito tímida e pontual uma preparação maior para o cargo que exercem. Mas isso já acena para um maior fortalecimento da área.

Essas formações, inicial e continuada, indicam uma ampliação dos horizontes profissionais e da capacitação dos docentes, o que é sentido, pela maioria, nas repercussões geradas em sua prática nas escolas em que atuam.

Outra dimensão destacada na pesquisa como um elemento de melhora, proporcionada ao magistério durante o período contemplado por essa pesquisa, foi relativo à ampliação e à diversificação dos materiais pedagógicos gerados pelo repasse de dinheiro direto na escola, o que contribuiu, segundo os entrevistados, para melhorar o cotidiano escolar, incluindo nisso, as condições de atuação docente.

Além desses elementos, também recebeu destaque como elemento positivo atribuído ao Fundef, a maior cobertura de atendimento da Rede Municipal de Ensino em Teresina em relação ao Ensino Fundamental, uma vez que a LDB n. 9.394/96 e a Lei n. 9.424/96 contribuíram decisivamente para isso ao responsabilizar Estados e Municípios na gestão desse nível de ensino e, mais especificamente esta última lei, atrelar o repasse de recursos financeiros ao número de matrículas efetuadas.

Todavia, essa mesma exigência foi responsável por uma das principais queixas e críticas feitas pelos entrevistados: ampliação do número de alunos por sala de aula, uma vez que essas legislações (LDB/96 e Fundef) não limitaram o número de alunos por sala de aula. Esse crescimento no número de alunos tem sido responsável, segundo a maioria dos consultados, pela perda da qualidade de muitas atividades desenvolvidas nas escolas municipais, comprometendo também as condições de trabalho desses docentes e o resultado da aprendizagem dos discentes.

Além disso, os profissionais também destacaram como elemento negativo nesta última década, a pressão recebida quanto à ampliação do número de aprovação aos alunos nas escolas municipais, sem que tenha havido, conforme as entrevistas, igual preocupação com a ampliação na qualidade do ensino. Isso foi gerado, segundo eles, principalmente após a implantação do *ranking*, que condicionou ganhos na remuneração ao número de aprovações, ao número de evadidos e à distorção idade-série, elementos que não estão associados apenas ao universo escolar, mas sob o qual os profissionais da educação municipal foram responsabilizados com essa decisão administrativa.

As entrevistas atribuem a essa política de ranqueamento um dos principais aspectos negativos da educação municipal em Teresina nesta última década: a exclusão de alunos fora da idade adequada por essa rede de ensino, uma vez que muitos profissionais temiam ser

punidos via perda de classificação no *ranking* municipal. Para a maioria, a Prefeitura da capital piauiense excluiu principalmente aqueles que demonstravam maior necessidade de serem acolhidos.

Finalmente, outro aspecto que precisa ser ressaltado é o fato do desconhecimento dos profissionais a respeito do funcionamento do Fundef. Embora reconheçam sua relação com o magistério, não sabem em que seus recursos são utilizados, chegando a elencar os PCNs, PROFA, GESTAR como cursos contemplados e que, de acordo com assessoria técnica, existem sim outros convênios próprios com o MEC que são alocados com uma contrapartida da Prefeitura Municipal, tendo a representação da SEMEC. O mais impressionante é que esse desconhecimento estende-se inclusive a membros do SINDSERM e do Conselho do Fundef, como revelaram as entrevistas.

Tudo isso é agravado, na visão dos profissionais consultados, ao fato da dificuldade em implantar seu Plano de Cargos e Salários, ou às sucessivas perdas de direitos que vêm sofrendo na década que sucedeu a implantação do Fundef, inclusive quanto à progressão funcional.

Esses aspectos negativos não foram atribuídos à implantação do Fundef, segundo os entrevistados, mas às decisões políticas do Poder Público Municipal. No entanto, eles atribuem ao Fundo a falta de definições mais específicas que possibilitassem, efetivamente, ganhos na valorização do magistério. Portanto, para os profissionais da educação municipal em Teresina, o Fundef pecou por suas omissões, que permitiram que muitos problemas fossem intensificados na educação local entre os anos investigados nesta pesquisa.

Os ganhos existiram, não foram ignorados pelos entrevistados, mas seriam, sob sua ótica, muito inferiores aos problemas enfrentados pelos educadores municipais neste mesmo íterim, o que indica haver uma urgente necessidade de um maior esclarecimento e acompanhamento de toda a sociedade no funcionamento das políticas públicas voltadas para a educação.

Por fim, ao identificar na expressão dos professores as condições de trabalho, fica evidente que percebe como condições de trabalho o número de alunos por sala, a estrutura da escola, o material didático, a qualificação e o apoio profissional para superação de problemas educacionais e sociais que afetam sua prática docente, além da dimensão mais evidenciada por todos: a boa remuneração.

Considerando a dimensão salarial, foi possível perceber que o Fundef tanto nos documentos analisados, quanto na voz dos profissionais da educação não impactou positivamente na remuneração do professor, havendo perda salarial.

Com relação à formação dos professores, o Fundef repercutiu de forma positiva na formação de professores leigos, embora os documentos oficiais analisados não demonstrassem que os recursos para tal fim, fossem do Fundef. Nessa dimensão os professores durante as entrevistas, posicionaram-se favoráveis, chegando a evidenciar inclusive os demais cursos de formação continuada. Observou-se também que neste período em estudo, sobretudo a partir de 2004, foi criada a oportunidade através do salário educação e do FNDE, o oferecimento de cursos de especialização evidenciando, assim, a valorização dos professores, diretores e técnicos da SEMEC.

Já a categoria condições de trabalho, por sua subjetividade, divide opiniões, mas foi possível perceber que o Fundef também impactou positivamente, sobretudo, elevando o grau de autonomia das escolas ventilada pelo PDE e PDDE. No posicionamento dos professores acerca da superlotação de alunos em sala de aula, vê-se que a SEMEC estabeleceu através de Edital de Matrícula, o número de aluno por sala, seguindo a Lei que cria o Fundef, que por sua vez não fixa este número.

Dessa maneira, é pertinente ressaltar que alguns pontos salientados pelo Fundef estão sendo viabilizados, mas que ainda não são implementados em sua inteireza por uma série de fatores, dentre os quais o próprio caráter generalizante da lei. Tal aspecto generalizante é ao mesmo tempo contribuinte para a descentralização das políticas educacionais por meio de uma gestão democrática. As conquistas são explicitadas, mas as contrariedades e as necessidades persistem, assinalando inúmeras possibilidades para as melhorias das condições do trabalho docente.

Por isso, acredita-se que o tema proposto para a investigação desta pesquisa – As repercussões do Fundef na formação e qualificação dos profissionais da educação na rede municipal de Teresina (1996-2006) -, além de poder ser inserido como uma produção que versa sobre as políticas educacionais, que enfoca o tempo presente, revela-se como um trabalho que possa despertar interesses e contribuições para pesquisas futuras. Isso pelo fato de que toda pesquisa caracteriza-se como um horizonte infinito de novas descobertas que se somam.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. V. de. História da Educação Brasileira: o problema de sua periodização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 69, n. 161, p. 112 – 41 jan./ abr. 1988.

ARAÚJO, Marta Maria de. A produção em história da educação das Regiões Nordeste e Norte. O Estado do Conhecimento (1982-2003). In: GONDRA, José Gonçalves (Org). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARELARO, Lisete; GIL, Juca. Política de fundos na educação: duas posições. In: LIMA, Maria José Rocha; DIDONET, Vital. **FUNDEB: avanços na universalização da educação básica**. Brasília: MEC/INEP, 2006. p.71-88.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. A. Antero e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BELLONI, Isaura et al. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.

BEM PAGOS. **Jornal Meio Norte**. Teresina, Caderno Cidades, abr. 2002.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

BOUDON, Raymond. **Métodos da Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1971.

BRASIL. **Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Manual de Orientações. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394 de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n. 14. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília: 13 set. 1996.

\_\_\_\_\_. MEC-Fundescola. **Relatório anual do Fundef**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/fundescola> > acesso em: 17 maio 2001.

\_\_\_\_\_. **Balanco do primeiro ano do FUNDEF**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. MEC, INEP. **Estatutos educacionais**, 1998. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)> Acesso em 20 maio 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 53**. Dá nova redação aos art. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília: de 20 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. MEC. **Conferência Nacional: Acordo de Educação para todos. Pacto pela Valorização do Ministério e Qualidade da Educação**, Brasília-DF, 1994.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1998.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2440, de 24 de dez. 1996.** Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art.6º, § 1º, da Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso em: 16 out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2935, de 11 de jan. 1997.** Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art.6º, § 1º, da Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso em: 16 out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3326, de 31 dez. 1998.** Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art.6º, § 1º, da Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso em: 16 out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3742, de 01 fev. 2001.** Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art.6º, § 1º, da Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso em: 16 out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 4103, de 24 jan. 2002.** Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art.6º, § 1º, da Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso em: 16 out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 4861, de 20 out. 2003.** Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art.6º, § 1º, da Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso em: 16 out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5299, de 07 dez. 2004.** Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art.6º, § 1º, da Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso em: 16 out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5374, de 17 fev. 2005.** Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art.6º, § 1º, da Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso em: 16 out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5690, de 03 fev. 2006.** Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art.6º, § 1º, da Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso em: 16 out. 2006.

\_\_\_\_\_. **MEC. Valor mínimo nacional por aluno/ano.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso em: 16 out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Indicadores econômicos**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/>> Acesso em out. 2006.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8. ed. São Paulo: Cortez; 2003.

BEM PAGOS. **Jornal Meio Norte**. Teresina, Caderno Cidades, abr. 2002.

CABRAL NETO, Antonio. **Política educacional brasileira**. Novas formas de gestão. Natal, 1997.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CARVALHO, Maria do Socorro Lages. O FUNDEF de Teresina: mais recursos financeiros e controle social? In: **II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2002, Teresina. Anais... São Paulo: EDUFPI, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do impacto do Fundef em Teresina: mais recursos e maior controle social?** Teresina: EDUFPI, 2003.

CARVALHO, Marlene de Araújo. **A prática Pedagógica como fundamento para se repensar a formação de professores**. São Paulo: s.n., 1998. Tese de Doutorado.

CNTE – **Encontro Nacional de Formação**. Belo Horizonte: SINTE-PI, novembro, 2001.

COELHO, Vera Schattan et al. Política Social: o que podemos esperar da participação? In: **Encontro Nacional da Associação Brasileira de Ciência Política – ABCP**, 3., 2002, Niterói. Anais... Rio de Janeiro, ABCP, 2002, 1CD ROM.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COLARES, Maria Lília I. S. **Políticas Educacionais no Município de Santarém**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação Pedagógica do profissional da educação no Brasil: perspectivas atuais. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p. 97-130.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Fundef e as verbas da educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. Fundos para o financiamento da educação: solução ou remendo? **Caderno de debates**, São Paulo, n.2, p. 23-29, nov. 2005.

\_\_\_\_\_. **Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?** São Paulo: Xamã. 2004.

FONTINELES, Claudia Cristina da S. **Do ocaso aparente ao aparente investimento: a situação do magistério e do atendimento ao aluno na história recente da rede estadual de ensino do Piauí (1988-2000).** Teresina: EDUFPI, 2003.

FRANÇA, Magna. Política de Financiamento da Educação: Fundef e Fundeb. In: IV SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE E V ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 10., 2006, Natal, **Anais...**Natal: UFRN, 2006. 1 CD-ROM.

FREITAS, Ednaldo Cícero. Greve reduz férias em uma semana. **Jornal Diário do Povo.** Teresina, 03 jan. 2002. Caderno Cidade p.11.

\_\_\_\_\_. Sai o resultado do Vestibular: PMT/UFPI - noventa professores foram aprovados no concurso, promovido através de um convênio entre a Prefeitura e a Universidade. **Jornal Diário do Povo.** Teresina, 01 nov. 2002. Caderno cidade.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T.T. (Org.) **Neoliberalismo, Qualidade e Educação: visões críticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 32-87.

GADOTTI, Moacir. Idéias para uma engenharia da formação. In: SILVA, Jair (Org.) **Educação comunitária: estudos propostos.** São Paulo: SENAC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola Cidadã.** São Paulo: Cortez, 2000.

GONZAGUINHA, **Cavaleiro solitário.** Brasília: Som Livre, 1991.1CD.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas. São Paulo: Papirus, 2004.

IBGE. IBGE – **Cidades@**, Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/defaultphp>> Acesso em 5 fev.2007.

IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios**, 2004. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <[http://www.ibge.gov.br/home/estatística/economia/pibmunicipios/2004\\_default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatística/economia/pibmunicipios/2004_default.shtm)> Acesso em 5 fev. 2007.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita** – formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2002.

LEITÃO DE MELO, Maria Tereza. **Formação e valorização dos profissionais da Educação.** Pernambuco: [s.n.], 1999.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999, p. 239-277.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Direito do Trabalho.** 19. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MELCHIOR, José Carlos de A. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

MINAYO, M. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MIZUKAMI, M. d Graça N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais.** São Paulo: UDUFSscar, 1996. p. 59-91.

MONLEVADE, João; FERREIRA, Eduardo B. **O FUNDEF e seus pecados capitais.** Ceilândia, DF: Idea, 1998.

NEVES, Lúcia M. Wanderley. (Org.). **Educação e política no limiar do séc. XIX.** Campinas SP: Autores Associados, 2000.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Política Educacional**: impasses e alternativas . São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. O Financiamento da educação. In: **Gestão, Financiamento e Direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

PAIVA, Vanilda; JUNQUEIRA, Célia; MUL, Leonardo. Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez. N. 100, 1997.

PINTO, José M. de Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-47.

RAGAZZINI, Dario. Os Estudos Históricos-educativos e a História da Educação. In; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C; SANFELICE, José L. (Org). **História da Educação**: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas/Aut. Associados/HISTEDBR. 1998. p. 19-35.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores**: do instituído ao instituinte. Niterói: Rio de Janeiro: Walk, 2002.

SEVILLA, Maribel Alves F. Avaliação do impacto de políticas educacionais: o uso de pesquisa *quasi*-experimental. In: MATOS. K.S.L.; VASCONCELOS. J. G. (Org.) **Registros de Pesquisas na Educação**. Fortaleza: LCR – UFC, 2002.

SHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P.; AMARAL, Ana L. **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-64.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Nildomar da Silveira. **Leis Básicas do Município de Teresina**. Teresina: O autor, 2001.

SOUSA NETO, Marcelo. **O impacto do FUNDEF no atendimento ao aluno do ensino fundamental da rede estadual de educação em Teresina (1996-2002): conquistas, limites e potencialidades**. Teresina: EDUFPI, 2003.

\_\_\_\_\_. **O FUNDEF e o financiamento da educação: desvendando trilhas**. Olinda: Universidade Estadual do Piauí, 2005.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação inicial**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERESINA. **Plano Decenal de Educação para Teresina**. SEMEC. Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei n. 3.089 de 18.04.2002. Gratificação do Desempenho escolar no âmbito das escolas da rede pública municipal de Teresina ao pessoal do magistério. **Legislação do Município de Teresina: a educação em destaque**. Gab/Semec. Teresina, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 3.514** de 15.05.2006. Premiação do desempenho escolar às escolas da rede pública municipal de ensino de Teresina. Gab/Semec. Teresina, 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 4.415**, equipara cursos superiores. Diário Oficial do Município de Teresina. Teresina, 07 jul. 2000.

\_\_\_\_\_. SEMEC. **Memorando n. 039**, 27 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Teresina. **Lei n. 2.972** de 17 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Teresina. **Lei n. 3.515** de 19 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Teresina. **Decreto n. 5.075** de 25 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Concurso Público. Edital n.01 de 04 de março de 1999. **Diário Oficial do Município de Teresina**. Teresina, 05 mar. 1999. P.11

\_\_\_\_\_. Relação de candidatos aprovados e classificados do concurso, Edital 01/99. **Diário Oficial do Município de Teresina**. Teresina, 21 maio. 1999. p. 06 a 09.

VALADARES, P. A. Reformas na Educação e Saúde do Professor. **Caderno de debates**, São Paulo, n.2, p. 59-64, nov. 2005.

VALENTE, Ivan.; ARELARO, Lisete. R. G. **Educação e políticas públicas**. São Paulo: Xamã, 2002.

VALLE, LÍlian do. **Os enigmas da educação**: a Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIANA, Claudia Pereira. **Professoras e professores de São Paulo**: identidade e organização da categoria docente. Relatório de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. São Paulo (*mimeo*): 1997.

WARDE, Miriam Jorge. Contribuições da História da Educação. **Em Aberto**. Brasília, Ano IX, n. 47, julho/setembro, 1990.

WEBER, Silker. Novos Padrões de financiamento e impactos na democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, n. 103, marcos de 1998. São Paulo: Cortez, 1998.

WENBERG, M.; TODESCHINI, M. A lição do Piauí: a escola campeã do MEC segue uma cartilha que deu certo em outros países: investe nos professores. **Veja**. São Paulo, n. 1997, de 22 fev. 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K.M. Formando professores reflexivos para a educação centrada nos alunos: possibilidades e limites. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ática, 2002. P. 35-55.

ZUIN, A. A. S. PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.) **Ensaio Frankfurianos**. São Paulo: Cortez, 2004.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Roteiro I – Entrevista com Professores/as da rede municipal de Teresina

Caro (a) Professor (a),

Sou Isabel Cristina da Silva Fontineles, professora efetiva da Universidade Estadual do Piauí e aluna do Curso de Mestrado em Educação – PPGE/UFPI. Estou realizando um trabalho de pesquisa sobre: FUNDEF EM TERESINA (1996-2006): VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL? E necessito de sua valiosa contribuição respondendo às seguintes questões:

Nome: -----

Período de ingresso no ensino público municipal de Teresina:

Como analisa a sua formação antes e após a implantação do FUNDEF no município de Teresina?

De quais programas de formação oferecidos pela SEMEC você participou?

Que impactos essa política vem tendo em sua remuneração? E nos demais profissionais da Educação?

No tocante às condições de trabalho em que o FUNDEF influenciou? Ou melhorou?

Que aspectos positivos e negativos do FUNDEF você citaria?

Você tem conhecimento de algum curso financiado com os recursos do FUNDEF? Participou de algum? Qual (is)?

Como você avalia a política de formação da SEMEC?

**APÊNDICE B - Roteiro II – Entrevista com Diretores (as) e/ou Pedagogos (as) das Escolas Municipais de Teresina**

Sr (a) Diretor (a) e/ou Pedagogo (a),

Sou Isabel Cristina da Silva Fontineles, professora efetiva da Universidade Estadual do Piauí e aluna do Curso de Mestrado em Educação – PPGE/UFPI. Estou realizando um trabalho de pesquisa sobre: FUNDEF EM TERESINA (1996-2006): VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL? E necessito de sua valiosa contribuição respondendo às seguintes questões:

Nome:- .....

Período de ingresso no ensino público municipal de Teresina:

Como analisa a política de formação dos professores antes e após a implantação do FUNDEF no município de Teresina?

Que impactos essa política vem tendo para a formação dos professores da rede municipal de Teresina? E nos demais profissionais da Educação?

No tocante às condições de trabalho, como você analisa a atuação do FUNDEF?

O FUNDEF trouxe melhoras à remuneração dos (as) professores (as)?

Você tem conhecimento de algum curso financiado com os recursos do FUNDEF? Participou de algum? Qual (is)?

Quais os profissionais que têm participado desses cursos?

Que impacto o FUNDEF teve dentro da escola?

**APÊNDICE C - Roteiro III – Entrevista com Representantes do SINDSERM.**

Sr (a) Diretor (a) e/ou Pedagogo (a),

Sou Isabel Cristina da Silva Fontineles, professora efetiva da Universidade Estadual do Piauí e aluna do Curso de Mestrado em Educação – PPGE/UFPI. Estou realizando um trabalho de pesquisa sobre: FUNDEF EM TERESINA (1996-2006): VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL? E necessito de sua valiosa contribuição respondendo às seguintes questões:

Nome:- -----

Período de ingresso no ensino público municipal de Teresina:

A partir de quando você faz parte da direção do SINDSERM?

Como analisa a política de formação dos professores antes e após a implantação do FUNDEF no município de Teresina?

Que impactos o FUNDEF vem tendo para a formação dos professores da rede municipal de Teresina? E nos demais profissionais da Educação?

No tocante às condições de trabalho, como você analisa a atuação do FUNDEF?

Essa política trouxe melhoras à remuneração dos (as) professores (as)?

Você tem conhecimento de algum curso financiado com os recursos do FUNDEF? Participou de algum? Qual (is)?

Quais os profissionais que têm participado desses cursos?

Que impacto o FUNDEF teve dentro da escola?

**APÊNDICE D – Questionário apresentado à Gerência de Gestão Escolar da SEMEC**

**QUESTIONÁRIO**

**Prezada Professora da Gerência de Gestão Escolar da SEMEC**

Solicito sua colaboração no sentido de responder ao questionário a seguir. As informações obtidas serão utilizadas como dados a serem organizados e analisados na elaboração de minha dissertação do curso de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí. Estou realizando um trabalho de pesquisa sobre o impacto do FUNDEF na valorização do magistério da rede pública municipal de Teresina, no período de 1996 a 2006. Para que a pesquisa tenha êxito é importante sua participação.

**Identificação**

**Nome:**

**Sexo:** F( )                      M( )

**Cargo que exerce na SEMEC:** -----

**1 Número de concursos**

1.1 Quantos e quais os concursos realizados para professores e pedagogos na Rede Municipal de Teresina no interstício de 1996 a 2006?

1.2 Quantos professores ingressaram neste período? Se for possível, discrimine o número de professores que ingressaram por classe.

**2 Quantidade de alunos por sala**

2.1 Há um número de alunos estabelecidos por classe na SEMEC? Quantos? A partir de quando essa quantidade de alunos por série foi estabelecida?

2.2 Há documento que comprove? Sim ( )                      Não ( )

2.3 Qual?

**3 Quantidade de professores que receberam formação via convênio SEMEC/UFPI no período de 1996 a 2006**

3.1 Quantos professores receberam formação na Graduação através do Convênio da SEMEC com a UFPI com recurso do FUNDEF?

3.2 Quantos professores estavam aptos a receber esta formação em nível de graduação na SEMEC em 1998 quando se deu a primeira seleção?

3.3 Quais os critérios para proceder esta seleção?

3.4 O convênio ainda vigorou até quando? Se for extinto, explique o motivo.

**4 Redistribuição do Fundef para as Especializações**

4.1 A partir de quando os recursos do FUNDEF foram redistribuídos para as Especializações realizadas pela Rede Municipal de Teresina?

- 4.2 Quais as instituições conveniadas com a SEMEC para este propósito?
- 4.3 Quantos professores foram qualificados neste nível de formação?
- 4.4 Quais os critérios utilizados para selecionar os professores nesta modalidade?
- 4.5 É possível precisar a quantia paga em convênios para pós-graduações?
- 4.6 Além da formação, em que a SEMEC aplica os recursos do FUNDEF?