

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

ANA MARIA DA MATA ALMEIDA

OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DO ESTADO DO PIAUÍ E OS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

São Leopoldo

2013

ANA MARIA DA MATA ALMEIDA

OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DO ESTADO DO PIAUÍ E OS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e  
Juventude

Orientadora: Sandra Vidal Nogueira

Segundo Avaliador: Remí Klein

São Leopoldo

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A447d Almeida, Ana Maria da Mata

Os desafios e as perspectivas da formação de professores do estado do Piauí e os impactos na prática pedagógica / Ana Maria da Mata Almeida ; orientadora Sandra Vidal Nogueira. – São Leopoldo : EST/PPG, 2013.

82 p.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2013.

1. Professores – Formação – Brasil. 2. Planejamento educacional – Piauí. I. Nogueira, Sandra Vidal. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

ANA MARIA DA MATA ALMEIDA

OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DO ESTADO DO PIAUÍ E OS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e  
Juventude

Data:

---

Sandra Vidal Nogueira - Doutora em Educação - EST

---

Remí Klein - Doutor em Teologia - EST

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me amparar nos momentos difíceis, dar-me força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

À minha família, em especial à minha mãe, pelo contínuo apoio, ensinando-me, principalmente, a importância da construção e da coerência de meus próprios valores, à minha irmã Cristiana pela colaboração mútua para a realização desse curso e à minha Dindinha Luiza.

Ao Dr. Átila Lira por sua ajuda nos momentos mais críticos, pela liberação para frequentar as aulas, pelo incentivo, por acreditar em mim e contribuir para o meu crescimento profissional e por ser também um exemplo a ser seguido. Sua participação e sua contribuição foram fundamentais para a realização desse curso.

Ao Fausto, meu amor, por saber compreender como ninguém a fase pela qual eu estava passando. Durante a realização deste trabalho, sempre tentou entender minhas dificuldades e minhas neuroses, sempre me incentivando a seguir em frente, não me deixando desistir. Agradeço-lhe, carinhosamente, por tudo isto.

À minha orientadora, e amiga, Profa. Dra. Sandra Vidal, por acreditar em mim, mostrando-me o caminho, e também por ser um exemplo de profissional e de mulher.

Aos amigos que fizeram parte desses momentos, sempre me ajudando e incentivando-me, em especial: a equipe da GEFAPE/SEDUC-PI.

## RESUMO

Com a abertura democrática do Brasil a partir dos anos de 1980 e a consequente vinculação das políticas públicas dos anos de 1990 aos modelos ditos neoliberais, viu-se no país surgirem nichos de comercialização da educação em todos os seus níveis. Tal processo vinculou propostas e normativas que intentavam melhorar a educação nos níveis iniciais e potencializar a formação continuada de profissionais da educação básica. No entanto, o que se tem visto são propostas no âmbito da legislação da União e dos Estados, no que diz respeito à gerência de formação e aperfeiçoamento de pessoal e as consequentes abonações e melhorias para a classe, sem que sejam pensadas no nível de políticas públicas as formas de articulação da consecução estratégica necessária à formação continuada, ficando tal tarefa sob a responsabilidade individual dos profissionais da educação básica, marcadamente nos moldes do modelo de mercado. Nesse sentido, o presente trabalho quer refletir introdutoriamente a temática respeitante à formação continuada no Estado do Piauí.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Educação Básica. Políticas Educacionais.

## **ABSTRACT**

When the Brazil returned to the democracy from the middle of 1980s onwards and the subsequent binding with the public policies of the 1990s listed in model specifications neoliberal, that were running in the country, It was seen emerging in the country new education market niches at all levels. Such a process linked to proposals and regulations that attempted improve education in the initial levels and enhance the continued education for professionals of Basic Education. However, what we have seen are proposed under the laws of the Union and the states, with regard to the management training and development of staff and the consequent accreditations and improvements to class without being thought at the public policy level forms of articulation required to the continuing education, leaving this task solely under the responsibility of the Professionals of Education basic markedly based on the market model. It is in this sense that this paper aims to reflect the theme introductorily concerning to the continuing education in the state of Piauí.

**Keywords:** Continuing Education. Basic Education. Educational Policy.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
1 MARCOS REGULATÓRIOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PIAUÍ .....	11
1.1 Análise das Ações, Projetos e Programas de Formação de Profissionais da Educação Desenvolvidos pela SEDUC- PIAUÍ (2003 A 2011) .....	15
1.2 A Rede Estadual de Ensino no Piauí: características administrativas educacionais .....	18
2 O ENSINO BÁSICO NO BRASIL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE .....	23
2.1 As propostas de governo e as tendências da educação brasileira .....	23
2.2 As ações do governo federal e o delineamento das políticas educacionais brasileiras .....	31
2.3 A política de formação e valorização do magistério para o ensino básico .....	43
2.4 Formação e valorização do magistério nas políticas educacionais a partir de 1990: breve análise à luz dos programas produzidos .....	46
3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS PROPOSTAS PARA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO CONTEXTO PIAUIENSE .....	53
3.1 O ensino básico na rede estadual de do Piauí: breves apontamentos sobre as propostas elaboradas no período de 2003 a 2010 .....	53
3.2 As políticas de formação e valorização do magistério elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí .....	55
3.3 As ações da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí no aspecto da formação e valorização dos profissionais do magistério .....	62
3.4 Formação e valorização do magistério no Estado do Piauí: princípios e fundamentos dos programas .....	70
CONCLUSÃO .....	75
REFERÊNCIAS .....	79



## INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica, além de ser um projeto de cada profissional, deve ser compromisso público de Estado, visando o desenvolvimento local e nacional, contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Partindo desta perspectiva, a política de formação inicial e continuada dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino do Piauí se define a partir de ações para ampliação da melhoria da qualidade do ensino público, ofertado em nosso Estado, e como projeto de geração e ampliação de oportunidades para que os piauienses tenham acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Este trabalho fundamenta-se nos seguintes pressupostos: atendimento da legislação nacional e estadual quanto à oferta de formação dos profissionais da educação, além do desenvolvimento contínuo da formação dos profissionais que atuam na educação pública piauiense.

A partir desses pressupostos e das experiências anteriores das formações executadas pela Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC-PI) tais como: oferta de cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* em parcerias com as IES públicas, cursos de aperfeiçoamento, liberação/afastamentos de servidores sem prejuízo da remuneração para frequentar cursos de pós-graduação *stricto sensu*, concessão de bolsas de estudos para servidores custear cursos de pós-graduação *lato sensu*, foi instituída a política estadual de formação inicial e continuada dos profissionais da educação objetivando ampliar a qualidade do ensino público piauiense, e, ao mesmo tempo, otimizar a atuação e articulação dos profissionais das estruturas pedagógicas e administrativas disponíveis na rede estadual de ensino.

Essa proposta está estruturada na articulação efetiva dos setores gerenciadores instalados na sede da Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC) com o Centro de Referência em Formação de Profissionais da Educação (Decreto n. 14.507/2011) e as escolas das redes públicas do Estado do Piauí. A partir dessa proposta, na qual vislumbramos a possibilidade de desenvolver a formação inicial e continuada dos profissionais da educação de

forma descentralizada, estão contemplados um maior número de profissionais com maior eficiência e menor tempo de execução e diminuição de custos financeiros.

O presente trabalho quer analisar os problemas e os desafios que a formação continuada impõe aos profissionais da Educação Básica. Para tanto, procuraremos demonstrar no primeiro capítulo a legislação e os marcos regulatórios da formação continuada no Estado do Piauí, compreendendo sua necessidade ao aprimoramento da educação como um todo. Já no segundo capítulo, analisaremos as políticas voltadas ao ensino básico no Brasil e seus reflexos no Estado do Piauí, bem como as políticas que neste Estado vêm sendo desenvolvidas. Por fim, no terceiro capítulo, consideraremos os princípios e os fundamentos dos programas que estão sendo gestados e suas implicações para a formação continuada de profissionais da Educação Básica sob a lógica de mercado.

## **1 MARCOS REGULATÓRIOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PIAUÍ**

Com o objetivo de identificar a legislação e os documentos oficiais que amparam e regulamentam o desenvolvimento de uma política de formação de profissionais da educação, tanto em âmbito federal quanto estadual, especificamente aquela que define os marcos regulatórios a serem atingidos desde parâmetros internacionais, no presente capítulo procuraremos elencar a legislação fundamental emitida pela esfera federal e, sendo assim, adotada como normatizadora da educação em todo o território nacional, além de suas correspondentes estaduais.

Com esta delimitação feita, identificamos várias legislações e para realizarmos o trabalho sobre a temática que aqui nos é pertinente, selecionamos as seguintes:

### **a) Legislação Federal**

- LDBEN n. 9394/1996;
- Lei n. 12.014/2009 – Lei que altera a LDBEN;
- Decreto n. 6.755/2009 – Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério.

### **b) Legislação Estadual**

- Lei Complementar n. 71/2006 – Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado Piauí;
- Lei Complementar n. 84/2007 – Altera Dispositivos do Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí;
- Decreto n. 14.507/2011 – Extingue o Instituto Superior de Educação Antonino Freire e regulamenta as atividades do Instituto de Educação Antonino Freire como Centro de Referência em Formação de Profissionais da Educação das Redes Públicas do Estado do Piauí estabelecidas pela Portaria GSE/ADM n. 75/2011;
- Portaria GSE/ADM n. 070/2011 – Regulamenta o afastamento de servidor da SEDUC-PI para cursar Pós-Graduação *Stricto Sensu*;
- Portaria GSE/ADM n. 075/2011 – Regulamenta as atividades do Instituto de Educação Antonino Freire como Centro de Referência em Formação de Profissionais da Educação das Redes Públicas do Estado do Piauí;
- Edital GSE n. 012/2011 – Regulamenta a concessão de auxílio financeiro para cursar Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Ante a legislação identificada, e posta a seguir, podemos constatar que existe a exigência legal da oferta de formação (inicial e continuada) pelo poder público estadual para os profissionais que atuam na educação pública piauiense (Art. 35, 67, 68, 69 e 79 da Lei Complementar n. 71/2006):<sup>1</sup>

**Art. 35º** O desenvolvimento funcional dos servidores de apoio técnico e administrativo da educação básica do Estado do Piauí poderá dar-se mediante progressão e promoção funcional.

**Art. 67º** É assegurado ao pessoal dos cargos dos trabalhadores em educação básica do Estado do Piauí, o aperfeiçoamento profissional, sem prejuízo dos seus vencimentos e vantagens, assegurando-se, na medida de disponibilidade financeira do Estado, e atendidos o interesse público e a continuidade da prestação de serviços educacionais:

I - o curso de graduação em licenciatura plena ou equivalente para portadores de nível médio ou licenciatura curta;

II - curso de pós-graduação *latu sensu* em nível de especialização ou *stricto sensu* em nível de mestrado ou doutorado aos portadores de licenciatura plena

**Art. 68º** Fica institucionalizada como atividade permanente e regular da administração pública, a capacitação, profissionalização e aperfeiçoamento contínuo dos trabalhadores em educação básica do Estado do Piauí tendo como objetivos:

I - criar e desenvolver a cultura, os hábitos e os valores necessários ao digno exercício profissional da função pública;

II - qualificar para o desempenho de suas atribuições, tendo em vista a obtenção dos resultados e da eficiência desejados no serviço público;

III - integrar os objetivos dos trabalhadores em educação básica do Estado do Piauí no exercício de suas atribuições, às finalidades da política educacional e da administração como um todo;

IV - valorizar as competências individuais e coletivas.

**Art. 79º** Será concedida licença remunerada para aperfeiçoamento ou especialização profissional pelo prazo de até três anos.

§ 1º A licença somente será concedida quando o curso de aperfeiçoamento ou especialização não puder ser freqüentado sem prejuízo do serviço.

§ 2º O pessoal dos cargos do magistério licenciado para fins de que trata este artigo obriga-se a prestar serviços no órgão de lotação quando de seu retorno por um período mínimo igual ao do seu afastamento, sob pena de ter de ressarcir ao erário estadual o valor das remunerações recebidas durante o afastamento.

A legislação inclui ainda sanções ao ente público no caso de não cumprimento destas exigências. Por exemplo: em caso de não ofertar cursos de

---

<sup>1</sup> PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação. *Lei complementar n. 71/ 2006*. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí e dá outras providências. Teresina, 2006. Disponível em: <<http://legislacao.pi.gov.br/scan/pages/jsp/scan/consultaDeAtoNormativo.jsp?idAtoNormativo=1294>>. Acesso em: 12 out. 2012.

formação continuada no tempo hábil, findo este prazo ao Estado será obrigado conceder progressão funcional ao servidor da rede estadual de educação mesmo que este não tenha frequentado cursos de formação.

Art. 33º A progressão fica condicionada:

I - à avaliação de desempenho, a cada três anos, segundo critérios a serem fixados em lei específica;

II - à comprovação de conclusão de cursos de atualização ou aperfeiçoamento, na respectiva área de atuação, no período de três anos, em um total mínimo de 120 (cento e vinte) horas-aulas, admitindo-se apenas o somatório de cursos de, no mínimo, vinte horas aula.

§ 1º O somatório a que se refere o inciso II deste artigo pode ser completado em até três anos.

§ 2º A falta de oferta dos cursos de atualização, bem como a não realização da avaliação de desempenho pelo Poder Público Estadual garante ao trabalhador em educação básica do Estado do Piauí a progressão para cada intervalo de 4 (quatro) anos.

Em contrapartida, nestes mesmos dispositivos legais percebe-se que a Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Estado do Piauí, enquanto gestora da educação estadual e articuladora com os demais sistemas de educação pública, já implementou, ainda que de forma tímida e muitas vezes isoladas, ações voltadas para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica pública. Já se estabeleceu a regulamentação para a concessão de licenças de estudo para servidores efetivos, participação em cursos de formação nos diferentes níveis, sem prejuízo dos vencimentos e contagem do tempo de serviço (Portaria GSE/ADM n. 70/2011) e de auxílio financeiro para cursar pós-graduação *lato sensu* (Edital GSE n. 012/2011),<sup>2</sup> além de ter instituído oficialmente do Centro de Referência em Formação de Profissionais da Educação das Redes Públicas do Estado do Piauí (Portaria GSE/ADM n. 75/2011 e Decreto n. 14.507/2011),<sup>3</sup> conceder anualmente a ascensão funcional (aumento de remuneração) aos servidores efetivos que obtêm ampliação de níveis de estudo, e aderir aos programas nacionais de formação inicial e continuada de profissionais da educação, tais como Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Progestão *Online* – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares, PROINFANTIL – Programa de

<sup>2</sup> DIÁRIO OFICIAL do Estado do Piauí, Teresina, DOEPI de 26 set. 2011. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/30955716/doespi-26-09-2011-pg-35>>. Acesso em: 13 out. 2012.

<sup>3</sup> DIÁRIO OFICIAL do Estado do Piauí, Teresina, Quinta-feira, 12 abr. 2012, n. 69. Disponível em: <[http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario/201204/DIARIO13\\_5e51aab5a4.pdf](http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario/201204/DIARIO13_5e51aab5a4.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2012.

Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) dentre outros.<sup>4</sup>

Percebe-se, ainda, nestes marcos regulatórios supracitados as limitações implícitas para a efetivação da Política Estadual de Formação de Profissionais da Educação no Piauí. Mesmo estando expresso em Lei Complementar, n. 71/2006 (Art. 68 e 69), as diretrizes para o estabelecimento da Política de Profissionalização e Aperfeiçoamento, não há definição de recursos próprios destinados para a execução das formações iniciais e continuadas, mantendo o Estado na dependência (quase exclusiva) de Programas e Cursos de Formação ofertados com recursos federais ou diretamente pelo Ministério da Educação (MEC) por meio de instituições conveniadas.

Na busca por identificar os fundamentos legais de uma política estadual de formação de profissionais da educação básica existentes em âmbito nacional e estadual, deparamo-nos com a vasta legislação em vigência no Estado do Piauí. Legislação esta que preconiza e normatiza a formação inicial e continuada dos sujeitos que atuam na Educação Básica, contudo não estabelece nem regula as estratégias para que tais ações aconteçam. O Art. 69 indica que para o financiamento destas políticas as administrações devem elaborar a dotação orçamentária necessária para a realização destas propostas: “Art. 69º Compete à Secretaria Estadual de Educação a elaboração e o desenvolvimento dos programas de capacitação, os quais devem constar necessariamente em seus planos anuais de ação, com dotação orçamentária específica”.<sup>5</sup> Em toda a lei complementar não encontramos a menção de estratégias para as ações na área de formação continuada de profissionais da educação básica, se não o Art. 69 indicando ser tal coisa de competência das gestões político-administrativas.

Com esta constatação fica evidente que não é necessário (pelo menos de imediato) a promulgação de novas legislações e sim a definição de estratégias, ações e recursos financeiros as quais, de fato, levem à implementação de ações de

---

<sup>4</sup> Os marcos legais da educação básica para os municípios podem ser consultados em PRADIME: programa de apoio aos dirigentes municipais de Educação. Marcos Legais da Educação Nacional/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

<sup>5</sup> PIAUÍ, 2006.

formação de profissionais da educação pública no Estado do Piauí já preconizado pelos dispositivos legais. A legislação contempla a necessidade de elaborar as estratégias e planos anuais de investimentos à formação continuada.

### **1.1 Análise das Ações, Projetos e Programas de Formação de Profissionais da Educação Desenvolvidos pela SEDUC- PIAUÍ (2003 A 2011)**

Conforme dados da Unidade de Gestão de Pessoas (UGP/SEDUC-PI) em outubro de 2011, a Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Piauí possui um quadro funcional composto por 34.338 profissionais, sendo que 31.665 (92,21%) destes profissionais estão atuando diretamente nas escolas, ou seja, desempenham suas atividades profissionais na função fim da rede estadual de ensino que é a oferta de Educação Básica, enquanto 2.667 (7,78%) profissionais desempenham atividades administrativas.<sup>6</sup>

Considerando, ainda, dados quantitativos, de acordo com Censo Escolar 2010, o Piauí possui 68.369 professores exercendo a docência nas redes públicas estadual e municipais. Tomando estes dados, pode-se inferir que cerca de 46,31% dos professores da Educação Básica estão atuando em salas de aula da rede pública de ensino estadual. Afora isso, muitos professores atuam ao mesmo tempo em duas redes públicas (Estado e município), ou seja, são professores da rede estadual e também de uma rede municipal de ensino, situação que pode elevar ainda mais o número de professores vinculados ao sistema estadual de ensino.

Em diagnóstico realizado pela equipe técnica do MEC/PNUD no ano de 2011, evidenciou-se que no período de 2004 a 2007 a SEDUC-PI não destinou recursos específicos para execução dos programas e/ou ações de formação do pessoal da educação, ou pelo menos não executou atividades de aperfeiçoamento de seus profissionais utilizando recursos próprios e não especificou as despesas realizadas com estas ações de modo claro inserindo as dentro de outras linhas de ações desenvolvidas pela Secretaria.<sup>7</sup> Tal situação se evidencia quando verificamos os relatórios das unidades de ensino da sede da SEDUC-PI e outros documentos

---

<sup>6</sup> Portal do Governo do Estado do Piauí. GEFAPI convoca servidores beneficiados com Auxílio Pós-Graduação. Disponível em: <<http://www.seduc.pi.gov.br/normativas.php>>. Acesso em: 23 out. 2012.

<sup>7</sup> SOUZA E SILVA, Conceição de Maria de et al (Orgs.). *Semiárido Piauiense: Educação e Contexto*. INSA. Campina Grande: 2010. p. 34.

internos que indicam a realização de mais de 25 cursos e/ou formações diferentes neste período.

No período de 2008 a 2010, segundo diagnóstico do MEC/PNUD, na rede estadual de ensino do Piauí foram gastos R\$ 1.517.514,00. Enquanto no ano de 2008 investiu-se R\$ 1.328,00 em formação (inicial e continuada) de profissionais da educação e nos dois anos seguintes estes recursos decresceram drasticamente e foram investidos apenas 12,49 % do valor destinado em 2008.

Tendo como referência estes quantitativos de profissionais da educação atuando na Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Estado do Piauí SEDUC-PI, as limitações legais e orçamentárias, buscou-se identificar as ações, projetos e programas de formação (inicial e continuada) de profissionais da educação realizados no período de 2003 a 2011, por iniciativa da Secretaria Estadual e desenvolvidos de forma autônoma e/ou em parceria com outras instituições.

Dado o elevado número de ações e programas desenvolvidos pela (SEDUC-PI) citaremos, a título de exemplificação, apenas alguns, os quais foram elencados aleatoriamente com intuito de demonstrar as iniciativas de formação empreendidas em diversos níveis. A seguir consta tal amostra.

- No ano de 2006 aconteceu formação de 540 profissionais através do Programa PROFUNCIÁRIO realizado nas dependências do Instituto Superior de Educação Antonino Freire (ISEAF) e nos anos de 2008 a 2011 totalizaram 2.227 profissionais capacitados através deste programa;
- No ano de 2009, 108 professores concluíram o curso do PROINFANTIL realizado nas dependências do Instituto Superior de Educação Antonino Freire (ISEAF);
- Entre os anos de 2005 e 2007 através de convênios com a UESPI, UFPI e IFPI, 5.022 profissionais foram matriculados em cursos de licenciatura plena;
- Entre os anos de 2005 a 2011 através de convênios variados 724 professores cursaram a pós-graduação lato sensu;
- Entre os anos de 2004 a 2011, 670 profissionais receberam auxílio financeiro para custear pós-graduação lato sensu;
- Entre os anos de 2003 a 2011, 404 professores foram liberados para cursar pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado);
- Em 2008 o Instituto Superior de Educação Antonino Freire (ISEAF) graduou 180 concludentes do Curso Normal Superior e 230 em 2009;
- Em 2010, o Instituto Superior de Educação Antonino Freire (ISEAF) concluiu a Especialização em Docência do Ensino Religioso beneficiando 160 professores;

- Em 2011 foi iniciada a Especialização em Educação do Campo – Programa Projovem Campo Saberes da Terra beneficiando 265 professores ofertada pelo Instituto Superior de Educação Antonino Freire (ISEAF);
- Através dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) foram capacitados em cursos de curta duração 10.162 pessoas entre os anos de 2003 a 2010;
- No ano de 2011 a Gerência de Educação Especial habilitou 319 professores para uso da LIBRAS com a oferta de cursos de formação de 160h/a e 120 h/a;
- No ano de 2011 a Gerência de Inclusão e Diversidade (GID) capacitou 161 professores para atuar na prevenção de drogas.

Verificando com acuidade os dados obtidos percebemos que o processo de formação (inicial e continuada) dos profissionais desenvolvido pela SEDUC-PI repete de modo recorrente as seguintes falhas na operacionalização. Quais sejam:

- a) Ausência de orçamento próprio o que vincula a maioria das formações a projetos e programas federais e/ou resultantes de parcerias com instituições externas;
- b) Ausência de planejamento sistemático da oferta de formação, o que resulta em ações desarticuladas entre os diferentes setores da SEDUC-PI, o que muitas vezes implica na sobreposição de oferta de cursos de aperfeiçoamento ao mesmo público;
- c) Carência de oferta de formação para pessoal que atua nas áreas técnico-administrativas e/ou como gestores na rede estadual de ensino;
- d) Concentração da oferta das ações de formação nas maiores cidades do Estado;
- e) Formações, em geral, são organizadas e a execução monitorada pelos profissionais lotados na sede da SEDUC-PI, o que implica em deslocamento constante dos profissionais da capital para as demais cidades do Estado;
- f) Inconsistência entre os dados funcionais fornecidos pela Unidade de Gestão de Pessoas (UGP) e a Gerência de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (GEFAPE) quanto à formação e titulação dos profissionais efetivos da rede estadual de ensino;
- g) Indefinição administrativa do setor da SEDUC-PI que deve gerenciar o processo de formação dos profissionais da rede estadual de ensino, embora haja na estrutura administrativa da secretaria a GEFAPE, que é o setor que deveria articular com os demais estas ações;
- h) Monitoramento deficiente no tocante a real utilização no cotidiano da sala de aula dos conhecimentos disseminados nas atividades de formação;
- i) Monitoramento deficiente no tocante ao número de beneficiários com ações de formação (inicial e continuada) o que implica em um mesmo profissional obter concessões de benefícios em duplicidade;
- j) Oferta de formações pedagógicas a beneficiários que não exercem a docência;
- k) Privilegia a oferta das ações de formação em determinadas áreas/níveis de ensino, enquanto outras não recebem atenção;
- l) Subutilização dos recursos humanos qualificados para atuar como formadores, pois, em diferentes ocasiões, a SEDUC-PI optou por contratar consultores externos com perfil e formação semelhante a seus profissionais para executar serviços de formação.

Constamos um número relativamente significativo de ações voltadas para a formação dos profissionais da educação realizadas na última década pela SEDUC-PI, porém, parece que há ainda certa minimização ou invisibilidade na ampliação positiva dos resultados obtidos para o cotidiano da sala de aula.

## **1.2 A Rede Estadual de Ensino no Piauí: características administrativas educacionais**

A Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC/PI) está localizada na Avenida Pedro Freitas S/N Bairro São Pedro Centro Administrativo CEP: 64000-000 Teresina (PI), possui na sua rede 809 escolas de Educação Básica, órgão executivo do sistema estadual de ensino, que tem por finalidade, em regime de colaboração com a União e os Municípios, formular a política educacional do Estado e administrar o sistema estadual de ensino, garantindo a todos os piauienses o acesso e a conclusão da Educação Básica, pública, gratuita e de qualidade social, competindo-lhe ainda.<sup>8</sup>

- I** – elaborar e executar planos educacionais em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando suas ações com as de competência dos municípios;
- II** – executar e controlar a ação do Governo na área de educação;
- III** – controlar e fiscalizar o funcionamento de estabelecimentos de ensino, de diferentes graus e níveis, públicos e privados;
- IV** – orientar a iniciativa privada na área de educação e da cultura;
- V** – articular-se com o Governo Federal em matéria de política e de legislação educacionais;
- VI** – estudar, pesquisar e avaliar os recursos financeiros para investimentos no sistema e nos processos educacionais;
- VII** – rever e aperfeiçoar, permanentemente, o sistema de ensino;
- VIII** – assistir ao estudante pobre;
- IX** – organizar, manter, desenvolver e supervisionar os órgãos e instituições oficiais da educação escolar.

A hierarquia político-administrativa da educação no Estado está organizada: Governo do Estado do Piauí, Secretaria Estadual da Educação e Cultura, Superintendência Institucional, Superintendência de Ensino, Superintendência de Ensino Superior, Superintendência de Gestão, Diretoria de Planejamento, Diretoria

---

<sup>8</sup> SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO do Estado do Piauí. Disponível em: <<http://csi.ati.pi.gov.br/imovel/internet/index.php?&pag=32>>. Acesso em: 21 out. 2012.

de Educação de Jovens e Adultos, Diretoria de Ensino e Aprendizagem, Diretora de Gestão e Inspeção Escolar, Diretoria de Educação Técnica e Profissional, Diretoria Administrativa, Diretoria de Gestão de Pessoas, Diretoria de Gestão da Rede Física, Diretoria Financeira, Diretoria do Programa Mais Saber, Assessoria Jurídica, Assessoria Técnica, Assessoria de Comunicação, Assessoria Comunitária, Assessoria Jurídica e Assessoria Política, Gerência de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, Gerência de Planejamento, Monitoramento e Avaliação, Gerência de Execução e Acompanhamento Orçamentário, Gerência de Material e Patrimônio, Gerência de Arquitetura e Engenharia, Gerência de Compra Bens e Serviços, Gerência de Finanças, Gerência de Prestação de Contas, Gerência de Administração de Pessoal, Gerência de Movimentação e Pagamento, Gerência de Educação Profissional, Gerência de Alfabetização, Gerência de Educação a Distância, Gerência de Inclusão Social e Diversidade, Gerência de Educação Infantil e Ensino Aprendizagem, Gerência de Ensino Médio, Gerência de Educação Especial, Gerência de Educação de Jovens e Adultos, Gerência de Inspeção Escolar, Gerência de Tecnologia da Informação, Gerência de Gestão Escolar, Gerência de Registro da Vida Escolar, Gerência de Logística, Gerência de Política de Ensino Superior, Gerência de Rede, Gerência Pedagógica, Coordenação de Estatística, Coordenação de Estudos e Projetos, Coordenação de Monitoramento e Avaliação, Coordenação de Projetos Especiais, Coordenação de Execução e Acompanhamento Orçamentário, Coordenação de Acompanhamento de Convênios e Contratos, Coordenação de Patrimônio, Coordenação de Almoxarifado, Coordenação de Transportes, Coordenação de Serviços da Rede Escolar, Coordenação de Serviços da Rede, Coordenação de Recursos Internos, Coordenação de Recursos Externos, Coordenação de Contabilidade, Coordenação de Tesouraria, Coordenação de Contas Internas, Coordenação de Contas Externas, Coordenação de Cadastro, Coordenação de Benefício, Coordenação de Frequência e Movimentação, Coordenação de Folha de Pagamento, Coordenação de Formação de Professores, Coordenação de Formação de Pessoal Técnico-Administrativo, Coordenação de Documentação e Informações Educacionais, Coordenação de Apoio Pedagógico, Coordenação de Articulação Interinstitucional, Coordenação de Programas Especiais, Coordenação de Apoio Pedagógico, Coordenação de Estrutura e Organização, Coordenação de Tecnologia Educacional, Coordenação de Cursos a Distância, Coordenação de Integração com Programas Sociais e

Educacionais, Coordenação de Educação e Diversidade, Coordenação de Educação Infantil, Coordenação de Apoio Pedagógico do Ensino Fundamental, Coordenação de Apoio Pedagógico do Ensino Médio, Coordenação de Articulação Interinstitucional, Coordenação de Educação Inclusiva, Coordenação de Instituições Especializadas, Coordenação de Apoio Pedagógico, Coordenação de Programa e Projetos Especiais, Coordenação de Exames e Certificados, Coordenação de Inspeção das Escolas da Rede Pública de Ensino, Coordenação de Inspeção das Escolas da Rede Particular de Ensino, Coordenação de Apoio Técnico aos Núcleos Gestores, Coordenação de Apoio Técnico aos Conselhos Escolares, Coordenação de Arquivo, Coordenação de Registro e Autenticação, Comissão Permanente de Licitação, Auditoria de Controle Interno,

Vinculam-se à Secretaria de Educação as seguintes entidades: Fundação Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Fundação Cultural do Piauí (FUNDAC), Instituto de Educação Antonino Freire (IEAF), Fundação dos Esportes do Piauí (FUNDESPI), Fundação Rádio e Televisão do Piauí – Fundação Antares. São órgãos colegiados, Conselho Estadual de Cultura e Conselho Estadual de Educação.

Para aperfeiçoar e otimizar os trabalhos da Secretaria Estadual de Educação e Cultura, foram criadas Gerências Regionais de Educação (GRE's) localizadas nas cidades com maior número populacional ou cidades polo num total de 21 Gerências, 16 no interior do Estado e 05 na capital Teresina, cada Gerência é administrada pelo Gerente Regional de Educação, escolhido a partir do ano de 2011 por meio de teste seletivo válido por dois anos.<sup>9</sup>

As Gerências Regionais de Educação são unidades de descentralização de serviços diretamente subordinadas ao Secretário de Educação, tendo por finalidade planejar, coordenar, orientar, supervisionar, inspecionar e controlar as atividades educacionais da Educação Básica, nas respectivas áreas de jurisdição.

---

<sup>9</sup> As Gerências são assim distribuídas: 1ª GRE – Parnaíba, 2ª GRE – Barras, 3ª GRE – Piripiri, 4ª GRE – Teresina, 5ª GRE - Campo Maior, 6ª GRE – Regeneração, 7ª GRE – Valença, 8ª GRE – Oeiras, 9ª GRE – Picos, 10ª GRE – Floriano, 11ª GRE – Uruçuí, 12ª GRE - São João do Piauí, 13ª GRE - São Raimundo Nonato, 14ª GRE - Bom Jesus, 15ª GRE – Corrente, 16ª GRE – Fronteiras, 17ª GRE – Paulistana, 18ª GRE - Grande Teresina, 19ª GRE - Teresina, 20ª GRE – Teresina, 21ª GRE - Teresina.

**Art. 35** – regimento Interno – SEDUC/PI – Compete às Gerências Regionais de educação – GREs:

I – executar a política educacional a cargo da SEDUC;

II – programar e executar as atividades dos subsistemas de pessoal, material e patrimônio, serviços gerais, orçamento e administração financeira, supervisão pedagógica, inspeção escolar e orientação educacional, estatística e assistência ao educando;

III – autenticar certificados, diplomas e históricos escolares dos diferentes níveis e modalidades da educação básica, na forma da legislação em vigor, nas respectivas áreas de jurisdição;

IV – promover ação educacional integrada com órgãos e entidades, públicas e privadas, que atuem na respectiva área de jurisdição;

V - velar pela observância das leis do ensino por níveis e modalidades, bem como pelo cumprimento das decisões dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação;

VI – executar outras atribuições necessárias ao cumprimento de sua finalidade.<sup>10</sup>

Alguns aspectos recentes sobre a educação no estado do Piauí se fazem importantes para nosso estudo. Sabemos das metas a serem alcançadas no ensino básico até 2022, ano do bicentenário da independência do Brasil, e que as políticas educacionais se propõem a atingir uma média nacional mínima em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB é a nota do ensino básico no país. Numa escala que vai de 0 a 10, o Ministério da Educação (MEC) fixou a média 6, como objetivo para o país a ser alcançado até 2022. O teste serve tanto como diagnóstico da qualidade do ensino brasileiro como baliza para as políticas de distribuição de recursos (financeiros, tecnológicos e pedagógicos) do MEC.<sup>11</sup> Se uma rede municipal, por exemplo, obtiver uma nota muito ruim, ela terá prioridade de recursos.

---

<sup>10</sup> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO do Piauí. Regimento Secretaria Estadual da Educação e Cultura. Disponível em: <[www.seduc.pi.gov.br/arquivos/Regimento-II.doc](http://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/Regimento-II.doc)>. Acesso em: 26 out. 2012.

<sup>11</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 29 out. 2012.



## **2 O ENSINO BÁSICO NO BRASIL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE**

### **2.1 As propostas de governo e as tendências da educação brasileira**

O mundo está repleto de diferenças culturais, econômicas, com mudanças globais e aceleradas. Em relação a essas questões mencionadas, pontuamos que nenhum contexto político e econômico está desvinculado das transformações da história da sociedade em geral. Dentro dessa premissa, relevamos a condição de sermos determinados pela nossa consciência sobre o que temos, ou seja, os fatores determinantes dessa nossa realidade à qual sofre transformações. É a partir dessas condições que os nossos estudos e reflexões dialogam, tornando-se importantes para a construção de novas possibilidades de mudanças e se vislumbrem alternativas possíveis na construção de uma sociedade mais democrática.

Procurando situar sobre a questão do desenvolvimento das políticas públicas, Azevedo alerta que como ação humana as políticas constroem-se a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria e que estas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social.<sup>12</sup>

A autora pontua ainda que a implementação de políticas educativas constitui uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões, as soluções técnicas e políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação sejam elas desenvolvidas nos sistemas de ensino ou nas próprias escolares.

Tomando-se como referência o argumento anterior, afirmamos que explicar o funcionamento de um sistema de ensino, no caso em estudo, as políticas voltadas para o atendimento do nível básico, requer um discernimento/reflexão do que está sendo planejado, de como está, em que contexto estamos inseridos e de onde falamos. Para explicitar as questões observadas, esclarecemos que estamos

---

<sup>12</sup> AZEVEDO, Janete Lins. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 60.

permeados por uma realidade consubstanciada pelos interesses dos grupos que detêm poderes de decisão, poderes financeiros postos sob a lógica do autobenefício, ou seja, disputa de interesses de grupos que estão sobrepostos nas classes sociais.

Ao fazermos parte de um grupo social em constante relação com outros grupos e com realidades que estão eminentemente ligadas à nossa cotidianidade, mais especificamente às áreas sociais, julgamos importante nos apropriarmos de estudos que se reportam à questão educacional básica, no sentido de trazer reflexões que contribuam para uma melhor leitura de mundo por parte de todos.

Assim, algumas questões a respeito de políticas públicas, em particular as que estão voltadas à educação, tornam-se importante pelo fato de se possibilitar, aos que dela usufruem, mais abertura no que se refere ao diálogo e às novas propostas de inovações que porventura surgirem durante o processo. Dessa forma, trazer estudos sobre as políticas educacionais para o ensino básico no Brasil se traduz num esforço para que sejam ampliados os debates nesta temática e se favoreça um leque maior de leituras sobre o que temos, vislumbrando-se, dessa forma, imaginar outros debates, alicerçados pelos impasses observados e buscando-se compreender o que impede o bom desenvolvimento do sistema público de ensino na realidade brasileira.

As políticas públicas educacionais para o ensino básico no Brasil, a partir de 1990, estão dadas sob várias nuances, ou melhor, a sua implantação está marcada por influências das políticas internas e externas, notadamente pelas demandas presentes no mundo econômico estabelecidas pelas organizações nacionais e internacionais no sentido da coerência com o modelo de cidadão que mundo do trabalho requer.

Ao nos reportarmos sobre as mudanças ocorridas na educação no Brasil, esclarecemos que a nossa discussão estará voltada para o plano das políticas educacionais, ou melhor, especificamente do que as políticas educacionais trataram nas últimas décadas levando-se em conta simples análises de vários outros aspectos que estão presentes na atual organização política e pedagógica, destacando-se a necessidade de um olhar para a educação tomada num aspecto de livre mercado e a educação como formação para o novo modelo de profissional

exigido pelo mercado do trabalho, sendo assim planejada sob os auspícios da regulação mundial dada pela globalização e pelas políticas neoliberais.

O debate sobre as mudanças em relação às reformas educacionais no Brasil depois da década de 1990 é amplo e necessário. Afirmarmos esta questão porque estamos fazendo parte como sujeitos que contribuem no sentido de transformar, pensando como educadores em transformar para amenizar as desigualdades sociais vivenciadas.

Ao pontuar a necessidade de debates sobre as políticas públicas no aspecto do desenvolvimento destas, direcionamos a nossa reflexão para a contextualização das temáticas que estão relacionadas à educação. De início, lembramos que a educação no Brasil e no mundo é eminentemente marcada pelas transformações sociais, ou melhor, as nossas reais situações encontradas, seja no aspecto pedagógico, administrativo ou de financiamento, estão caracterizados pela influência de várias mudanças no que se refere ao mundo do trabalho, da economia, da pós-modernidade, seja no âmbito da realidade sociocultural posta na nossa sociedade a partir da nova forma de organização no mundo, mas notadamente após o rompimento do sistema econômico, a transição do sistema feudal para o sistema de produção capitalista. Com isso, as formas de pensar e estabelecer novas diretrizes para a educação estão evidentemente presentes indo ao encontro do surgimento das demandas vindas dessas transformações no que se refere aos planos econômico, social e cultural, implantados a partir do final século XX.<sup>13</sup>

No âmbito da discussão sobre a educação no Brasil, explicar os propósitos que foram delineados para a sua expansão e universalização significa colocá-la no contexto das ocorrências em relação ao princípio da lógica mercadológica, principalmente a partir dos anos de 1990. É a partir dessa década que a educação no Brasil se torna uma panaceia no intuito da expansão sem precedentes a todos, explicitando melhor, a oferta e a procura dos serviços educacionais são vistos dentro da ideia de democratização do acesso e da universalização do ensino, não havendo a preocupação com a qualidade. Essa abrangência, vale lembrar, concretiza-se pela oferta pelo poder público e também na sua abertura para o setor privado.

---

<sup>13</sup> SILVA, Elessandra Karen Carneiro. *As mudanças no mundo do trabalho na sociedade contemporânea e seus impactos na formação do trabalhador*. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AP05.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

Incluído na discussão sobre a expansão na oferta educacional ressaltamos que a abertura ao setor privado tem sido um dos pontos pelos quais a educação no Brasil tem se caracterizado após o início da reestruturação do Estado em consequência das novas demandas vindas do efeito neoliberal na educação. Segundo Krawczyk,<sup>14</sup> um dos eixos principais da reforma educacional, ocorrida nos anos 90 do século XX na América Latina, foi a consolidação de uma nova organização e governança do sistema educacional e da escola.<sup>15</sup> Esta, ao adotar o princípio do mercado como indicador das realizações em todas as esferas sociais e ao ressignificar o conceito de cidadania enquanto consumo, define formas quase mercantis de delegação de poderes e de relação com a demanda educacional.

No âmbito organizativo e institucional, a Educação Básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço ou filantropia. Com isso, passa-se a imagem e se instaura uma efetiva materialidade de que a educação fundamental não é dever do Estado. As constantes campanhas amigos da escola, padrinhos da escola e, depois, o voluntariado explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por apelos aos cidadãos para se mobilizarem num esforço com compaixão pelo fortalecimento da escola pública.

No Brasil, algumas políticas marcaram a ruptura com as condições de oferta da educação postas anteriormente, estamos problematizando a discussão no que se refere à mudança nos aspectos econômico e social, ou seja, as diretrizes estabelecidas para a educação nas políticas pedagógicas e gestionárias deixam transparecer claramente a influência trazida pelas forças do capitalismo e da cultura neoliberal.

Para Frigotto e Ciavatta, os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental.<sup>16</sup> O interesse em discutir as principais causas do fracasso no processo de escolarização da população pobre se intensificou a partir da criação de

---

<sup>14</sup> KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de Regulação e Mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, Especial, out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 out. 2012.

<sup>15</sup> KRAWCZYK, 2005, p. 802.

<sup>16</sup> FRIGOTTO. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

organizações mundiais com a participação nestas, países diversos e com representação proporcional às condições pertinentes a cada um, evidentemente com percentual maior de representantes os países mais ricos.

Tal interesse ficou ainda mais pujante ao se perceber que o acúmulo de déficits em relação ao desempenho da escolarização por parte dos menos favorecidos ainda estava gritante no início da década de 1990, sendo necessárias estratégias de superação dessa disparidade, levando-se com isso, à interferência desses organismos nas causas sociais.

Nessa realidade, pesquisas mostravam que a diferença entre pobres e ricos e a desigualdade no que se refere à oferta de serviços sociais básicos como educação e saúde estavam fortemente sinalizados em várias realidades em diversos países. Alternativas e propostas que tivessem dentro dos princípios de diminuição das desigualdades teriam que ser urgentemente elaboradas e em condições de simetria com as necessidades mais urgentes postas por esse cenário presente no contexto mundial.

Incluindo-se dessa forma o acesso à escolarização, como forma de reduzir as desigualdades de acesso aos serviços sociais básicos, sendo importante, portanto, medidas que dessem mais abertura ao processo de expansão do ensino, de maneira proeminente, ao setor privado. Dentro das tendências educacionais que estão em evidência principalmente nos últimos 20 anos, queremos chamar atenção para o que a escola tem representado para a uma parte da sociedade, mais especificamente para aqueles que estão cerceados pelos parâmetros da lucratividade em consequência da abertura encontrada no mercado.

Ao situarmos a Instituição escolar em uma sociedade globalizada, pós-moderna e neoliberal, assim definida por vários estudiosos, ressaltamos que, para isso, não se prescinde apenas de uma análise feita por alguns estudiosos que permita entender como está determinada a Instituição escolar. E, para ilustrar o que se problematiza sobre o cenário em que a escola é posta, trazemos uma discussão de Gómez na qual coloca algumas características dessa engenharia a qual a educação está inserida. O autor coloca alguns pontos os quais se concebe o funcionamento da educação na perspectiva da lógica economicista predominante nos países capitalistas:

- 01) Autonomia, descentralização e complexidade na ótica neoliberal fomenta a descentralização e a competitividade entre as instituições educativas, como estratégia fundamental para incrementar a produtividade das escolas, a melhoria de resultados em termos de rendimento acadêmico.
- 02) Rentabilidade e mercantilização do conhecimento nesse caso as propostas neoliberais justificam a desregulação e a privatização do sistema educativo, concebem como uma mercadoria.<sup>17</sup>

As políticas neoliberais propõem o desmantelamento do estado de bem estar e a concepção da educação não como um serviço público, mas como uma mercadoria de destacado valor, logicamente, à regulação das relações entre oferta e procura.<sup>18</sup>

Cotejamos a discussão acima com uma situação em que temos como fato na educação, na nossa realidade, a ausência de políticas educacionais efetivamente planejadas pelo Estado, onde se percebe o surgimento de propostas dentro da visão de lucro disputadas por empresas que se articulam com o mercado e se alinham às leis da oferta e da procura.

Essa liberdade de comercialização fica determinada pela competitividade dos serviços imbuídos de uma concepção que exclui uma vez que ficamos entre pagar para quem oferece a um custo mais alto ou, em condições específicas a cada pessoa, ter como única alternativa o uso do serviço público. Ainda neste aspecto, observa-se que os investimentos no setor da educação não se legitimam no sentido de termos um ensino a todos em condições favoráveis, sujeitos dessa forma, às concorrências desleais de vagas para o acesso a universidades públicas, por exemplo.

Para as políticas neoliberais, como sustentam Torres e Coraggio,<sup>19</sup> o Estado deve abandonar a ideia de igualdade (socialização) para assumir a equidade, considera-se a educação como um serviço e não como um direito. Reforçamos ainda que, postos numa sociedade em que se prega oportunidades iguais de escolarização, o atendimento a essa área torna-se uma falácia, por questões das desigualdades sociais dadas no nosso país.

---

<sup>17</sup> GOMEZ, Margarita Victoria. *Educação em Rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 130.

<sup>18</sup> GOMEZ, 2001. p. 133.

<sup>19</sup> CORAGGIO, José Luis; TORRES, Rosa María. *La Educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.

A educação, portanto, para atender a todos com equidade deverá ser planejada de forma que a aplicação de recursos para a melhoria deverá superar os percentuais de investimento, questionando-se assim a possibilidade de gasto de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para amenizar os problemas no atendimento da demanda.

A agravante fica mais evidente ao se refletir sobre a condição na qual a educação, no sentido da abrangência educacional, está sendo posta, ou melhor, diante da abertura na lei em que a mesma pode ser oferecida pelo setor privado, ficando a cargo do Estado a regulamentação dos sistemas de ensino.

Na atualidade, a facilidade para abrir universidades, centros de educação profissional, faculdades privadas para formar pessoal competente, pessoas para se inserirem no mercado de trabalho está presente. Essa abertura na ótica neoliberal é necessária, aqueles que não estiverem dentro dos princípios exigidos, ou seja, ser flexível, dinâmico, comunicativo, proativo, eficiente, eficaz e com múltiplas habilidades, certamente estará fora do processo de inclusão no mercado de trabalho.

A educação norteada pelas necessidades do mercado busca formar “cidadãos” com esse perfil. Porém, a competitividade, a exclusão no mundo do trabalho e os refugos humanos, nas palavras de Zygmunt Bauman, tornam-se comuns na lógica perversa da concorrência entre os “iguais”.<sup>20</sup>

Outros aspectos bastante disseminados pelas políticas de reforma da educação têm sido a garantia da descentralização, autonomia escolar, contra atualização da gestão escolar como medidas importantes no processo de reestruturação da educação.

Os termos postos em discussão segundo Oliveira se põem como preocupação se levarmos em conta a responsabilização da educação, delegando-se poderes de autonomia ao tempo que se culpabiliza a escola pelo fracasso, o Estado se exime dessa preocupação uma vez que descentralizou as políticas.<sup>21</sup>

A ponderação feita não nos permite dizer que não se tornam importantes alternativas que favoreçam a autonomia escolar, é necessário ver essa questão

---

<sup>20</sup> BAUMAN, Zygmunt. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

<sup>21</sup> OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Do FUNDEF ao FUNDEB: a qualidade ainda fora de pauta. *Revista Vertentes*, São João Del-Rei, v. 33, p. 36-47, 2009.

como uma política de Estado, ou seja, o funcionamento da educação com possibilidades de sucesso acontece com medidas que impliquem na articulação das responsabilidades entre os entes federados.

Nota-se assim a preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como por seu financiamento e resultados. Desta forma, assim como um dos pilares principais da reforma é a gestão, o espaço privilegiado por ela é a unidade escolar, promovendo a autonomia financeira, administrativa e pedagógica da instituição.

Ainda no âmbito da gestão escolar, observa-se a ampliação do espaço de manobra para conduzir nas políticas internas e flexibilidade administrativa que dotam a escola de maior autonomia institucional. A descentralização administrativa que se observa tem representado a transferência de obrigações dos órgãos centrais às escolas, sobretudo por meio de programas especiais. A descentralização administrativa e financeira permite à escola maior flexibilidade na gestão e captação de recursos externos. Essa é uma importante dimensão no quadro de reorganização das políticas sociais, pois essas passam a depender cada vez mais da capacidade de captação de recursos no meio local.

Essas reformas têm resultado em reestruturação do trabalho pedagógico, proveniente da combinação de diferentes fatores que se fazem presentes na gestão e organização do trabalho escolar, responsabilizando-se professores e a comunidade.

A descentralização tal como é adotada, a partir dos processos de reforma mais recentes do Estado, tem por objetivo diminuir a burocracia escolar. Na prática, na busca de maior eficácia, amplia-se o poder de decisão da escola sobre um conjunto de ações, mesmo sabendo-se que as formulações não estão descentralizadas a esse nível.

Descentralizar políticas de financiamento e pedagógicas em um sistema administrativo regulatório se torna contraditório haja vista a harmonia dada entre o que se investe e que ao mesmo tempo controla por meio de suficiência ou insuficiência de números a atingir ou atingidos nas avaliações externas como o

IDEB, ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, também cresce o controle sobre eles.

Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos, sendo que estes têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o desempenho dos alunos, ampliando as obrigações desses profissionais à medida que as avaliações implementadas pelo Estado se efetivam como medidores do desempenho da escola, com isso, os demais problemas que implicam o desempenho escolar dos alunos ficam ocultos, por exemplo, a remuneração dos profissionais do magistério.

## **2.2 As ações do governo federal e o delineamento das políticas educacionais brasileiras**

No Brasil, os rumos para organização da educação por meio de projetos e planos, no sentido de atender à população em geral, começaram a ser propostos no final do século XX, última década, com implementação de algumas políticas para que fosse melhorado o atendimento à educação, fortaleceram-se com base em políticas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação, as Diretrizes curriculares para o Ensino Médio, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano de Desenvolvimento da Educação e os planos de financiamento da educação básica (FUNDEF/FUNDEB) como panos de fundo para estruturação e melhoramento das condições pedagógicas, de trabalho e administrativas dos sujeitos envolvidos no campo da educação, até antes disso, fortemente caracterizada pela dificuldade de acesso à escola por parte dos menos favorecidos e também por legislações educacionais que fossem mais incisivas em relação aos aspectos da qualidade de ensino, às propostas mais democráticas e que agregassem também mais especificidades de atendimento nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Dadas essas condições, percebeu-se na realidade educacional brasileira a necessidade de políticas que estivessem alinhadas às principais causas do fracasso da educação, ou melhor, depois de anos de convivência com altos índices de analfabetismo e de dificuldade de democratização do acesso, permanência e sucesso escolar, particularmente no ensino básico, a educação começou a ser

pensada num aspecto democrático em relação à gestão e ao parâmetro igualdade de direitos.

Nessa visão, busca-se alternativas possíveis para resolver parte das disparidades educacionais, estas se sustentam em políticas como investimentos e parcerias com órgãos multilaterais a fim de oportunizar a todos o acesso a uma melhor condição de vida uma vez que para corrigir os níveis de desigualdade social se torna importante uma política que inclua e que dê a todos as mesmas condições de aprendizagem.

Ao nos posicionarmos sobre a nova conjectura do ensino no Brasil ressaltamos que tal análise possui uma relação intrínseca com as propostas discutidas e planejadas em diversos momentos nos quais as preocupações com as problemáticas educacionais se tornaram temas urgentes a serem superados, direcionando-se os debates para o cumprimento de metas em prazos definidos com a elaboração de constantes documentos a fim de se nortear os fundamentos das políticas públicas com os países que possuem índices de problemas sociais graves.

Em direção ao que foi comentado no parágrafo anterior, explicamos que para situar as transformações ocorridas, principalmente desde o início de 1990, é importante colocar como principais pontos discussões e projetos que tiveram notoriedade tanto no âmbito planetário como nos que se referiam às questões nacionais. Entre os quais podemos citar: a Conferência de Jomtiem, o Relatório Delors como referências internacionais e políticas que se estabeleceram no país como a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o Sistema de Avaliação do Ensino Básico, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Nas linhas a seguir, será feito um breve comentário dessas políticas a fim de entendermos um pouco sobre o contexto político-educacional nas duas últimas décadas. A ênfase dada no sentido da melhoria do atendimento educacional começou a ser mais perceptível a partir da intervenção de órgãos com referências mundiais e continentais sob embate posto na luta por uma educação centrada na

aprendizagem e nos currículos, com o advento do processo do cumprimento perante a lei dos direitos dos cidadãos e com a pressão mundial em relação às mudanças requeridas pela mundialização econômica. Nessas condições, o Brasil inicia a reconstrução de um projeto de educação para todos em detrimento das consequências trazidas pelos governos que se caracterizavam pela negação dos direitos sociais básicos herdados do regime autoritário.

Com a Constituição de 1988 e com a mudança no que se refere à democratização política do país, repensou-se formas de estruturação da educação dada também pelas propostas de universalização no atendimento das questões sociais no bojo do processo de globalização.

Nessa perspectiva, as políticas de Estado ficam articuladas pelas diretrizes postas pelas agências de financiamento as quais definem as matrizes pedagógicas e financeiras sob a lógica da cultura economicamente estabelecida pelos países centrais, países com industrialização mais avançada, influenciados pelos caminhos da globalização implicando assim, na reforma do Estado e com isto o significativo afastamento do Estado em consequência das demandas trazidas pela globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, etc.

As preocupações dos organismos internacionais com os países periféricos e semiperiféricos em relação ao desenvolvimento da educação aos menos favorecidos foram bastantes presentes a partir da Conferência Mundial de Educação para todos ou Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990,<sup>22</sup> as quais também estiveram na pauta de órgãos como a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) ambos com objetivos de recomposição dos estados do oriente e do ocidente após a 2ª Guerra Mundial terminada em 1945. Países periféricos são países com economia primitiva, baseada na agropecuária e na exportação de matérias-primas. Têm o menor grau de desenvolvimento e estão localizados na África, América Central e Oriente Médio. Os países semiperiféricos também

---

<sup>22</sup> DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

chamados de países em desenvolvimento ou países emergentes, encontram-se em fase de desenvolvimento industrial, com maioria da população concentrada nas cidades. São menos desenvolvidos do que os países centrais e mais desenvolvidos do que os países periféricos.

No tocante à Educação Básica, segundo Silva, nas estratégias desses órgãos, chamados multilaterais, o eixo central estaria na qualidade da educação, particularmente a qualidade da gestão do sistema, sendo o desenvolvimento e o crescimento vinculados aos princípios de competitividade internacional entre países e à formação e consciência da cidadania.<sup>23</sup> Segundo a autora, encontram-se explícitos nos documentos de políticas de educação da UNESCO para os anos 1990, os seguintes conceitos: qualidade de ensino, gestão do sistema e competitividade, exponenciados e complementares à lógica de mercado e postulados nas políticas educacionais do Banco Mundial.

O Brasil, em meio a um cenário com altos índices de analfabetismo não poderia deixar de estar permeado por essas diretrizes postas por estes órgãos internacionais e pelas grandes reuniões de abrangência mundial a exemplo da Conferência de Jomtiem, mencionada anteriormente, ou seja, as necessidades básicas de aprendizagem deveriam ser superadas com a implementação de políticas pedagógicas e de financiamento urgentes e planejadas conforme orientações das propostas do evento e que cada país dentro das suas especificidades se reestruturassem e elaborassem políticas que pudessem favorecer a redução das disparidades sócio-educacionais.

No Brasil, apesar do momento de *impeachment* do ex-presidente Collor, as primeiras sinalizações de uma política educacional baseada em princípios e fundamentos das grandes reuniões começaram a se manifestar no início da década de 1990 com a elaboração do Plano Decenal de Educação, documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pela Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para

---

<sup>23</sup> SILVA, Eurides Brito da. A formação de profissionais para a educação básica. In: SILVA, Eurides Brito da. (Org.). *A educação básica pós-LDB*. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 189-200.

o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país” e foi elaborado conforme os fundamentos postos pela Conferência de Jomtiem.

Dando continuidade à discussão do que ocorreu a partir de 1990 em relação às propostas dos encontros mundiais para tentar solucionar os problemas educacionais, mencionamos a criação do relatório Jacques Delors como um documento norteador para as várias nações após constatação das gravidades em relação ao desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos.<sup>24</sup>

O relatório traz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. Sugere ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos.

Observa-se neste documento que a definição de parâmetros como pontos de referência aos planejamentos das políticas educacionais para as nações estão claramente postos na ótica de uma organização educacional baseada nos quatro pilares: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver com os outros, os quais se tomados na conjuntura adquirem certa aproximação com as lógicas do mundo econômico.

A educação ao longo de toda a vida assim defendida no relatório implica entendê-la no que se refere à mudança da noção de qualificação, pautada em uma formação única para a noção de competência, que se relaciona a uma formação dinâmica, flexível, condizente com a ênfase atual no trabalho em equipe, na capacidade de iniciativa, na valorização de talentos e aptidões. Essa mudança advém da “desmaterialização” do trabalho que exige, além da técnica, a “aptidão para as relações interpessoais”.<sup>25</sup> Os pilares ser, fazer, conhecer e viver juntos são conseqüentemente adaptados a essas estratégias de sobrevivência requeridas pela

---

<sup>24</sup> DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO: CORTEZ, 1996. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

<sup>25</sup> DELORS, 2003, p. 95.

cultura pós-moderna. Estes saberes devem ser analisados também numa sociedade caracterizada pelo individualismo, competitividade, eficiência e eficácia, assim entendidos na conjuntura sociocultural dos dias atuais.

No contexto do financiamento da Educação Básica, duas políticas foram postas a partir dos anos de 1990 com a instituição das leis 9.424/96 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério – FUNDEF) e a Lei n. 11.424/2007 (Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério – FUNDEB).

A partir de 1996, com a criação do Fundo de Financiamento do Ensino Fundamental, os municípios brasileiros seguiram novos rumos, explicando melhor, os planejamentos administrativos e pedagógicos da educação dos Estados e municípios ficaram regulados pelos princípios dados pelo FUNDEF o qual preconizava a universalização da matrícula para os alunos do Ensino Fundamental.

Quanto mais alunos mais dinheiro para os Estados e municípios, com isso, garantia-se oportunidade de escolarização a todos, essa seria a forma de superar índices que apontavam para a exclusão de crianças do ambiente escolar formal.

Após a certificação de que as estatísticas em relação ao número de alunos atendidos satisfizeram as expectativas nas matrículas do Ensino Fundamental em consequência da criação do FUNDEF o fator atendimento a todos os alunos do nível básico foi sendo discutido com mais notoriedade nos planos para a educação aumentando as inquietações por parte de estudiosos, pesquisadores e sociedade civil a respeito da abrangência e os valores aplicados para se chegar ao mínimo de atendimento com qualidade.

No decorrer da vigência desse fundo, inviabilidades e mau uso dos recursos foram sendo percebidos, inclusive no interesse por grandes números de matrículas induzindo aos gestores a fraudarem o censo escolar, uma vez garantido maior receita e, numa discussão mais ampla, a não inclusão dos alunos da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio num planejamento único de financiamento.

Segundo Arelaro, para viabilizar a superação deste impasse, as entidades nacionais começam a insistir, dentre outras propostas, na necessidade da revisão da

concepção do Fundef, avançando para propostas que incluam todos os níveis e modalidades de ensino que compõem a Educação Básica em algum tipo de financiamento.<sup>26</sup> Além, portanto, de reivindicarem que dado veto presidencial que impede municípios e Estados de incluírem os alunos do ensino supletivo presencial, para serem contabilizados no Fundo, propõem que seja estudada uma espécie de Fundo da Educação Básica (Fundeb, em vez de Fundef), que lhes permita incorporar o conjunto de alunos – crianças, jovens e adultos – no direito à cidadania pela educação, viabilizando a expansão dos níveis de atendimento atuais.<sup>27</sup>

O FUNDEB resgatou o conceito de Educação Básica como um direito. Nele estão incluídas as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Neste sentido, Estados e municípios não terão mais argumentos para investir apenas no Ensino Fundamental regular como acontecia com o FUNDEF.<sup>28</sup>

Uma das críticas postas nas discussões sobre a viabilidade do FUNDEB é que este representa um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro. Na verdade, os recursos que compõem o FUNDEB, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação do FUNDEF que focalizava o Ensino Fundamental, porém não demonstra capacidade de impactar mudanças em relação ao que temos como realidade, por exemplo, expectativas de aumentos substanciais dos salários dos docentes do ensino básico vigente.

A outra é que os dois fundos (sobretudo o FUNDEF) praticamente não trazem recursos novos para o sistema educacional como um todo, apenas promovendo, com base no número de matrículas no Ensino Fundamental regular (FUNDEF) ou Educação Básica (FUNDEB).

É oportuno destacar nesse estudo, que com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental (FUNDEF) tivemos a universalização do atendimento às crianças do Ensino Fundamental e com o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) tivemos a ampliação no atendimento e mais impostos vinculados à cesta que compõe o fundo, porém, não

---

<sup>26</sup> ARELARO, L. R. G. Financiamento e qualidade da educação brasileira: algumas reflexões sobre o documento “Balanço do primeiro ano do Fundef – Relatório MEC”. In: ARELARO, L. R. G. *Financiamento da educação básica*. Campinas: Autores Associados; Goiânia: UFG, 1999.

<sup>27</sup> ARELARO, 1999.

<sup>28</sup> CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da Educação no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 74, p. 11-32, dez. 2001.

podemos falar de sucesso na implementação dessas políticas sem um olhar minucioso para a cotidianidade do ensino público, principalmente nos aspectos: aprendizagem dos alunos e valorização do magistério.

As políticas mais recentes e de caráter específico à realidade brasileira estão propostas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo Plano Nacional de Educação, pelo Plano de Desenvolvimento, por decretos e leis, citando-se as diretrizes curriculares para o Ensino Médio, o Piso Nacional de salário dos professores (Política planejada dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, cabendo nas linhas que seguem breves comentários dessas políticas que fundamentam pedagógica e administrativamente a Educação Básica e Superior no Brasil.

O Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação contemplam normatizações e diretrizes tanto para o ensino público como para o ensino privado.

Após os primeiros anos de experiência de eleições diretas para escolha de representantes nos cargos eletivos, o Brasil dá passos mais avançados em relação a implementações de políticas públicas, no caso as políticas educacionais. Com a consolidação do regime democrático do país e logo após com a escolha de Fernando Henrique Cardoso à presidência da República para o mandato 1995-1998, e reeleito para o período de 1999-2002, a educação no plano federal nesse período começou a revestir-se de um planejamento com caráter peculiar a cada nível de ensino.

Nesse contexto, na nova LDB a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Lei n. 9.394/96, Art. 22) e organiza-se nos níveis fundamental e médio (Art. 24).<sup>29</sup> A segunda finalidade, posta no Art. 22 da Lei, aborda fornecer ao educando meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, apresenta-se como uma instância complementar à cidadania no sentido de realizar, pela

---

<sup>29</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e bases da Educação Brasileira*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 out. 2012.

educação, algumas das condições básicas para o exercício consciente da cidadania política. Cidadania, no Brasil, tem sido uma questão mal resolvida.

A questão da cidadania é, originalmente, uma questão alheia à constituição da sociedade brasileira durante e após o Brasil colônia, situação que teria se prolongado sob o fenômeno da exclusão dos cidadãos brasileiros de diversas instâncias da vida social. A questão em evidência é sobre quem pertence à comunidade política e, num plano mais geral, quem são os cidadãos e quais são os seus direitos de brasileiros.

O Plano Nacional de Educação destina-se a regulamentar a lei nacional de educação em termos de traduzir a política educacional em vigor em estratégias de cumprimento da lei. Esse procedimento supõe uma ampla negociação com a sociedade e com o Legislativo de modo que se garanta a orientação política da lei por meio da destinação efetiva de recursos e da elaboração de instrumentos legais complementares. No Brasil, onde a tradição autoritária suplanta, frequentemente, os procedimentos democráticos, os planos educacionais aproximam-se da política e assumem sua feição mais genérica, ficando a salvo do cumprimento de metas definidas em função dos problemas a resolver.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), na forma da Lei n. 10.172 de 9/1/2001,<sup>30</sup> desdobra-se como uma alternativa coerente ao discurso do governo democrático como sendo capaz de implantar para a sociedade em geral condições de efetivo exercício de direitos, oportunizando a todos chances de escolarização com igualdade de aprendizagem, delineando-se daí em diante outros projetos que mitigassem os fatos dados na realidade histórica com resquícios de privilégios. Essas novas tomadas de rumo favoreceram também a elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Dentro desse contexto, atribui-se também no favorecimento da criação de planos e projetos em educação, a legislação implementada pela Constituição de 1988 no que se refere ao ensino como direito público subjetivo.

---

<sup>30</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 10.172 que Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, de 9 de janeiro de 2001.* Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 30 out. 2012.

No plano pedagógico, duas políticas do governo federal no Ensino Fundamental – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB/IDEB) ficam entendidos como políticas que explicam o caráter impositivo e definição pelo alto nas palavras de Frigotto.

Para que seja viabilizado o processo democrático no espaço escolar reitera-se que seja dada importância por parte do governo mecanismos para as escolas produzirem, dentro de suas realidades e de forma participativa, seus currículos e propostas político-pedagógicas. Essas propostas, todavia, vêm sendo atropeladas por diferentes mecanismos e exigências que transformam, na prática, os PCN's, produzidos por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira.

Para alguns estudiosos, essa proposta apresenta-se inviável, tanto do ponto de vista da natureza do processo de construção curricular, que implica constante construção e reconstrução a partir de realidades concretas, quanto das condições objetivas de sua realização e avaliação.

O Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), agora incluído nas especificidades do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se traduz numa lógica de obtenção de dados, os quais dentro do processo de avaliação, tal como se apreende os resultados, torna-se uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente.

Portanto, não é avaliação e sim uma mensuração simples. Ressaltamos que não se trata de denegar o direito e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritária e impositiva de sua implementação.

Na continuidade dos apontamentos para viabilização do desenvolvimento do ensino básico, no caso do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) também para o Ensino Superior, tivemos como substantiva notabilidade a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação, objetivando a articulação pedagógica e financeira a todos os municípios brasileiros, sendo este pensado também como forma de suprir as insatisfações vivenciadas no ensino público.

Para Saviani, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado pelo MEC, assume um protagonismo compartilhado com os poderes públicos dos outros entes federativos.<sup>31</sup> Nesse Plano, metas objetivas serão tomadas a partir de informações e dados trazidos pelas avaliações e indicadores feitos há 10 anos na Educação Básica. Essas metas, pactuadas por adesão com os entes federativos, terão o seu foco voltado para a aprendizagem e seus resultados com apoio na formação continuada. Resultados satisfatórios terão incentivos e resultados insatisfatórios terão o cuidado governamental para superação das deficiências.

Como proposta de democratização na elaboração de políticas com a participação de todos os membros da sociedade civil organizada tivemos a Conferência Nacional de Educação organizada, por meio de reuniões em várias cidades do país e com realização final no Distrito Federal em 2010, como pressuposto para implementação de políticas públicas, objetivando servir de alicerce para construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Os eixos norteadores do documento foram:

- I - o papel do estado na garantia do direito à educação de qualidade
- II - qualidade da educação, gestão democrática e avaliação,
- III - democratização do acesso, permanência e sucesso escolar,
- IV - formação e valorização dos profissionais da educação,
- VI - financiamento da educação e controle social
- VII - justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.<sup>32</sup>

A proposta da Conferência estava ancorada nos princípios de criação de um sistema nacional de educação articulado, essas propostas ainda que importantes aguardam a sua implantação, tendo-se em vista que as políticas traçadas no referido documento servirão apenas como sugestões para implementação de futuras políticas determinadas pelo poder executivo.

Nas políticas sugeridas por esse documento, metas e prazos para o cumprimento do que se considera importante ficam evidenciados como urgentes num contexto em que segundo o documento da CONAE<sup>33</sup> ainda há 14 milhões de pessoas analfabetas no Brasil e, segundo relatório da Organização das Nações

---

<sup>31</sup> SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 nov. 2012.

<sup>32</sup> BRASIL, 2001.

<sup>33</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE). Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

Unidas (ONU), publicado em janeiro de 2010, a desigualdade social apesar de ter diminuído ainda é gritante, destacando-se as condições de oferta educacional no Brasil, a qual contribuiu para que o país não atingisse um melhor Índice de Desenvolvimento Humano.

Numa análise mais atenta dos dados do Instituto de Pesquisas Econômicas (IPEA) no documento da UNESCO Educação e Federalismo no Brasil Ghanem aponta preocupações em relação ao atendimento educacional no Brasil. O estudo indica um total de 49,7 milhões de jovens com idade entre 15 e 29 anos no país (26,2% da população) e, naquela faixa etária, verificou-se um aumento nos anos de estudo comparado aos dados da mesma faixa etária em 1998 e frente à população com idade a partir de 40 anos.

Contudo, a mesma pesquisa ressaltou as expressivas desigualdades educacionais entre ricos e pobres, brancos e não brancos, e moradores de áreas urbanas e rurais e das diferentes regiões. Apenas a metade da faixa de 15 a 17 anos frequenta o Ensino Médio na idade adequada e 44% ainda não concluiu o Ensino Fundamental.

Nas regiões Norte e Nordeste, as taxas de frequência (36,4 e 39,6, respectivamente) são bem mais baixas do que no Sudeste e Sul (61,8% e 56,5% respectivamente). No Ensino Superior, a frequência é de apenas 13,6% das pessoas de 18 a 24 anos. A proporção de jovens fora da escola cresce de acordo com a faixa etária: 15,9% entre jovens de 15 a 17 anos: 64,4% de 18 a 24 anos: e 87,7% de 25 a 29 anos.

Os dados corroboram com a ideia de que políticas como democracia, acesso, permanência e sucesso escolar desenvolvidas no Estado brasileiro, demonstram fragilidade no que se refere às formas como acontecem, assim percebido por estudiosos e cidadãos comuns.

Dentro dos discursos que se referem aos avanços no atendimento de políticas sociais aos cidadãos em geral, é comum atribuir-se, por exemplo, crescimento e desenvolvimento do país aos índices atingidos ao número de matrícula, democratização do acesso e descentralização, os quais são vistos em recortes estatísticos (números) sem levar em conta a necessidade de uma avaliação contínua durante o desenvolvimento dessas políticas.

Tais estatísticas, vistas tanto no que concerne aos números de pessoas incluídas como no índice de qualidade da educação, devem ser vistas sob questões como: qual o percentual e em que tempo hábil temos certeza de que aumentou a qualidade em um certo parâmetro? Que ganhos reais em investimentos, o ensino público tem obtido? Em um país com 190 milhões de habitantes, quem e em quais regiões, os benefícios foram notados em relação às melhorias educacionais? Estamos falando de qual escola do ensino básico ou de qual universidade pública, aquelas que não se tem o giz ou aquelas com recursos humanos e pedagógicos de alto padrão?

As questões pontuadas acima se tornam pertinentes para repensarmos sobre como estão sendo desenvolvidas as políticas educacionais para o ensino público e também para evidenciarmos a necessidade de olharmos como estão sendo colocados os dados que se reportam ao crescimento do ensino no que toca à qualidade, sendo este conceito entendido tal como foi posta no documento político da Reunião da Sociedade Civil entendendo-se a qualidade em educação como um “conceito político” em disputa: “[...] a qualidade é um processo que exige investimentos financeiros de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas presentes em nossas realidades”.<sup>34</sup> Queremos uma qualidade em educação que gere sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito em todo planeta.

### **2.3 A política de formação e valorização do magistério para o ensino básico**

As tentativas de reforma educacional em direção à construção de uma educação com qualidade têm sido bastante perceptível nas legislações educacionais implementadas a partir de 1990. A partir daí, alternativas no sentido de uma forma de organização da educação e implantação de ações por parte do governo federal se expandiram, inculcando à população em geral ideias de desenvolvimento educacional dados pela garantia de oportunidade de acesso a todos os brasileiros ao nível básico e superior com iguais direitos de oportunidade de escolarização.

---

<sup>34</sup> GADOTTI, Moacir. *A Qualidade na Educação*. Disponível em: <[http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000158/Legado\\_Artigos\\_Qualidade\\_Educaco\\_Moacir\\_Gadotti.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000158/Legado_Artigos_Qualidade_Educaco_Moacir_Gadotti.pdf)>. Acesso em: 4 nov. 2012.

Incluído no processo de reforma da educação a partir das duas últimas décadas, estão as políticas de formação e valorização do magistério as quais são fortemente marcadas pelas novas concepções educacionais no plano das formulações postas pelas políticas neoliberais. Situando a questão, podemos afirmar que os programas educacionais postos para o ensino básico no Brasil no âmbito da formação e valorização do magistério estão definidos como itens que estão bastante evidentes nas proposições dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, destacando-se questões que se referem à qualidade do ensino.

Temos no caminho que se percorre desde a elaboração até a efetividade dos programas e projetos educacionais a ocorrência de fatores diversos implicando-se na inviabilização dos mesmos. Além disso, temos como fato o fraco investimento de recursos financeiros, enfatizando-se nesta abordagem os que se destinam às políticas de formação e valorização do magistério.

O planejamento educacional de forma a atender a todos os municípios brasileiros pensado de uma maneira a corrigir as distorções em relação à distribuição de recursos começou a ser notado mais enfaticamente a partir do programas de financiamento do Ensino Fundamental, a exemplo do FUNDEF.<sup>35</sup> A defasagem do ensino público seria corrigida a partir de um plano que contemplasse e atendesse de forma satisfatória as necessidades educacionais em relação à melhoria e atendimento a todos.

Conforme pontuado anteriormente, implantar um fundo de educação que possibilitasse o sucesso do ensino implicaria contemplar a formação e a valorização do magistério, eminentemente, dos professores do ensino básico.

Esse ensino deveria estar postulado numa formação aos estudantes propícia à entrada no mercado de trabalho e seguir carreira estudantil na universidade.

Entendia-se dessa forma, que sem uma política de formação e de valorização do magistério o ensino os resultados objetivados por parte do Estado em geral seria comprometido.

Esses impasses dados no aspecto dos investimentos incidem no trabalho docente em alguns pontos específicos: na insuficiência de recursos para equalizar questões de formação e remuneração, bem como na melhoria da infraestrutura, das

---

<sup>35</sup> OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2009.

condições de trabalho e na disponibilidade de recursos materiais. Além disso, nas instâncias locais se acirram as disputas políticas e os embates ideológicos, repercutindo nas definições das ações e na destinação dos recursos públicos.

Desconsiderar essas variáveis restringe as análises que intentam uma discussão específica sobre as condições do exercício do magistério público, no que concerne à formação de professores.

Para Freitas, uma das características essenciais no quadro que se desenha a partir da redefinição do papel do Estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, é a necessidade de regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores.<sup>36</sup>

É este caráter regulador que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, buscando responder a questões como: quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens, como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos, como preparar os professores para essa tarefa (Diretrizes e Referenciais), quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação das instituições formadoras). Por último, como avaliar os sujeitos envolvidos nas tarefas educativas exigidas pelas reformas (sistemas de avaliação de estudantes – SAEB, ENEM, Prova Brasil) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – em processos de creditação de cursos, instituições e de certificação de professores, que pode retornar nas políticas atuais.

Todas essas questões, uma vez entendido o Estado como regulador e como responsável pelo desenvolvimento das políticas públicas recaem sobre as políticas educacionais, atentando-se nesse estudo às políticas de formação de professores, esclarecendo-se dessa forma que, direcionar as propostas educativas no que se refere à formação de professores ao encontro dos interesses do capital, desenvolver projetos educacionais correlatos às exigências dos interesses do mercado, implica banalizar o contexto da formação e da valorização do magistério caracterizado nestas duas últimas décadas pelas quantificações, aligeiramentos, produção, certificação entre outros quesitos bem familiares ao mundo dos interesses econômicos.

---

<sup>36</sup> FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

## **2.4 Formação e valorização do magistério nas políticas educacionais a partir de 1990: breve análise à luz dos programas produzidos**

Falar de formação de professores em uma realidade em que estas formações acontecem de forma muito diversificada torna-se bastante pantanoso, considerando-se que as condições de oferta dessa política acontecem de forma diferenciada, ou seja, os programas e fundamentos postos para os processos de formação são bastante divergentes em cada Estado brasileiro.

A formação desses profissionais para atuação no ensino público está sob condições diversas influenciada, por exemplo, pela lógica economicista requerendo-se com isso, a qualificação em pouco tempo, haja vista a necessidade de dados que estejam coerentes com as avaliações que exigem quantidade de professores com certo nível de instrução; destacando-se também nesse debate o contexto das políticas de formação e de valorização do magistério entre outros sob a mercantilização direcionada à educação em consequência da abertura encontrada pelas instituições as quais vendem o pacote completo de cursos de capacitação em serviço e também pelos investimentos dos Estados e municípios em programas prontos para implementação nas redes escolares.

A formação inicial e continuada de profissionais do magistério está diante de alguns impasses, destacando-se formações sem possibilidades de reflexão, recebendo-se apenas instruções nos manuais para que seja dado seguimento ao que foi prescrito.

Essa preocupação Kuenzer nos traz, pontuando que se nos anos de 1980 a formação de professores se reduziu a treinamentos e reciclagens, impondo aos professores modalidades e procedimentos didáticos afastados da realidade cotidiana das escolas e suas comunidades, atualmente nossas pesquisas denunciam o risco da proliferação de projetos de capacitação dos professores reflexivos, baseados no conhecimento construído a partir da prática, correndo o risco de precarizar sua profissionalidade mediante o cumprimento de programas aligeirados e banalizados de formação, produzindo apenas professores “sobrantes”.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranter. *Educação e Sociedade*. ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

É enorme a quantidade de programas que se destinam à formação. Esses geralmente são planejados pelo Ministério da Educação, pelo alto, sem a participação dos docentes e outros planejamentos ligados a institutos, com os quais são estabelecidas parcerias com o governo, sendo alguns totalmente ligados às empresas privadas negociados com o poder público para implantação nas redes escolares.

Nessa realidade, situamos as políticas de formação do magistério do ensino público no nível básico, ou seja, tomando numa dimensão específica à realidade brasileira, podemos sinalizar as políticas para esse fim como dentro de um parâmetro próximo desse contexto o qual as políticas de formação são estabelecidas de acordo com a cultura posta em relação à ótica economicista e neoliberal presente neste século.

Dizer que os investimentos na formação de professores tanto inicial como continuada é importante e que se tem estes como prioritários está claro diante das legislações postas no Brasil, sobretudo, explicando-se que sem uma política que atenda dignamente à valorização do magistério é impossível termos ensino com qualidade. Nesse aspecto, as políticas educacionais tentam contemplar essa necessidade estabelecendo em planos educacionais percentuais “mínimos” de gastos na formação e valorização do profissional do magistério.

Tendo em vista a definição por meio da Lei n. 11.738, de julho de 2008, a valorização do magistério, especificamente sobre a remuneração, é instituída com valor de R\$ 850,00 a partir do ano referido, passa por valores como R\$ 950,00 em 2009 e sendo atualizado em janeiro de 2011, com o valor de R\$1.187, 08, 15,85% maior do que o piso salarial de 2010, que estava em R\$ 1.024,60. Mais do que não considerar os valores atrativos, ainda se põe em questão as disparidades salariais entre os Estados, ficando de lado o plano de cargos e salários por conta do estabelecimento do piso nacional. Esclarecendo-se dessa maneira que muitos órgãos deixam de pagar os valores referentes à carreira do magistério alegando insuficiência de recursos mesmo o governo se comprometendo com a complementação se observados por parte dele a falta de condições de implementação dessa política pelos Estados e municípios.

Na política do Plano de Desenvolvimento da Educação, a respeito da valorização do magistério, Saviani observam que o PDE cuidou da questão salarial

por meio do programa “Piso do Magistério”.<sup>38</sup> Resulta inegável, portanto, a insuficiência do que está sendo proposto, mesmo porque está aquém do que fora acordado há 13 anos. No que se refere às condições de trabalho, a questão principal, que o PDE não contempla, diz respeito à carreira profissional dos professores. Essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em um único estabelecimento de ensino, de modo que se pudessem fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. E a jornada integral, de 40 horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades (proposta também discutida no eixo formação e valorização do magistério na Conferência Nacional de Educação realizada em 2010 no Distrito Federal).

Com isso, os professores poderiam participar da gestão da escola; da elaboração do projeto político-pedagógico; das reuniões de colegiado; do atendimento às demandas da comunidade e, principalmente, além da preparação das aulas e correção de trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitassem.

No entanto, apesar das expectativas positivas, existe a possibilidade de que a remuneração salarial dos professores, em seu conjunto, não seja significativa em relação a um patamar mínimo, podendo ocorrer, na verdade, um aumento da remuneração dos professores em cidades e regiões onde os salários são extremamente baixos. Por outro lado, a efetiva valorização do magistério traz consigo uma série de dificuldades a longo prazo, que surgirão à medida que os professores forem se titulando e melhorando seus currículos. Isso porque a complementação salarial, devido a uma melhor graduação, pode não estar sendo prevista na nova redistribuição de recursos por parte da mesma esfera pública.

Na atualidade, segundo Oliveira, as condições de trabalho do professor envolvem também arrocho salarial, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários,<sup>39</sup> a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado, que têm

---

<sup>38</sup> SAVIANI, 2005, p. 16.

<sup>39</sup> OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso: 9 mar. 2006.

tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. Concorre para essa precarização, segundo Sampaio e Marin, elementos geralmente presentes na organização escolar como: a carga horária excessiva e diversificada entre os professores, o tamanho das turmas e a rotatividade dos professores. Essa situação fica expressa, através da perda da autonomia, do controle sobre o processo de trabalho e da noção de integridade do processo.<sup>40</sup>

Podemos atribuir também algumas problemáticas no exercício do magistério à proposta neoliberal. Esse modelo de economia estabelecida em países como o Brasil está presente no setor educacional sendo comum buscar alternativas como a terceirização, contratos de trabalho temporário, docentes não formados para formá-los durante o exercício da função, de forma rápida. Ainda nessa concepção, os docentes só precisam receber receitas e programas instrucionais, eles podem ser substituídos por um computador bem programado. Por isso, encontramos uma proliferação em larga escala de classes superlotadas e, cada vez mais, a promoção do “ensino a distância a baixo custo”.

Da criação do FUNDEF até as atuais políticas de investimento na educação básica sobrepõe-se a mesma problematização a respeito do que é gasto no ensino básico. No que se refere ao que o novo fundo contempla, estamos trazendo a discussão para o item que está voltado para a formação e valorização do magistério retomando-se as proposições dadas para esta política. A continuidade de dúvidas e discussões está presente nos debates acadêmicos, sobretudo, nos que se direcionam para a valorização dos profissionais da educação.

Esta análise é reforçada ao enxergarmos o desenvolvimento de tais formações postos à luz de programas com curta duração e por meio de tutorias, impossibilitando a formação de um professor reflexivo, dadas as metodologias de ensino à distância. Segundo Brzezinski tal modelo se pauta no aligeiramento e flexibilidade da formação fora da universidade, reduz a quantidade de horas e a qualidade acadêmica, científica e cultural, porque o aligeiramento é induzido pela

---

<sup>40</sup> SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>>. Acesso: 17 fev. 2006.

volatilidade das qualificações requeridas pelo mercado.<sup>41</sup> Descarta a relevante busca do conhecimento pelo profissional que se forma e destina-se estimular a aquisição de certificados de qualidade incerta, com o objetivo primordial de aumentar o *curriculum vitae* dos que aspiram a ingressar no mercado. Esse modelo “está direcionando o sistema educacional público, cada vez mais, para um aparato duplamente sobreposto: um, enfileirando estudantes classificados por vidas de oportunidade limitada, e outro, reproduzindo o capital cultural e social da riqueza”.<sup>42</sup>

Tal política de formação reforça a tese da negação do Estado de se responsabilizar dando suporte às universidades públicas para que estas desenvolvam uma formação que possibilite o mínimo de conhecimentos acerca do que é exigido pela sociedade em relação aos formadores para o suprimento das deficiências do ensino público, tomando caráter estatístico, ou melhor, a quantidade e professores com formação adequada para o ensino básico em termo de números atendem às expectativas do sistema de avaliação do ensino básico, entendendo-se dessa forma que os investimentos em formação estão significativamente sendo atendidos por meio de políticas como essa.

Nas últimas políticas planejadas pelo Governo Federal que se direcionam para a formação e valorização dos profissionais do magistério, nota-se a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil ou Plataforma Paulo Freire, a criação deste plano se sustenta no critério de formação de professores para atender as necessidades de formação inicial e continuada nas modalidades presencial e a distância.

As formações são direcionadas também para professores que atuam fora da sua primeira formação. A adesão a esse modelo de capacitação para os docentes do ensino básico assume relevância nacional na tentativa de superar índices que mostram que houve um aumento de 35% em dois anos (2007 a 2009) em relação ao número de professores sem formação exigida pelas leis da educação, totalizando 152.454 profissionais que dão aulas sem a formação adequada para alunos matriculados em creches, pré-escolas, Ensino Fundamental e até Ensino Médio nas

---

<sup>41</sup> BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2002.

<sup>42</sup> BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Edu. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

cinco regiões do país. Eles representam 7,7% dos docentes que atuam hoje nas escolas brasileiras de um total de 1.977.978 docentes do ensino básico.

Essa proposta nos faz refletir sobre que profissional estamos formando, analisando-se essa formação dentro de um contexto o qual destacamos o distanciamento entre uma formação mais completa no sentido de se formar um profissional mais consciente e conscientizador a partir de uma visão menos passível de alienação e uma formação dada com caráter de atendimento às exigências do que os instrumentos avaliam como bons indicadores de qualidade em educação.

É preciso, pois, lembrar que a formação de professores é, e deve ser cada vez mais, atribuição da Educação Superior, principalmente no espaço da Universidade, pois sem professores bem formados, as metas da Educação Básica não poderão ser atingidas. Sem essas prioridades as tentativas de melhoria da qualidade da educação básica terão dificuldades de chegar a resultados significativos, evidenciando-se nessa perspectiva a necessidade de se investir muito mais nas bases de formação dos profissionais do magistério. Conseqüentemente, para que nos aproximemos de melhores condições de oferta necessitamos de recursos para equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com a importância da função de educar.



### **3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS PROPOSTAS PARA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO CONTEXTO PIAUIENSE**

#### **3.1 O ensino básico na rede estadual de do Piauí: breves apontamentos sobre as propostas elaboradas no período de 2003 a 2010**

Falar sobre o desenvolvimento de políticas públicas, em particular, as políticas destinadas ao atendimento educacional nos remete trazer discussões a respeito do que está sob responsabilidade do Estado no sentido de potencializar essas políticas. Nesse sentido, entendemos que ao se produzir uma política voltada para o atendimento aos cidadãos em geral, é necessário tomar as obrigações como desafios e como uma luta constante contra o sistema que favorece o “Estado Mínimo”, ou melhor, alijar o Estado do cumprimento das obrigações com os serviços públicos à população para dar lugar às políticas de interesses do setor privado nos princípios das políticas neoliberais.

O ensino básico constituiu-se por meio da legislação, uma função do Estado, razão pela qual é impossível discutir as possibilidades e os limites do processo de escolarização e das políticas públicas no interior de uma dada sociedade, sem que se tenha claro o caráter e a natureza deste Estado. Teoricamente, não há como eliminar ou ignorar tal aspecto da discussão. Até porque este é um palco privilegiado onde as diferentes classes e suas frações, com mais ou menos intensidade, brigam por seus interesses sociais e políticos.

A legislação brasileira, no que se refere à política de igualdade de oportunidades de escolarização e à organização da educação, obriga para os executores dessa política o investimento de um percentual mínimo em educação e a garantia de um padrão mínimo de qualidade. Esse padrão, conforme define a legislação, deve ser expresso em um custo que atenda todas as necessidades básicas da oferta educacional, portanto, deveria ser calculado em uma relação custo/aluno/qualidade (CAQ), como forma de mitigar as disparidades de distribuição de recursos, proposta sugerida como possibilidade de implementação nas políticas do novo Plano Nacional.

Embora a legislação seja explícita em face das obrigações quanto à educação, ainda não temos no Brasil uma política definida que garanta a qualidade na educação. As mudanças ocorridas nas políticas educacionais nas duas últimas

décadas têm sustentado a ideia de que devemos centralizar a maior parte dos recursos na Educação Básica. A tese de que sem uma sólida Educação Básica não se criam as condições para um sistema de ensino eficiente é comum a muitos estudiosos e educadores.

No entanto, progresso e avanço na qualidade da educação, principalmente no ensino básico, passam por uma série de mudanças, notadamente no plano de investimentos públicos, que embora estejam sendo discutidas e transformadas em dispositivos legais não apresentam os resultados que são esperados como mostram diversos estudos.

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da Educação Básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação, conforme Dourado.<sup>43</sup> O posicionamento do autor referido ajuda-nos a entender que a retórica da suficiência tem se mostrado vazia e as mudanças no perfil dos investimentos em educação no Brasil tem ocorrido lentamente.

É importante destacar também que estudiosos em educação têm feito questionamentos não apenas no âmbito das políticas já consolidadas, mas também naquelas que se apresentam como mais recentes nos atuais planos e programas educacionais de governo, a exemplo do novo Fundo de Investimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), como apontam Oliveira e Teixeira.<sup>44</sup> As autoras defendem a tese de que a preocupação com a qualidade da educação não esteve presente nas políticas desses fundos, ao contrário, em ambos os fundos, as políticas são as mesmas e a qualidade da educação está colocada em um nível inferior na escala de prioridades para os gastos públicos em educação.

---

<sup>43</sup> DOURADO, Luis Fernandes. Políticas e gestão da educação básica o Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007.

<sup>44</sup> OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2009.

### **3.2 As políticas de formação e valorização do magistério elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí**

A educação brasileira, segundo Mendonça, experimentou uma democratização tardia. Criada e cevada para servir à elite, a educação chegou ao fim do século XX empunhando bandeiras há muito superadas em países de tradição democrática.<sup>45</sup> As influências liberais, que por aqui aportaram, adaptaram-se aos interesses de grupos, dando origem a uma forma especial de liberalismo calcado mais nesses agregados sociais que no povo.

A cultura política autoritária predominou, intercalada por espasmos de democracia. Nesse quadro, a educação pública foi se desenvolvendo, administrada por um Estado tutelador, superior ao povo. A democratização da educação brasileira passou por vários estágios, tendo sido compreendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino.

Em 1988, movida por inúmeros acontecimentos que propeliram a participação popular, a Constituição Federal estabeleceu como um dos princípios do ensino público brasileiro, em todos os níveis, a gestão democrática. Tivemos como políticas postas antes do período de redemocratização do país, período do regime militar, dificuldades de oportunidade de acesso à escola pública exclusões de oportunidade de escolarização negadas fortemente pelo sistema de ensino que discriminava e elitizava o atendimento no Brasil.

No decorrer da historicidade e por meio de intensas lutas pela sociedade em geral organizada por sindicatos de professores, operariados, entre outras, algumas evidências no sentido de se democratizar algumas políticas começaram a se sobrepor. A partir dessa premissa, podemos dizer que as políticas no tocante aos princípios de igualdade de direitos se tornaram mais presentes nas novas tentativas de mudanças, fundamentadas e direcionadas pelas propostas do governo federal e norteadas tanto pelas leis como pelas grandes mobilizações, a exemplo da Conferência Mundial de Educação, ocorrida na Tailândia em 1990, já citada.

---

<sup>45</sup> MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do ensino público no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001.

Esse embate em relação ao lento processo de tentativas de democratização também se dá no aspecto que está direcionado à falta de uma cultura com visão crítica dos problemas ligados à nossa sociedade, provavelmente dada pela nossa historicidade, em consequência de uma educação que não favoreceu e ainda anda a passos lentos no rumo de um processo de emancipação do ser humano no sentido de se enxergar o que se põe como cumprimento da lei.

Propostas de rompimento com políticas ineficientes nos serviços públicos, geralmente são bastante comuns, principalmente se os mentores de tais propostas políticas percebem que aquele espaço onde está presente a necessidade é uma Zona de Atendimento Preferencial, as ZAP's.

Esses projetos são, na sua maioria, direcionados para os que não tiveram tanto discernimento do que se vê como direito ou como prestação de serviço, atribuindo-se mérito a quem sob uso das máquinas do Estado propõe solucionar todos os problemas urgentes como a seca, os problemas educacionais e de segurança. A mudança na administração pública estadual dada pelo governo do Partido dos Trabalhadores a partir de 2003 pretendeu inculcar à população piauiense discursos de mudanças embasados na concepção petista que versava sobre as possibilidades de rupturas a partir do que achavam que não se concebia mais como políticas aceitáveis.

Em direção do que apontavam as novas tendências nas reformas políticas e em consequência dos motivos relativos às mudanças ocorridas no que concerne à legislação, a mudança de governo no Estado do Piauí a partir de 2003 apropriou-se dessa nova roupagem, posicionando-se de forma convergente no que se refere às condições de oferta das políticas sociais propondo inovações no que se refere à melhoria do ensino, em estudo, as políticas educacionais no Piauí.

Uma pesquisa do INEP intitulada "Custos e Condições de Qualidade da Educação: Aportes de Estudos Regionais", organizada por Nalu Farenzena, no capítulo sobre o custo e a qualidade da educação em escolas públicas no Estado do Piauí, sustenta-se a ideia do esvaziamento do discurso de melhoria:

Compreende-se dessa forma que a educação pública no Piauí necessita urgentemente de maiores investimentos, principalmente se for tomada como

parâmetro, a meta da qualidade, demandando da União o exercício do seu papel supletivo e de redistribuição, conforme previsto na legislação.<sup>46</sup>

Segundo a pesquisa, o custo médio por aluno/ano verificado no Piauí, incluindo todos os componentes foi de R\$ 840,92, equivalente a 79,6% acima do valor mínimo por aluno nas séries finais do Ensino Fundamental, conforme estabelecido para execução do FUNDEF em 2003. Apesar do valor mais elevado observa-se que ele não tem garantido a implementação de uma educação de qualidade. Esse valor não tem alterado as condições do cotidiano das escolas marcado pelo processo de precarização do trabalho docente, baixos salários, admissão de docentes por meio de contratos temporários com inúmeras desvantagens salariais em relação ao professor do quadro regular, superlotação das salas de aula, problemas verificados em quase todas as séries atendidas pelas escolas, principalmente no Ensino Médio.

É importante esclarecer na discussão sobre o desempenho da educação para o ensino básico no Estado em estudo que os fatores que emperram o processo de tomadas de rumos para uma educação pública com parâmetros mínimos de qualidade envolvem outras instâncias do Estado. Essa ponderação se sustenta ao nos apropriar de estudos que também discutem a qualidade e competência do Estado em implementar, acompanhar e fiscalizar os investimentos nos setores sociais, enfatizando-se assim, os que se destinam à educação.

Num estudo sobre o papel dos Tribunais de Contas na fiscalização dos recursos para o ensino básico, fundamentado em leis e decretos, aponta alguns equívocos dos tribunais de contas na aplicação de recursos para o ensino básico. Um desses, conforme o estudo, é que o Tribunal de Contas do Estado do Piauí, por exemplo, permitiu equivocadamente que recursos públicos se destinassem a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas e fossem contabilizados dentro do percentual mínimo e também dentro dos 40% do FUNDEF, um grave equívoco, porque este Fundo era reservado exclusivamente ao Ensino Fundamental público.<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> FARENZENA, Nalu (Org.). Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais. Brasília: INEP/MEC, 2005. p. 154.

<sup>47</sup> DAVIES, Nicolas. Os procedimentos adotados pelo tribunal de contas do Piauí para a verificação das receitas e despesas vinculadas à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 93-111, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

Ao implementar políticas educacionais para o ensino básico a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí norteou seus propósitos para uma educação que tivesse características democráticas, inclusivas, acessível e possível de igualdade de atendimento. Nesse sentido, a busca pela ampliação de programas educacionais que englobasse os aspectos de gestão e pedagógico se intensificou. Esta intensificação de alternativas que mitigassem os problemas no ensino básico ficou sob a égide do consenso com outras instâncias do executivo, notadamente com o Ministério da Educação que também se aproximou e desenhou os seus planos em consonância com os novos moldes do processo de redemocratização na política nacional.

O Estado do Piauí, diante da nova configuração política posta a partir de 1990, dava alguns passos conclamando a todos os membros da sociedade a se mobilizarem no sentido de melhorar a qualidade de atendimento aos serviços públicos, em destaque, o serviço educacional. Nesta perspectiva, sinalizaremos algumas das políticas que foram mais notáveis nos Planos Anuais de Trabalho e, evidentemente, priorizadas pelo governo do Piauí a partir de 2003. A nossa análise em direção do que foi estabelecido para as políticas de atendimento do ensino básico no Estado do Piauí se materializa com uma categoria bastante difundida desde o início do processo de redemocratização do país, a gestão democrática.

A análise dessa temática não prescinde de outras subcategorias entre as quais podemos citar a participação, o processo de escolha de diretores por meio de eleições, constituição e funcionamento de colegiados, descentralização e autonomia muito presentes nos planejamentos anuais de trabalho dos anos em estudo, considerando-se que essas implementações se concretizam num país em que, segundo Mendonça, a gestão democrática é adotada pelo Estado para alcançar seus objetivos estratégicos, pressupondo forte participação da sociedade, e patrocinada por um Estado fortemente marcado por ordenamentos patrimonialistas.<sup>48</sup>

O delineamento das políticas educacionais nesse Estado, no período em estudo, foi também dado no sentido de estar na linha do que a sociedade nacional despertou em relação à responsabilização de todos para se desenvolver melhor o ensino público no Brasil, colocando-se todos os cidadãos como parceiros no que se

---

<sup>48</sup> MENDONÇA, 2001, p. 56.

refere à “compaixão pela educação” expressada pela mobilização em geral e pelas campanhas e movimentos.

Tivemos, portanto, como um dos mais conhecidos o Movimento Todos Pela Educação, projeto patrocinado e abraçado por empresários e demais cidadãos para ajudar na causas mais importantes e urgentes priorizando ações como: toda criança e jovem de 04 a 17 anos na escola, toda criança plenamente alfabetizada até os 08 anos, todo aluno com o aprendizado adequado à sua série, todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos, investimento em educação ampliado e bem gerido.

Essa mobilização por parte de grupos de empresários e demais cidadãos implica em tomadas de responsabilidade a ponto de se compartilhar com o Estado os problemas postos na educação pública. É a partir dessa concepção que surgem programas que assumem caráter fraternal como os padrinhos da escola, os amigos da escola, adote uma escola e o voluntariado.

As mudanças ocorridas nas políticas educacionais a partir dos anos de 1990, pautadas e justificadas principalmente na necessidade de universalização, mais investimentos e também ocorridas no processo de abertura em relação à oferta de serviços educacionais ao setor privado, contribuíram para que houvesse um acompanhamento mais sistematizado. Entra neste cenário, o papel do Estado em relação à fiscalização sobre o que foi oferecido como investimento para proporcionar a melhoria e o que de fato os resultados das avaliações externas estão indicando para que sejam pensadas outras políticas.

As avaliações externas são mecanismos de busca de dados que possibilitem verificar o desempenho das instituições em relação aos testes aplicados, pretende-se com esse instrumento tomar ciência do desempenho das escolas, para em seguida estabelecer políticas de controle de distribuição de recursos.

Entende-se também que tal mecanismo favorece a responsabilização das entidades pelo sucesso ou fracasso nos resultados não se considerando outros fatores que porventura fazem parte desse processo. Segundo Silva, a América Latina tem sido um campo fértil aos projetos financiados pelos organismos multilaterais, os quais acabam por exigir como contrapartida alterações em normatizações, entendimentos e propostas de educação. São exemplos disto, as

políticas de avaliação conhecidas como “provão”, exames que objetivam medir a *performance* das instituições básicas e superiores e contingenciam, mediante bons resultados, seus recursos e financiamentos. São ecos do ideário globalizador nas políticas sociais e da educação.<sup>49</sup>

Ao compreendermos que as políticas planejadas como importantes no desenvolvimento do ensino na esfera nacional são postas também como instrumentos de coerência com os Estados nacionais, ou seja, no caso das avaliações externas como política que toma dimensão nacional, esclarecemos que o Estado do Piauí, no intuito de superar as insatisfações dos resultados sobre avaliações como o IDEB se alinha a essa proposta mobilizando e alertando por meio dos planos anuais de trabalho sobre a importância da participação de todas as escolas nas avaliações estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Ao situarmos os serviços educacionais como postos sob a intervenção de órgãos que se propõem a serem parceiros do Estado para enfrentar os problemas de aprendizagem no ensino público, destacamos a parceria com Organizações não Governamentais (ONGs), no caso do Piauí em particular, a colaboração do Instituto Ayrton Senna com a implantação de programas como Acelera Brasil, Gestão Nota 10 e Se Liga10, programas de correção de fluxo, programas de fortalecimento do processo de alfabetização e da melhoria do processo de gestão escolar. Criado em 1997, o Acelera Brasil é um programa emergencial, de correção de fluxo do Ensino Fundamental, ele combate a repetência que gera a distorção entre a idade e a série que o aluno frequenta e, também, o abandono escolar. Se Liga, programa criado em 1999, é emergencial e ajuda a corrigir o fluxo escolar do Ensino Fundamental porque combate o analfabetismo nas primeiras séries, além de contribuir para a diminuição da evasão escolar. Gestão Nota 10 é um programa dirigido aos gestores de educação (diretores de escolas e equipe das secretarias de ensino). Oferece capacitação e ferramentas gerenciais para esses profissionais.

Percebemos a partir da década de 1990, período que se convencionou chamar de redemocratização no Brasil, que o planejamento das políticas educacionais no Estado do Piauí se caracterizou também pela mobilização da

---

<sup>49</sup> SILVA, Rodrigo M. D. Educação e políticas sociais: o contexto latino-americano em tempos de globalização. *Revista Eletrônica Direito e Política*, Itajaí, v. 2, n. 3, 3º quadrimestre de 2007. Disponível em: <[www.univali.br/direitoepolitica](http://www.univali.br/direitoepolitica)>. Acesso em: 3 nov. 2012.

sociedade civil em defesa da melhoria da escola pública compartilhando-se das ideias discutidas pelo Movimento Todos pela Educação, assim comentado anteriormente. No contexto das mudanças político-partidárias destacamos que dada a mudança de governo em 2002, tomando frente na administração nacional o presidente Lula esperou-se que o ensino público destinado aos jovens tomasse rumos com igual oferta de atendimento. Essa expectativa se deu em decorrência das lutas travadas acerca das leis que regulamentavam Ensino Profissional, exigindo-se um ensino que contemplasse os mesmos direitos de aprendizagem e de possibilidade de continuidade no Ensino Superior.

Em análise feita sobre as políticas postas para o ensino básico no Estado do Piauí, atentamo-nos também em destacar a valorização dada pelo governo do Piauí, em concomitância com as propostas do governo Lula, na implantação de programas de caráter “focal e contingente”, a exemplo do Projovem Integrado. O programa se fortaleceu no Estado nas quatro modalidades:<sup>50</sup>

- Projovem Adolescente - objetiva complementar a proteção social básica à família, oferecendo mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. Consiste na reestruturação do programa Agente Jovem e destina-se aos jovens de 15 a 17 anos;
- Projovem Urbano - tem como finalidade elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do Ensino Fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã. Constitui uma reformulação do Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens;
- Projovem Campo - busca fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens entre 18 a 29 anos, agricultores, promovendo elevação da escolaridade - com a conclusão do Ensino Fundamental - qualificação e formação profissional, como via para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania. Valendo-se do regime de alternância dos ciclos agrícolas, reorganiza o programa Saberes da Terra;
- Projovem Trabalhador - unifica os programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, visando à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda;
- Proeja – programa que visa à integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA);
- Escola de Fábrica – é um programa para incluir o jovem e ajudar as empresas a exercer a responsabilidade social, desenvolvido em parceria com a iniciativa privada e instituições sem fins lucrativos. Os jovens, na faixa de 16 a 24 anos, devem estar matriculados na rede pública regular do ensino básico e ter renda

---

<sup>50</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio; Maria Ciavatta; Marise Ramos. Apolítica de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.* Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

familiar per capita de no máximo um salário mínimo e meio. Eles aprendem uma profissão, ganham alimentação, uniforme, transporte, bolsa de estudos de R\$ 150,00, material didático e seguro de vida em grupo.

O que se objetiva em programas como esse é a integração entre educação geral e formação específica. Salvo outros rumos que possa tomar, coloca-se sob a tutela da lógica empresarial a formação dos jovens excluídos do mercado de trabalho e que não tiveram acesso à educação regular.

Para Frigotto, programas como esses, com diferenças na sua finalidade e organização, resgatam um preceito que pretendíamos ter superado desde a revogação da Lei n. 5.692/71, qual seja, tomar a qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade. Esta deve ser garantida em qualquer idade, integrada à possibilidade de habilitação profissional mediante a qual se constituam identidades necessárias ao enfrentamento das relações de trabalho excludentes.<sup>51</sup>

### **3.3 As ações da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí no aspecto da formação e valorização dos profissionais do magistério**

As preocupações com a melhoria da educação no Brasil se fortalecem a partir de 1990, pautadas sob o discurso do atendimento aos brasileiros e às brasileiras, com qualidade; mais valorização do magistério; gestão democrática englobando os aspectos da autonomia escolar; participação da comunidade, descentralização, financiamento da educação básica, expansão e universalização de todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesse contexto, surgem durante estas novas implementações, interesses em se planejar políticas de acordo com a legislação, mais enfaticamente o que propõe a Constituição de 1998 a qual reza que o ensino público é direito de todos e obrigação do Estado.

É importante diferenciarmos o que o Estado oferece, apoiado em recursos constituídos com a contribuição dos cidadãos em geral e o que temos como política estabelecida para a população embasadas em ideologias de desenvolvimento da educação e de outros setores públicos.

---

<sup>51</sup> FRIGOTTO, 2005, p. 34.

O novo projeto dado no cenário das políticas sociais, notadamente a área educacional, prescinde de um olhar nessa direção e também sob a perspectiva da democracia e da participação com caráter inclusivo de todos os brasileiros(as).

O Brasil, inserido na visão democrática, na visão de desenvolvimento econômico, e, posto sob a lógica das mudanças dadas pelo contexto global, segue rumo ao que se propõe como novos modelos de organização da sociedade.

A educação, principalmente a partir da década de 1990, inova nas suas diretrizes, direcionando suas políticas correlatas às propostas do capital. Esse modelo se configura, por exemplo, no que se coloca hoje como eficiência, eficácia, flexibilidade, habilidades ou resumindo, as competências necessárias para se conseguir acompanhar o processo da modernização caracterizada pelo uso das tecnologias como facilitadora do desenvolvimento social e econômico. Assim, o desenvolvimento dos projetos de formação e de valorização do magistério fica caracterizado pela praticidade, tendo em vista também o que se cobra pelo Estado em avaliações de desempenho.

Neste sentido, colocamos que os principais programas para a formação/valorização dos profissionais do magistério se caracterizam pelas formações com curta duração, a fim de atender uma deficiência considerada como alternativa imediata. Coloca-se ainda que priorizar um problema que se considera importante, por exemplo, o aceleração do processo de alfabetização para crianças, não significa afirmar que é uma política inconveniente, a problematização que se faz é que: será que estes projetos implantados como propostas de solucionar, em curto prazo, alguma deficiência do estudante serão suficientes para resolver a situação?

O questionamento torna-se pertinente ao considerarmos que sem uma política contínua que some os aspectos da formação e valorização expressos no trabalho do educador de forma mais proveitosa, ou seja, um planejamento que possibilite a contínua reflexão, e que seja abrangente como política necessária no contexto nacional, não se torna favorável uma educação com expectativas de sucesso.

Os rumos das políticas educacionais no Brasil a partir de 1990, em estudo as políticas de formação e de valorização do magistério, implementaram-se com

várias iniciativas do governo federal, dando apoio financeiro a Estados e municípios, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A utilização da Educação a Distância (EaD) teve grande crescimento desde então, iniciando-se com a criação do TV Escola, em 1996. Nesses 20 anos, desenvolveram-se diferentes programas de formação inicial e continuada de professores em exercício, com material e metodologia elaborados pelo MEC. Destacam-se os criados para formar professores não habilitados, como o Pró-Formação, para docentes de primeiras séries do Ensino Fundamental.

No contexto das políticas de formação e valorização de profissionais do magistério no Estado do Piauí tivemos como principais programas de formação, os que se direcionaram tanto para as formações dos profissionais sem habilitação exigida pela LDB quanto para atuarem em áreas específicas do conhecimento, principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre os mais notados e disseminados na rede estadual de ensino destacamos os programas abaixo:

Proinfantil – é um curso em nível médio, a distância, na modalidade normal. Destina-se aos professores da Educação Infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não. O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento profissional ao professor, utiliza a estratégia de educação a distância com tutoria, incluindo a formação básica de nível médio e a específica de magistério da Educação Infantil. Participam desse programa professores que exercem a docência titular ou auxiliar em instituições de educação infantil, públicas e privadas, sem fins lucrativos, conveniadas ou não.

O desenvolvimento desse programa como suporte de atendimento à Educação Infantil no Estado do Piauí suscita problematizações por entendermos que uma formação nos moldes de aligeiramento para atuação na Educação Infantil é posta em dúvida, afirmando-se assim que ao fazer parte do ensino básico, a Educação Infantil também está sob a precariedade das formações de professores em cursos de curta duração e a distância.

Qualiescola I e II – este programa visa a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos de escolas públicas de 1ª a 8ª série, por meio de um conjunto de ações articuladas de intervenção na prática escolar. O Qualiescola possui duas versões: o Qualiescola Ciclo I, trabalhando Língua portuguesa e matemática para alunos de 1ª a 4ª série e o Qualiescola Ciclo II, que além dessas trabalha com as disciplinas de Geografia, História e Ciências e é focado em crianças de 5ª a 8ª série. Colocamos em relação a esse programa que o mesmo não se distancia das outras formas de capacitação, ou seja, a focalização nas formações como forma de abrandar disparidades do ensino em áreas específicas do conhecimento.

Proformação – foi uma iniciativa desenvolvida pelo Ministério da Educação que, através de acordos de participação firmados entre o Governo Federal, Estados e municípios, procurou atender às prerrogativas legais de titulação docente mínima apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no âmbito da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Esse programa foi iniciado em 1997 e finalizado em 2004, direcionado à formação em nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, parece ser um caso bastante elucidativo acerca da maneira pela qual a dinâmica da formação docente se dá, corporificada principalmente na perenidade de estratégias formativas aligeiradas.

Gestar I e II – programas que visam a capacitação de professores do 1º ao 9º ano que atuam nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. A proposta pedagógica deste programa está pautada na formação continuada dos professores, orientações didáticas (sugestões de planos de aula e atividades de apoio à aprendizagem) focalizando a atualização dos saberes dos professores e dando subsídios no acompanhamento dos professores e alunos (6º ao 9º ano).

Praler – é uma iniciativa do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, do Departamento de Políticas Educacionais e do Fundescola em consonância com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização. Tem como objetivo oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais. A finalidade do programa é dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. O programa busca resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a

reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional.

O Programa tenta na sua postura pedagógica diminuir um dos principais problemas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ler e escrever. Como necessidade de superação dessas defasagens, assinalamos que esse processo não deveria estar pautado sob cursos que atendam uma determinada zona, mas sim como um projeto que tivesse planos mais duradouros e sobretudo, buscando superar essa defasagem com formações no espaço da Universidade em cursos presenciais ou a distância e com um currículo potencializador do processo de diminuição dessas dificuldades por parte dos alunos.

Escola Ativa – o programa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores. Nesse programa, o que de mais grave está posto é que ao termos capacitações dadas pelo processo de multiplicação, ou seja, um professor repassa a aprendizagem aos que atuarão em sala e considerando-se que entender o aspecto pedagógico do programa se torna bastante difícil, o desenvolvimento deste fica comprometido.

Urge destacar que esse programa possui na sua própria constituição o grande problema posto na nossa realidade, o ensino em classes multisseriadas na zona rural. Os professores que recebem a capacitação multiplicarão aos que irão atuar na zona rural, ou seja, da forma como entendem é repassado e assim fica posta uma política que não se tem a continuidade do seu desenvolvimento, dada por questões de dificuldades de acesso à zona rural e falta de estrutura técnica para tal fim. Dessa forma, põe-se em dúvida o bom aproveitamento por parte dos estudantes, tendo-se em vista também a inviabilidade de programas que focalizam quem foi excluído do que se convém denominar educação para todos com igualdade e equidade.

Progestão – no conjunto das políticas para os profissionais do ensino básico foi priorizado a implementação do projeto de formação continuada de gestores escolares da rede pública estadual com o objetivo de capacitar diretores, gerentes de educação e coordenadores para operacionalização das orientações técnicas e

instruções normativas constantes no manual do Gestor Escolar, caracterizando-se como uma política prescritiva e regulada de acordo com os interesses do poder maior.

Pró-Letramento – planejado no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), foi desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constitui-se um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental centrado em alfabetização e matemática, com orientações do Ministério da Educação e assistência a distância por meio de tutorias. Estas, remuneradas com bolsa de R\$ 500,00 paga no final da duração do programa, 04 meses.

Na análise dessa política, sustentamos o nosso posicionamento sobre a inviabilidade. Assim, tenta-se solucionar problemas de aprendizagem dos alunos por meio de soluções como essas, ou melhor, programas de curta duração e com pouca densidade de organização, destacando-se nesse caso, a remuneração do tutor.

Como forma de valorizar a formação do professor da rede estadual do Piauí, os planos do governo no período em estudo apontam o interesse do Estado na política de afastamento de professores de suas atividades para poderem realizar cursos de pós-graduação, *stricto sensu* e *lato sensu* e ajuda de custo para professores em cursos de especialização.

Essa política foi bastante fortalecida nos anos em estudo como forma de dar condições de melhoria na formação dos professores do ensino básico consubstanciado pelo que preconiza a LDB no Art. 67: os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos 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 de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho.

Ainda na direção do que põe como valorização é concedido a todos os professores a possibilidade de promoção duas vezes ao ano, nos meses de maio e outubro, mudança de nível trimestralmente, garantir a redução de atividades docentes solicitadas pelos professores em efetivo exercício em sala de aula, enquadramento no plano de cargo, carreira e vencimento de 100% do pessoal de apoio administrativo.

Assim, as ações da Secretaria Estadual de Educação têm se pautado pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos em exercício à distância, tais programas na sua maioria, estabelecidos pelo ministério da Educação. As políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, especificamente aquelas voltadas para os professores, estão na sua maioria direcionadas a capacitações para atuarem em programas que objetivam diminuir problemas no desempenho de leitura, escrita, matemática, alfabetização e correção de fluxo. Em geral, os professores recebem as formações pelo Estado sendo avaliados constantemente conforme as propostas pedagógicas de cada programa, atentando-se também aos resultados sobre o que avançou em termos de rendimento por parte do alunado.

Considerando que as categorias formar e valorizar os profissionais do magistério devem andar juntas, ou melhor, a necessidade de qualificação é intrínseca à valorização do magistério, e, ao se pensar num projeto de educação que favoreça a aprendizagem, colocamos como preponderante a implantação de políticas que dêem a devida importância ao aspecto da remuneração dos magistério.

Nessa direção, percebe-se que as políticas de incentivo financeiro aos professores são escamoteadas das propostas tanto nacionais como nos planos elaborados pela SEDUC, buscando-se alternativas por meio de intensas lutas sindicais pela implantação do plano de cargos e salários dos docentes uma vez que esta política fica sustentada na política nacional do piso salarial do magistério. No que se referem à formação continuada, os objetivos estão no sentido de ampliar e descentralizar a implementação de projetos de formação de professores da rede pública estadual visando à renovação e o aperfeiçoamento de sua prática por meio de capacitações em áreas específicas do conhecimento. As ferramentas para as capacitações em serviço e para a formação inicial e continuada de professores materializam-se, com base na Plataforma Paulo Freire, por meio de oferta de cursos

presenciais e a distância para professores que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas para a constituição de competências cognitivas das diversas áreas curriculares. Tal base de capacitação se dá também com a formação continuada em cursos de pós-graduação para professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio.

A Plataforma Paulo Freire – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil – é resultado da ação conjunta do MEC, de Instituições Públicas de Educação Superior e das Secretarias de Educação dos Estados e municípios no âmbito do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). Por meio deste Plano, o docente sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação, e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura.

Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da Educação Básica serão ministradas no Plano, com cursos gratuitos para professores em exercício das escolas públicas, nas modalidades presencial e a distância. Além dessas políticas, uma série de ações são previstas tendo em vista atender aos mais diferentes requisitos do magistério, a saber: a capacitação de professores para atuarem na educação especial, educar na diversidade, educação profissional, para professores que atuam em escolas do semiárido, os que atuam na educação no campo, profissionais que atuam no Ensino Fundamental e Médio com a temática história e cultura afro-brasileira e indígena. São oferecidas também capacitações para os que trabalhem com a Educação de Jovens e Adultos, especializações a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) em gestão pedagógica para coordenadores e supervisores escolares.

Diante do que foi priorizado pelo Governo do Estado do Piauí, no sentido de complementar a formação e a valorização dos profissionais do magistério, colocamos que, no momento atual, necessitamos de políticas públicas que tratem, de maneira ampla, simultânea, e de forma integrada, tanto da formação inicial, como das condições de trabalho, remuneração, carreira e formação continuada dos docentes enfatizando-se que cuidar da valorização dos docentes é uma das

principais medidas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado às nossas crianças e aos nossos jovens.

Na argumentação final deste capítulo, cumpre enfatizar que, efetivar políticas públicas educacionais para os profissionais do magistério, implica cumprir de fato o que preconiza a LDB colocando como obrigação aos entes federados a implantação de projetos que abranjam tanto as formações quanto a efetivação de planos de carreira, com piso salarial profissional de forma a atender as suas necessidades básicas e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime único.

### **3.4 Formação e valorização do magistério no Estado do Piauí: princípios e fundamentos dos programas**

Dentre as transformações ocorridas nas últimas décadas, destacamos que a implantação de programas, direcionados à formação e à valorização dos profissionais da educação, tornou-se eminentemente posta sob as novas concepções do mundo econômico, ou seja, os programas de formação possuem estreita relação com as demandas que o capitalismo e o neoliberalismo defendem, fazendo uso das tecnologias, por exemplo, para expandir o atendimento em relação aos programas de capacitação. Esse processo acontece em detrimento das formas obsoletas, presentes até o final da década de 1990 nas políticas de organização das empresas públicas e privadas no setor da educação e do comércio em geral.

Com as reformas nas políticas nacionais, em consequência da necessidade de adoção de políticas atreladas às mudanças tecnológicas e do conceito de formação de um cidadão competente para mercado de trabalho, percebeu-se que as diretrizes no âmbito do planejamento das políticas educacionais objetivaram ir ao encontro da evolução no que toca a implantação de projetos para o atendimento da educação pública com medidas como: a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos Estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de preparar os professores para que eles possam ensinar melhor, a melhoria da qualidade dos livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho.

Nessa direção, pontuamos que as diretrizes mencionadas acima foram postas com caráter de universalização como alternativa para suprir as carências nos aspectos administrativo e pedagógicos dos Estados brasileiros.

Diante da proposta deste trabalho, o qual se embasou no entendimento dos princípios e os fundamentos que estiveram postos nas políticas de formação e de valorização do magistério no Estado do Piauí, cabe nesta parte do estudo trazer reflexões que nos permitam compreender como foram desenvolvidas as políticas educacionais desse Estado no eixo da formação e valorização dos profissionais do magistério no período de 2003 a 2010.

Antes do debate no contexto piauiense destacamos que ao caracterizar o ensino público no Brasil é importante colocar que esta temática se reveste de várias nuances. Explicando melhor, para discutir o ensino público, especificamente o ensino básico, consideramos importante localizá-lo no âmbito de uma política como obrigação do Estado e que este nível de ensino no contexto brasileiro, nos dias atuais, se expressa como uma política, que apesar da ampliação de investimentos, denota ser uma causa estudada com mais acuidade.

Falamos com tal propriedade porque no que se refere ao planejamento das políticas para o ensino básico e sua efetivação, as propostas estão ainda distantes do que realmente é necessário. As pesquisas recentes demonstram a ineficácia de tais programas, pelo menos no que diz respeito à abrangência estrutural do país. Frigotto sustenta que o contexto social presente, no que diz respeito às políticas de educação no Brasil, estamos sob a subordinação consentida aos organismos internacionais, tutores dos interesses do grande capital.<sup>52</sup>

A cidadania, como conquista na direção política da solução dos problemas nacionais, é mais uma palavra que encobre o fenômeno da exclusão dos cidadãos brasileiros de diversas instâncias da vida social, a exemplo da educação. Dessa forma, ao falar sobre políticas educacionais na realidade brasileira é necessário colocá-la como produto de seu aspecto histórico, em decorrência da exclusão dos dominados do processo de escolarização e incluí-la também no que se convém chamar hoje de democracia em um Estado que se materializa em seu gigantismo, seu centralismo e em sua função empreendedora de produtor da riqueza da nação,

---

<sup>52</sup> FRIGOTTO, 2005, p. 45.

à custa do enfraquecimento da sociedade e do fortalecimento dos estamentos que o dominam. O patrimonialismo constitui a terra seca e infértil de um tipo de Estado que inibe a germinação das sementes da participação, na qual se funda a democracia.

De um modo geral, a dificuldade de implementação de políticas de sucesso na educação se emperram também por condições diversas, destacando-se devido à falta de tentativas de inovação, quebra de paradigmas postos hegemonicamente, na maioria das vezes, obedecendo-se aos parâmetros da continuidade, readaptando-se mecanismos pré-estabelecidos como sustenta Ball:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.<sup>53</sup>

As políticas sociais estão postas à população em geral como estratégicas e urgentes. No Brasil, temos como uma agravante a exclusão social, sobretudo, no aspecto educacional, numa escola que não atende aos princípios de formação mais densa. A implementação de políticas sociais, são dadas de acordo com os interesses das classes que estão no controle e nas instâncias públicas da administração, inovar no sentido de impactar um sistema de ensino, significa direcionar projetos com bases significativas de investimento e de com garantias de funcionamento, no sentido do rompimento com as atuais políticas de atendimento focalizado.

Analizamos que vivemos hoje em tempos de incertezas e de incongruências, nos quais percebemos o caráter multifacetado das políticas sociais e educativas, assim como o cerceamento discursivo de proposições de caminhos para a construção de novas formas de organização e representatividade, ao mesmo tempo em que são mantidos os interesses na permanência dos níveis desejados de governabilidade e de manutenção das políticas sociais.

---

<sup>53</sup> BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 15 nov. 2012.

De forma a tornar o meu argumento um pouco mais concreto, trago também a reflexão de Peroni apontando questões como políticas estratégicas para atendimento aos cidadãos, bem como a abertura no que se refere a outros setores não estatais para suprir a demanda, sobretudo aquelas sociais. A passagem seguinte nos proporciona situar o nosso estudo com as nossas análises a respeito das políticas educacionais no Estado do Piauí:

Na proposta de reforma do Estado, o cidadão é adjetivado, é o cidadão/cliente, o que, portanto, de acordo com as leis de mercado, não inclui todos os cidadãos, pois os clientes dos serviços do Estado serão apenas os contemplados pelo núcleo estratégico e por atividades exclusivas.<sup>54</sup>

A posição da autora nos ajuda a pensar sobre as condições de oferta de formação e valorização do magistério no contexto das políticas educacionais no Brasil. No aspecto da formação e da valorização do magistério, ele está implementado sob o parâmetro do aligeiramento, com curta duração. As propostas estão dadas como alternativa fáceis, ágeis e de menor custo, que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e particularmente da formação.

Ressaltamos ainda que, ao se trazer a discussão para o que caracteriza o processo de formar e valorizar o educador, dispomos de uma constante luta nacional em defesa de políticas que sejam planejadas no sentido de mitigar a degradação da profissão do educador, em destaque o profissional do ensino básico da rede pública, considerando-se importante, um pacote de medidas que articulem as várias necessidades do professor como uma profissão que por meio do seu esforço requer moradia digna, cultura, lazer e boas condições de trabalho com espaço favorável ao desempenho de sua função, assim como os demais trabalhadores e trabalhadoras de outras áreas sociais, retirando-se dessa forma o entendimento dado pela historicidade de se exercer a função como um sacerdócio, ou melhor, um trabalho exercido por compaixão à sociedade.

No desenvolvimento dos planos das políticas para o ensino básico no referido Estado durante os anos de 2003 a 2010 percebe-se que a conjuntura educacional posta nesse período esteve em certa medida correlata às políticas do Governo Federal por meio do Ministério da Educação, sobretudo no que se refere

---

<sup>54</sup> PERONI, V. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003. p. 60.

aos programas de formação e valorização do magistério, com destaque para a implantação de programas.

Na área de formação de professores, ressaltamos que os cursos desenvolvidos foram em grande parte a distância por meio da Plataforma Paulo Freire e pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) no nível de formação inicial ou serviço destinado aos professores do ensino básico.

Colocar discussões sobre políticas educacionais, especificamente sobre o que se planeja para formar e valorizar os educadores no contexto brasileiro nos influencia trazer a seguinte pontuação: se temos no atual contexto, formações para atender programas específicos ou formações que inviabilizam a reflexão em conjunto, dificultando discussões que favorecem pensar sobre a realidade presente no dia a dia escolar, a possibilidade de estimular reflexões aos estudantes também ficam comprometidas.

O discurso que anuncia o cumprimento da obrigação do Estado em relação ao atendimento da demanda educacional no Piauí é claro, tal afirmação fica evidente no Plano de ação de 2008, no texto de apresentação, onde se afirma que em relação ao desenvolvimento da educação, o Piauí e a União, em articulação com os municípios e a sociedade civil, estão cumprindo o seu papel.

Resta agora à escola, à família e aos educadores assumirem o papel de atores responsáveis pela melhoria da qualidade do ensino. Talvez fosse melhor contextualizar esse discurso no sentido de que a elaboração de políticas para o ensino público no Brasil requer mais investimentos, mesmo tendo conquistado resultados mínimos, destacando-se a democratização, a descentralização e financiamento (a política do FUNDEB).

## CONCLUSÃO

A partir da década de 1990, o Estado brasileiro desenvolveu uma série de reformas no setor educacional. Nesta direção, os Estados nacionais foram convocados a assumirem novos papéis, em decorrência dos princípios de descentralização, constantes nas propostas para a educação pública que os tornam unidades administrativas com vistas à execução de políticas traçadas pelo poder central. Sendo tais princípios, os responsáveis diretos por implantar políticas que promovam a valorização dos profissionais do magistério e a melhoria dos indicadores educacionais de aprendizagem.

Contudo, as orientações para este processo e a destinação dos recursos financeiros permanecem sob responsabilidade do Governo Central. Essas orientações incidem no trabalho docente em alguns aspectos específicos: na insuficiência de recursos para equalizar questões de formação e remuneração, bem como na melhoria da infraestrutura, das condições de trabalho e na disponibilidade de recursos materiais.

As reformas educacionais a partir de 1995 com o governo FHC ficaram mais notáveis pela população em geral, sobretudo com a demonstração dos grandes índices alcançados em termos de acesso aos diferentes níveis de ensino e da reorganização do sistema educacional promovida a partir da LDB, a criação do FUNDEF, a criação do PNE e as Diretrizes curriculares do ensino médio.

Com esses programas, o ensino no Brasil ficou caracterizado pela democratização e universalização, políticas estas que se puseram com o objetivo de superar os baixos índices de escolaridade, oportunizando a todos a oferta do ensino básico dentro dos parâmetros mínimos de qualidade. Na política educacional desse período, o qual muito influenciado pelos princípios da globalização e pelas políticas neoliberais, passou-se a verificar mudanças que, segundo o governo, seriam necessárias para o desenvolvimento do país, em particular o do ensino no Brasil. As privatizações se expandiram na área educacional. Um dos reflexos mais visíveis desse processo foi a criação e expansão de instituições privadas de educação, tanto presenciais quanto a distância.

Assim, no Brasil, as políticas educacionais acabam reféns da centralidade que o mercado impõe, por meio da hegemonia das ideias liberais, à sociedade,

como reflexo do forte avanço do capital sobre a organização do trabalho. A intervenção de mecanismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, aliada à dependência do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação. Deu-se continuidade tanto no governo Fernando Henrique quanto no governo Lula a uma política já antiga utilizada pela União e pelos Estados, qual seja, a oferta de cursos de aperfeiçoamento para professores em exercício nas redes públicas.

Notou-se na pesquisa que os programas que objetivaram formar os profissionais da educação, na sua maioria, foram estabelecidos pelo Ministério da Educação com o intuito de capacitar para corrigir uma defasagem específica de séries iniciais do Ensino Infantil e Fundamental. No entanto, o que fica evidente é a falta de ação do Estado (como uma política escolhida) para que se concretize essa valorização nos sistemas de ensino, isso pode demonstrar o reconhecimento do potencial de transformação que a educação exerce nesse cenário de contradições, de desigualdades e de tentativa de manutenção da estrutura social vigente.

Levando em conta os dados analisados neste trabalho algumas reflexões tornam-se importantes, destacando-se como característica do Estado a sua dificuldade na gestão e implantação de políticas que venham a melhorar a educação e a valorizar seus profissionais de ensino. Essa afirmação se justifica pelo modo como os gestores estaduais incorporam o discurso oficial do Governo Central, segundo o qual o problema da educação brasileira se liga especificamente à formação dos professores, sem considerar o problema como pertencente a um conjunto.

Somam-se ainda a estas discussões questões que estão colocadas no sentido da culpabilização pelo fracasso do sistema no que se refere a indicadores de aprendizagem dos alunos. O Estado, por sua vez, se exime dessa obrigação alegando que não há como concretizar políticas de valorização dos trabalhadores docentes por falta de recursos financeiros, retomando-se o debate sobre a responsabilização do governo federal no apoio em implementar reformas para a execução por parte do Estados.

Nas tentativas de superação desse problema opta-se agora, por meio de cursos a distância, melhorar a formação dos docentes. Mas enquanto toda a

concepção pedagógica não for revista e os currículos não forem inteiramente reformulados, a qualidade do ensino básico pode continuar a ser deficitária. Esta deve ser a tarefa inadiável das próximas propostas educacionais planejadas pelos governos.

Essa afirmação se sustenta por razões diversas, entre as quais destacamos o que está planejado anualmente a partir de 2003, tendo-se como proposta universalizar o atendimento em todos os níveis e modalidades de ensino.

Os programas que se destinaram à formação e valorização dos profissionais do ensino básico estiveram na esteira das políticas de caráter compensatório, isto é, preparar os profissionais para atuarem em programas de correção do desequilíbrio ensino-aprendizagem daquela região considerada com desempenho educacional baixo.

Nesse aspecto, afirmamos que dada a eximção do Estado em relação à oferta de cursos voltados ao magistério dentro da universidade, os espaços de formação ocorrem em cursos com curta duração, em períodos de férias, a distância e por meio de tutorias, levando-se dessa forma um quadro de profissionais com deficiências à atuação tanto em áreas específicas do conhecimento quanto em áreas necessárias ao ensino, por exemplo, os conhecimentos pedagógicos importantes ao bom ensino e a uma melhor aprendizagem dos estudantes.

O que mais claramente podemos colocar nesse estudo é que alternativas rápidas e baratas são apresentadas como critério de eficiência. E ainda, formações menos abrangentes e mais profissionalizantes continuam enfatizando a desresponsabilização do Estado em proporcionar políticas mais eficazes. A individualização das responsabilidades dos professores, pela centralidade da noção de certificação, vinculada a cursos de treinamento e à avaliação estão presentes neste cenário. Trata-se de uma visão neoliberal para dentro da lógica da educação universal, isto é, pautada no direito social, e não simplesmente no mérito pessoal.

Dessa maneira, pensar as políticas para o magistério na realidade em foco nos permite constatar a distância entre a qualidade propagada em diretrizes oriundas de propostas para a reforma educacional e as práticas desenvolvidas na realidade estadual. Verifica-se, portanto, as grandes dificuldades que tem o sistema estadual piauiense de adotar as medidas de valorização dos profissionais do ensino,

porque mesmo sendo garantidos alguns direitos por lei, a intenção de implementá-los fica estagnada nas deficiências financeiras, além das dificuldades geradas pela complexidade que assume a gestão dos recursos humanos, materiais e de infraestrutura nas instâncias estaduais.

Verificamos, também, evidências sobre as contradições da proposta educativa. Forjadas em meio a interesses externos à realidade educacional brasileira, as políticas educacionais se materializam em metas estabelecidas com vista à implantação de políticas articuladas aos anseios do capital mundial. E, ainda que implementadas, algumas políticas têm auxiliado o processo de fragmentação da formação, a perda de identidade profissional, enfim, a precarização do trabalho docente a qual se reflete na própria constituição do pensar criticamente, agir na perspectiva da transformação social e lutar por melhores condições de vida e de trabalho.

Eis o grande desafio para as novas diretrizes que orientem o processo de valorização dos profissionais da Educação Básica: articular um discurso politicamente referenciado na realidade local com as possibilidades técnicas e políticas de sua materialização, tendo como foco a superação das questões apresentadas.

A pesquisa nos ajudou a compreender o funcionamento do ensino básico no Brasil, especificamente no Estado do Piauí, e se tornou bastante significativa, pois as leituras feitas apontaram para discussões que põem em dúvida a melhoria do ensino público no Brasil. Além disso, houve certa ampliação da minha visão de que estamos em uma realidade marcada pela exclusão social e precárias condições de oferta de serviços sociais, sobretudo no ensino público.

## REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. Financiamento e qualidade da educação brasileira: algumas reflexões sobre o documento “Balanço do primeiro ano do Fundef – Relatório MEC”. In: ARELARO, L. R. G. *Financiamento da educação básica*. Campinas: Autores Associados; Goiânia: UFG, 1999.

AZEVEDO, Janete Lins. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 15 nov. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE). Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 29 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e bases da Educação Brasileira*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 10.172 que Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, de 9 de janeiro de 2001*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 30 out. 2012.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas Contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Edu., Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da Educação no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 74, p. 11-32, dez. 2001.

CORAGGIO, José Luis; TORRES, Rosa María. *La Educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.

DAVIES, Nicolas. Os procedimentos adotados pelo tribunal de contas do Piauí para a verificação das receitas e despesas vinculadas à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 93-111, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO: CORTEZ, 1996. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

DIÁRIO OFICIAL do Estado do Piauí, Teresina, DOEPI de 26 set. 2011. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/30955716/doespi-26-09-2011-pg-35>>. Acesso em: 13 out. 2012.

\_\_\_\_\_, Teresina, Quinta-feira, 12 abr. 2012, n. 69. Disponível em: <[http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario/201204/DIARIO13\\_5e51aab5a4.pdf](http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario/201204/DIARIO13_5e51aab5a4.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2012.

DOURADO, Luis Fernandes. Políticas e gestão da educação básica o Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007.

FARENZENA, N. (Org.). Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais. Brasília: INEP/MEC, 2005.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apolítica de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.* Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GADOTTI, Moacir. *A Qualidade na Educação*. Disponível em: <[http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000158/Legado\\_Artigos\\_Qualidade\\_Educaco\\_Moacir\\_Gadotti.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000158/Legado_Artigos_Qualidade_Educaco_Moacir_Gadotti.pdf)>. Acesso em: 4 nov. 2012.

GOMEZ, Margarita Victoria. *Educação em Rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de Regulação e Mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, Especial, out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 out. 2012.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*. Ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do ensino público no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso: 9 mar. 2006.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Do FUNDEF ao FUNDEB: a qualidade ainda fora de pauta. *Revista Vertentes*, São João Del-Rei, v. 33, p. 36-47, 2009.

PERONI, V. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PIAÚÍ. Secretaria Estadual de Educação. Lei complementar n. 71/ 2006 “Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí e dá outras providências”. Teresina, 2006. Disponível em: <<http://legislacao.pi.gov.br/scan/pages/jsp/scan/consultaDeAtoNormativo.jsp?idAtoNormativo=1294>>. Acesso em: 12 out. 2012.

PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DO PIAÚÍ. GEFAPI convoca servidores beneficiados com Auxílio Pós- Graduação. Disponível em: <<http://www.seduc.pi.gov.br/normativas.php>>. Acesso em: 23 out. 2012.

PRADIME: programa de apoio aos dirigentes municipais de Educação. Marcos Legais da Educação Nacional/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf> >. Acesso: 17 fev. 2006.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 nov. 2012.

SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO do Estado do Piauí. Disponível em: <<http://csi.ati.pi.gov.br/imovel/internet/index.php?&pag=32>>. Acesso em: 21 out. 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO do Piauí. Regimento Secretaria Estadual da Educação e Cultura. Disponível em: <[www.seduc.pi.gov.br/arquivos/Regimento-II.doc](http://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/Regimento-II.doc)>. Acesso em: 26 out. 2012.

SILVA, Elessandra Karen Carneiro. *As mudanças no mundo do trabalho na sociedade contemporânea e seus impactos na formação do trabalhador*.

Disponível em:  
<<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AP05.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

SILVA, Eurides Brito da. A formação de profissionais para a educação básica. In: SILVA, Eurides Brito da.(Org.). *A educação básica pós-LDB*. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 189-200.

SILVA, Rodrigo M. D. Educação e políticas sociais: o contexto latino-americano em tempos de globalização. *Revista Eletrônica Direito e Política*, Itajaí, v. 2, n. 3, 3º quadrimestre de 2007. Disponível em: <[www.univali.br/direitoepolitica](http://www.univali.br/direitoepolitica)>. Acesso em: 3 nov. 2012.

SOUZA E SILVA, Conceição de Maria de et al (Orgs.). *Semiárido Piauiense: Educação e Contexto*. INSA. Campina Grande: 2010.