



FUNDEF NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA - PI: Entre o ideal e o real

Isabel Cristina da Silva Fontineles¹

Pedro Pio Fontineles Filho²

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar a formação de professores da Secretaria Municipal de Educação e a valorização do Magistério durante a vigência do Fundef – política implantada na década de 1990 do século XX. Para atingir o objetivo se utiliza de dados da SEMEC, bem como entrevistas semiestruturadas com professores da rede municipal que haviam recebido formação neste período e com os que não a receberam. Além disso, se realiza uma revisão bibliográfica sobre formação de professores citando autores como Pimenta (2002); Brzezinsk (1996) e Kramer (2004), bem como Arelaro e Gil (2006) e Davies (1999) que lançam reflexões sobre políticas de financiamento da educação brasileira. Os professores da Rede Municipal de Teresina não se sentiam valorizados na dimensão salarial, apontando apenas a formação inicial e a continuada como aspectos positivos.

Palavras-chave: Fundef. Magistério. Formação.

FUNDEF IN THE FORMATION OF TEACHERS OF THE MUNICIPAL NET OF EDUCATION OF TERESINA – PI: between the ideal and real

Abstract

The present article has the objective of analyzing the formation of teachers of the Municipal Secretary of Education and the valorization

Recebido em: agosto/2010 - Aceito em: fevereiro/2011

1 Mestre em Educação pela UFPI. Professora Assistente da UESPI/CCM.
E-mail: ic.fontineles@hotmail.com

2 Doutorando em História Social pela UFC e Professor Assistente da UESPI/CCM. E-mail: ppio26@hotmail.com





of Teaching during the Fundef period – politics implanted in the decade of 1990 of the XX century. To reach the objective it was done the analysis of the data of the SEMEC, as well as, the semistructured interviews with teachers of the municipal net who had received formation in that period and with those didn't receive it. Besides that, it's done a bibliographical review about formation of teachers citing authors like Pimenta (2002); Brzezinsk (1996) and Kramer (2004), as well as Arelaro and Gil (2006) and Davies (1999), who discuss about financial politics of Brazilian education. The teachers of the Municipal Net of Teresina didn't feel valued in the pay dimension, pointing out only the initial and continued formation as positive aspects.

Keywords: Fundef. Teaching. Formation.

Introdução

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. Compõem ainda a valorização, as duas dimensões: condições de trabalho e formação dos professores. 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 artigo 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.

Metodologicamente, os resultados desse estudo se deram a partir de pesquisas por meio de aplicação de entrevistas semiestruturadas com seis professores da rede municipal que receberam formação com os recursos do Fundef e quatro que afirmaram não ter recebido tal formação. A escolha dos entrevistados justifica-se pelo intuito de compreender as diferentes visões e posturas dos entrevistados acerca da formação de professores, no interstício de 1996 a 2006, que coincide com o período da implantação e do término da vigência do Fundo, caracterizando o recorte do presente estudo. Como forma



de preservar a identidade dos entrevistados, nesse artigo foram utilizados pseudônimos. Além disso, leituras teórico-metodológicas foram fulcrais para o estudo analítico dos documentos tais como Jornais da época, Relatórios e Memorandos da SEMEC.

As bases teóricas utilizadas para construção deste artigo foram Pimenta (2002); Brzezinsk (1996); Kramer (2004) entre outros por auxiliarem na discussão da formação de professores, no que se refere à formação inicial e à formação continuada, além de vislumbrarem que a formação docente deve perpassar pelo ensino superior. Para avaliação da política pública do Fundef no Brasil recorreu-se, entre outros, a Arelaro e Gil (2006) e Davies (1999). Nesse sentido, a análise e discussão dos resultados estão organizadas em duas chaves de leitura: a primeira voltada para os embasamentos histórico-sociais das políticas de formação de professores; e a segunda destinada a discutir tanto a formação inicial quanto a continuada, enfatizando as linhas de ação e aplicação do Fundef.

2 (Re) constituindo saberes: percursos histórico-sociais das políticas de formação

Para a construção das discussões da formação de professores na rede municipal de Teresina é mister traçar 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 Ferreira (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 ideia 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, p. 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 (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 e 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 educação³, somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

3 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.





Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2005, 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 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, consequência 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 a 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), “a escola tende a tornar-se uma espécie de bruca onde tudo cabe e dela tudo se cobra: o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência.” (FRIGOTTO, 1995, p. 63).

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 grau³, 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

3 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.





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 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.

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 – Ministras 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 (BRASIL, 1996, p. 09).





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” (CARNEIRO, 2004, p. 166).

Vem ocorrendo entre os professores, sejam da Educação Básica sejam das IES, uma busca mais frequente 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 de 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 ideia, 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), Valente e Arelaro (2002). Para eles, a ideia de Estado mínimo significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital. A ideia 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 e Gil,

[...] 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 parcos 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 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 (FREITAS, 2002, p. 11).

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 TAB. 1:

Tabela 1 - Total de professores formados Convênio na Prefeitura de Teresina/UFPI, no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

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

Fonte: Diretoria de Administração Acadêmica – UFPI/ Fontineles 2007.



A TAB. 1 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 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.

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 possuíssem tal formação e que estivessem em pleno exercício do magistério. 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).



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 seguinte:

Quadro 1
Distribuição de Vagas dos Cursos Superiores oferecidos pela FADEP aos Professores da Rede Pública do Piauí – Vestibular 1993

Município Pólo	Cursos/vagas				
	Ciências		Letras		Total de Vagas
	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
Teresina	22	18	22	18	80
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.

2.1 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 2 a seguir:



QUADRO 2

Política de Formação Continuada / 2001 a 2006

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

PERÍODO	CURSOS E PROGRAMAS	PROFISSIONAIS*
	PROFA	202
	PCNs 1º ciclo	140
	Graduação em Pedagogia ¹	117
	Fortalecimento da Equipe Escolar	160
	Encontros Mensais com os Pedagogos	67
	Gestão Escolar	62
	Formação Pedagógica para técnicos da SEMEC	500
	I Conferência Municipal de Educação	
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.
	Além das Letras	professor
Especializações (cursando)	13 pedagogos	
		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 2, 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 2 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.

2.2 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 2 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 concedida a Ednaldo Cícero Freitas, publicada no jornal Diário do Povo do dia 01/11/2002, o então Secretário, Kleber Montezuma declara:

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 (FREITAS, 2002, p. 11).



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 2 - 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 3, com as respectivas instituições superiores que fizeram parceria com a PMT/SEMEC, para esta segunda etapa de oferta destas especializações.

Quadro 3
Especializações ofertadas em 2006

POS-GRADUAÇÃO	PROFISSIONAIS	Nº DE PART.	CONVÊNIO
Gestão da Aprendizagem	Técnicos da SEMEC	17	PUC-PE
Atrôdes cendência	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 Ling. Portuguesa	Prof. de Língua Portuguesa	53	UFPI
Metodologia de Ciências	Professor de Ciências	36	UFPI
TOTAL		195	

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



Os cursos de Pós-Graduação 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 à 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 revertessem 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:

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 PROFA, GESTAR, as Oficinas de Matemática, o PDE. Dois disseram desconhecer totalmente. Nessa perspectiva, a professora Gina esclarece que:

Dost programas oferecidos de 1ª à 4ª série, dos que eu não participei foi o GESTAR e o PROFA. 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.

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.

Considerações finais

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. Em grande medida, os documentos atribuem ao salário-educação à origem dos recursos destinados às especializações dos professores. Porém, nos depoimentos de vários professores tais especializações figuram como sendo financiadas pelos recursos do Fundef.

Por esse diapasão, não causa estranheza que paire 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. Por esse viés, nota-se que ainda há um longo percurso a ser traçado, sobretudo no intuito de diminuir as distâncias entre o ideal e o real.

Referências

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.

BELLONI, Isaura *et al.* **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

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.

_____. MEC, INEP. **Estatutos educacionais**, 1998. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em 20 mai. 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.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez; 2003.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

COLARES, Maria Lília I. S. **Políticas educacionais no município de Santarém**. Canoas: eEd. 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: Papyrus, 2002. p. 97-130.

DAVIES, Nicolas. **O FUNDEF e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da Língua Portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FONTINELES, Cláudia 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: Ed. UFPI, 2003.

FREITAS, Ednaldo Cícero. 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, p. 11.

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.

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.

LIBÂNEO, 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.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

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: Ed. UFScar, 1996. p. 59-91.

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.



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.

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.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação inicial.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TERESINA. **Plano Decenal de Educação para Teresina.** SEMEC. Janeiro, 2003.

VALENTE, I.; ARELARO, L. R. G. **Educação e políticas públicas.** São Paulo: Xamã, 2002.

