

## O FUNDEF E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES NO PIAÚ: MÚLTIPLOS OLHARES

*THE FUNDEF AND TEACHERS WORKING CONDITIONS IN PIAUÍ: MULTIPLE VIEWS*

Isabel Cristina da Silva Fontineles<sup>1</sup>

Universidade Estadual do Piauí

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo analisar a condição de trabalho de professores da Secretaria Municipal de Educação e a valorização do Magistério durante a vigência do Fundef – política implantada na década de 1990 do século XX. Para atingir o objetivo se utiliza de dados da Secretaria Municipal da Educação e Cultura- SEMEC, (Teresina – Pi) bem como, de entrevistas semi-estruturadas com professores da rede municipal que haviam recebido formação neste período e com os que não a receberam e se realiza uma revisão bibliográfica sobre formação de professores citando autores como Pimenta (2002); Davies (1999); Guimarães (2001). Os professores da Rede Municipal de Teresina sentiam-se valorizados na dimensão formação de professores, apontando a formação inicial e continuada como aspectos positivos. Outro ponto por eles evidenciado foi a condição de trabalho, com substancial melhora, embora os profissionais da Educação apontem como aspecto negativo a ampliação do número de aluno por sala.

**Palavras-chave:** Fundef. Magistério. Condições de trabalho.

### THE FUNDEF AND TEACHERS WORKING CONDITIONS IN PIAUÍ: MULTIPLE VIEWS

**ABSTRACT:** The present article has the objective of analyzing the work condition of teachers of the Education Municipal Secretary and the valorization of the Teaching during the period of Fundef – politic action implanted in the 1990 decade of the XX century. To reach the objective data of *Secretaria Municipal da Educação e Cultura* - SEMEC were used, as well as, the semi-structured interviews with teachers of the municipal net who had received formation in that period and with those who didn't receive and it does a bibliographical review about formation of teachers mentioning authors like Pimenta (2002); Davies (1999); Guimarães (2001). The teachers of the Municipal Net of Teresina felt valorized in the dimension formation of teachers, pointing out the initial and continued formation as positive aspects. Other point mentioned by them it was the work condition, with significant improve, however the education professionals point out as a negative aspect the growing of number of students for each classroom.

**Keywords:** Fundef. Teaching. Work Condition.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Professora Assistente da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. E-mail: ic.fontineles@hotmail.com

## LE FUNDEF ET LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

Le présent article a pour objectif d'analyser la condition de travail des enseignants du ministère de l'éducation municipale et la valorisation de l'enseignement durant la période Fundef – politique instituée durant les années 1990. Pour atteindre cet objectif j'ai utilisé les données de la SEMEC ainsi des entretiens avec des enseignants d'écoles municipales qui ont reçu une formation durant cette période tout ceux qui ne l'ont pas reçue. J'ai par ailleurs effectué une analyse bibliographique concernant la formation des enseignants, celles notamment faisant référence à: Pimenta (2002); Davies (1999); Rosemberg (2002). Les enseignants des écoles municipales de Teresina perçoivent la formation initiale et continue des enseignants comme étant positive. L'autre point auquel ils ont fait référence est la condition de travail.

**Mots-clés:** FUNDEF, conditions de travail, enseignement

### Introdução

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

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

Vale incluir a esses condicionantes, o tempo disponível para preparação das tarefas pedagógicas, elaboração e correções de trabalhos e avaliações, que inclui a carga horária de trabalho dentro e fora de sala. Enfim, todo um conjunto de atividades a que se disponibiliza o professor para o exercício da sua profissão, que o vem sobrecarregando e, conseqüentemente,

levando-o a sérios problemas de saúde, como distensões do tornozelo e pulso, laringites, depressões, nódulos nas pregas vocais, entre outras destacadas pelos entrevistados.

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

No âmbito da profissão docente, Tardif (2002) constata que em diversos países muitas divisões internas geram lutas de poder e de prestígio, exclusões e ignorâncias recíprocas entre as pessoas que têm a missão de educar as novas gerações.

A valorização dos profissionais da educação também é prevista no Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei 10.172, de janeiro de 2001. Consta em um dos objetivos deste Plano, a importância da participação desses profissionais para a democratização da gestão do ensino público, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 2001).

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

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

Alguns desses objetivos evidenciam essa política: garantia de implantação de planos de carreira; níveis de remuneração de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional da Educação, assegurando a promoção por mérito; implantação gradual da jornada de trabalho de tempo integral; destinação de 20 a 25% da carga horária do professor para planejamento, avaliação e reuniões pedagógicas; organização de programas de formação de professores leigos;

estabelecimento de diretrizes e parâmetros curriculares para a formação desses profissionais nos diferentes níveis e modalidades de ensino; ampliação de programas para a formação em serviço; criação de cursos noturnos que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação superior (BRASIL, 2001).

Após discutir a questão ligada à formação, a LDB se volta às questões relacionadas aos direitos e garantias profissionais, em seu art. 9º. É previsto que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar “remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício do magistério; o estímulo ao trabalho na sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, p.11).

Indicações das políticas de valorização dos profissionais da educação estão também inscritas na Resolução CEB/CNE, n. 3, de 08 de outubro de 1997, que fixa as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. De início, tal resolução define os integrantes da carreira do magistério dos sistemas de ensino público, destacando os profissionais que exercem as atividades de docência - os professores - e os que oferecem suporte pedagógico direto a essas atividades - os profissionais que exercem cargos de direção, supervisão, planejamento, inspeção e orientação educacional. Ao longo dos seus artigos, esta resolução estabelece, dentre outras determinações, a obrigatoriedade do concurso público para o ingresso na carreira, da experiência mínima de dois anos em docência para o exercício de quaisquer das funções que não seja a docência; a obrigatoriedade dos sistemas em promover concursos quando comprovada a existência de vagas (BRASIL/MEC/CNE, 1997).

É necessário discutir essas questões em razão de a valorização e qualificação dos professores serem consideradas fundamentais para a melhoria da qualidade da educação, assumida pelos Estados Membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), incluindo o Brasil, em duas das seis metas do Marco de Ação de Dakar<sup>2</sup> (2000).

Para melhorar a qualidade da educação, conforme registra o Relatório da UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores. Em relação à criação de possibilidades profissionais, a aprovação da Lei n. 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, com implantação a partir de 1998, criou uma expectativa muito

---

<sup>2</sup> Local definido para um encontro com o objetivo de avaliar as ações que os países conseguiram efetivar através das metas desenhadas em Jomtien, no ano de 2000.

grande. Segundo os idealizadores do Fundo, a sua criação poderia contribuir para solucionar um dos problemas graves desse nível de ensino: os baixos salários dos professores, na medida em que garantia a alocação de recursos para tal fim.

O interesse em analisar a eficiência e abrangência do Fundef é acentuado mais ainda em virtude de ele estabelecer o atendimento apenas aos professores do ensino fundamental, o que poderia criar distorções salariais estabelecendo o pagamento diferenciado entre os professores desse nível de ensino e daqueles que trabalham na educação infantil e de jovens e adultos. Outro ponto que desperta a atenção é o fato de a Lei n. 9.424/96 não estabelecer prazo definido para aprovação de planos de carreira, o que tem desobrigado Estados e Municípios a atenderem este dispositivo legal, de acordo com o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED).

Segundo a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), um dos pontos de estrangulamento político da valorização do magistério é a falta de fiscalização do cumprimento da lei. Além das denúncias de irregularidades praticadas pelo Governo Federal, muitas outras envolvem governadores e prefeitos em quase todos os Estados brasileiros: atrasos nos pagamentos dos salários; baixos salários; não aplicação dos 60% dos recursos do fundo para pagamento de professores; não elaboração e/ou não implementação de planos de cargos e salários, além das perdas sentidas em relação a vários direitos conquistados anteriormente.

As limitações do fundo, somadas às irregularidades, minaram, em algumas situações, uma efetiva política de valorização do magistério brasileiro. Anos depois da implantação do Fundef, prossegue a luta do magistério brasileiro pela valorização profissional. Essa luta do magistério advém, entre outros fatores, da recusa da União em fixar, por lei, o piso salarial para os professores da educação básica, bem como pelo fato de alguns gestores públicos descumprirem a Lei n. 9.424/96, especialmente pela subjugação da educação aos ditames da equipe econômica, estabelecendo um paradoxo que é aumentar matrículas e reduzir drasticamente os recursos. Isso compromete seriamente a política de valorização do magistério e de promoção da educação fundamental. Discutindo sobre isso, Coelho et. al. (2002) afirmou que em algumas regiões do país a população não está suficientemente organizada nem tampouco mobilizada para se incorporar aos mecanismos institucionais de participação.

O artigo 67 da LDB/96, em seu inciso VI, estabelece que é atribuição dos Sistemas de Ensino assegurar aos profissionais da educação condições adequadas de trabalho. O presente capítulo discute como essas condições de trabalho são analisadas pelos próprios profissionais da SEMEC. Inicialmente, é importante salientar quanto ao Plano de Cargo, Carreira e Salários (PCCS) do município de Teresina, os prazos estabelecidos tanto pela LDB quanto pelo PDET (2003), ainda não foram cumpridos e continuam sendo pauta de reivindicações das assembleias

do SINDSERM. É bastante visível a preocupação na LDB/96 no artigo 67 acerca dos planos de carreira, piso salarial, condições de trabalho e estatuto do magistério

Como explica Sevilla (2002), as políticas que focalizam a qualidade do professor estão relacionadas com a melhoria da qualidade educacional, principalmente se esta é medida com as avaliações de desempenho como é o caso da rede pública municipal de Teresina. Embora se objective avaliar as condições de trabalho do professor, os resultados aqui apresentados consideram a fala dos profissionais entrevistados, por acreditar que se pode interpretar a memória coletiva aqui revelada, pois, como informa Halbwachs (1990), a sucessão das lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos.

Com relação à melhoria da qualidade do ensino, a divulgação dos resultados da avaliação externa de desempenho de alunos de 4ª e 8ª série das escolas municipais de Teresina, realizada no mês de dezembro de 2003, revela um crescimento significativo do desempenho dos alunos. Aliados à avaliação de desempenho estão os programas de formação continuada dos professores, formação esta entendida como aquela que ocorre com o professor no exercício de suas atividades. Cumprindo uma recomendação legal (art. 40 da LDB/96), a Prefeitura de Teresina, por meio da SEMEC, vem também atendendo à demanda por novos saberes que elevem a competência profissional, condição para valorização dos profissionais da educação.

Sevilla (2002) atribui baixa qualidade da educação à baixa qualidade dos professores, que, geralmente, está relacionada com o baixo nível de remuneração dos (as) professores (as) e demais profissionais da educação. Políticas neste sentido são sugeridas para serem executadas pelo poder público, para tanto, mister se faz a pressão da sociedade civil, em que os profissionais precisam se fazer protagonistas desse processo de reformas educacionais.

### **O Status e as condições de trabalho dos educadores: para além da questão salarial**

No que se refere às condições materiais da atividade docente (o salário, o tamanho das classes, a disponibilidade de material curricular etc.), Zeichner (2003) revela que seu *status* social e sua auto-estima não fazem senão se deteriorar. Ao citar Rosa Maria Torres (2000), argumenta que os professores, na virada do milênio, têm menos prestígio, respeito e *status* do que há cinquenta anos. Além disso, muitos profissionais da educação se vêem apartados dos demais membros da sociedade.

Dessa forma, a emancipação do profissional da educação passa pela sua profissionalização, como destaca Ginsburg *apud* Nóvoa (1995), acerca da profissionalização dizendo ser um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos

Do contrário, poderá atribuir aos professores possível característica de semiprofissionais, como confere Contreras (2002), já que se considera que lhes falta autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática. Para tanto, Gur-Ze'ev (2004) defende uma didática para que os oprimidos reconheçam seus próprios interesses, identidade e sua consciência.

Apoiando-se em Lílian do Vale (2002), ao assinalar que numa sociedade heterogênea, o poder de criação humana encontra-se sistematicamente ocultado, até o ponto que dele se alienam os indivíduos. A autora afirma que isso se reflete no campo educacional, pela tentativa de controle, pela falsa noção de que o fenômeno educativo pode ser inteiramente explicado, controlado, predito de teorias, pela aplicação dos métodos, pelo recurso às técnicas. Chegam então à conclusão que a educação deve constituir-se uma atividade criadora e, portanto, que leve a autonomia humana.

Salienta-se a importância da troca entre os pares, já que o magistério, segundo Misukami (1996), vem sendo analisado como profissão solitária e que essa característica estaria sendo concebida como dificultadora não só do desenvolvimento profissional do professor, mas da constituição de conhecimentos próprios à profissão.

Pretende-se analisar outras dimensões acerca da valorização do magistério municipal em Teresina, investigando-se em que medida o Fundef repercutiu nas condições de trabalho dos professores. Para tanto, foi necessário ouvir os professores e diretores, que atuam no Ensino Fundamental da rede Municipal de Teresina, com informações sintetizadas no quadro a seguir:

#### **Quadro – Posicionamento de professores e diretores sobre as condições de trabalho**

<b>PROFISSIONAL/CARGO</b>	<b>TIPO DE ESCOLA</b>	<b>CONDIÇÕES DE TRABALHO</b>
Alice (diretora)	Médio porte	Impacto substancial
Dirceu (diretor)	Grande porte	Melhorou um pouco, pois antes era a secretaria que controlava.
Rute (diretora)	Pequeno porte	Precisa melhorar bastante: material didático insuficiente; grande número de alunos torna o ambiente desagradável devido

		à temperatura e clima quentes.
Hermione (diretora)	Médio porte	Antes era a SEMEC que controlava, agora vem um pequeno repasse.
Ana (professora)	Grande porte	Melhorou um pouco, mas ainda existem salas superlotadas de alunos.
Poliana (professora)	Pequeno porte	Foi positivo por causa dos recursos dentro da escola. Menor número de alunos por sala de aula.
Isolda (professora)	Grande porte	A escola tem a oportunidade de planejar os seus gastos, há uma democratização dessa ação. PDE e PDDE constituem avanços. Melhoria viabilizada pelo Fundef.

Fonte empírica da pesquisa/ Fontineles, 2007.

De acordo com a diretora Alice, as condições de trabalho dos professores representaram, para ela, um impacto substancial. E este impacto, no posicionamento do diretor Dirceu, é sentido devido à autonomia proporcionada, pois antes, a Secretaria de Educação, a SEMEC, era que controlava.

Percebe-se no quadro que as opiniões dividem-se quanto ao número de alunos. Condição, segundo os professores, facilitadora de uma prática voltada para a pedagogia de projetos, quando se trabalha em grupo. Quando é um número de alunos muito grande, inviabiliza o bom trabalho, desgastando sobremaneira ao professor, induzindo, assim, ao maior investimento emocional, como é descrita pela professora Gina em seu depoimento: “Você viu ali a loucura que é trabalhar nesse calor... crianças com problemas de comportamento, com *n* problemas e é um professor só para tomar conta de 26, 27,30, 35, 40 alunos. E é complicado” (Professora Gina).

Tal sobrecarga gera, segundo Valadares (2005), depressão, fadiga, insatisfação frustração, medo, angústia e ansiedade, até chegar à exaustão. Mas é importante perceber que a maioria concorda quanto ao aumento de alunos por turma. Isso está diretamente relacionado ao Fundef, uma vez que a lei condiciona o repasse de verbas ao número de alunos matriculados, sem estabelecer um limite máximo de aluno por turma. Isso, segundo educadores, tem acarretado uma superlotação das turmas, prejudicando as condições de trabalho docente e a qualidade do ensino.

Discutindo sobre isso Nicolas Davies (1999) afirma que um outro risco do Fundef é que tenderão a racionalizar os recursos humanos e físicos disponíveis com o objetivo de conseguir novas matrículas no ensino fundamental, superlotando as salas de aula.

O artigo 25 da LDB/96 estabelece que será objetivo permanente das autoridades públicas alcançar relação adequada entre o número de alunos e professores, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento escolar. O artigo 13, inciso I, da Lei n. 9.424/96 faz a seguinte menção:

Para os ajustes progressivos de contribuições ao valor que corresponda a um padrão de qualidade de ensino definido nacionalmente e previsto no art. 60, §4º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão considerados, observado o disposto no art.2º, §2º, os seguintes critérios:  
I – estabelecimento do número mínimo e máximo de alunos em sala de aula (BRASIL 1996, p. 02).

Tanto a LDB/96 quanto a legislação do Fundef evidenciam que precisa ter atenção quanto ao mínimo de aluno por sala, porém não especificam quanto é esse mínimo ou esse máximo. Mesmo a lei que regulamenta o Fundef, apresenta o Decreto n. 2.264, de 27 de junho de 1997, na alínea “a” do artigo 2º e §1º, do artigo 3º, que estabelecem, respectivamente:

a)O número de alunos matriculados nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, apurado no Censo Escolar do exercício anterior ao da distribuição, considerando-se para este fim as matrículas de 1ª à 8ª séries do ensino fundamental regular.  
§ 1º O cálculo da complementação da União em cada ano terá como base o número de alunos de que trata o § 1º do Art. 2º deste decreto, o valor mínimo por aluno, definido nacionalmente, na forma do Art. 6º, da Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e a arrecadação das receitas vinculadas ao Fundo (PRASEM, 1997, p. 127).

Fica a cargo de cada instituição de ensino estabelecer o número de aluno por turma. Neste sentido, a SEMEC, a partir de 1997, através de Edital de matrícula, e a partir de 2004, com Edital e Portaria, determina o número de aluno por sala. O que nem sempre é obedecido, segundo os entrevistados, tendo em vista uma grande demanda. A professora Poliana atribui o crescimento de aluno na rede municipal às greves existentes na rede estadual, porém ressalta ela sobre o número de aluno com o Fundef:

A outra questão ainda relacionada com o custo-aluno/ano foi a diminuição de alunos por sala. Na década de 1990 tivemos um número de alunos muito

grande entrando na rede municipal por causa das greves da rede estadual. Essa quantidade de alunos por sala era muito grande, às vezes de 45 e não tinha assim aquela preocupação de limitar de acordo com a série a quantidade de alunos. Isso é recente, nós sabemos que na 1ª série só pode ter uma quantidade de no máximo 25 (Professora Poliana).

E continua explicando a professora acerca do aspecto legal que envolve o número de aluno por sala, esclarecendo sobre os benefícios que isso traz para a condução das atividades em sala:

Mas esse número também diminuiu. Legalmente a própria Secretaria quando vai iniciar o período de matrículas, ela limita a quantidade de alunos por sala, dependendo da série. Quanto mais inicial a série, menor é a quantidade de alunos. Isso é interessante porque você tem mais condição de conhecer o aluno, qual o nível que ele está você tem condição de acompanhar melhor as atividades que são em grupos, uma quantidade maior atrapalhava (Professora Poliana).

Embora o posicionamento da professora revele conhecimento acerca da lei, ele contraria o que a maioria de professores e diretores diz sobre o número de alunos. Esta visão não é consensual, pois existem aqueles que admitem ainda ter muito que mudar, alegando salas superlotadas, falta de material curricular. A diretora Rute, por exemplo, diz que:

Precisa melhorar bastante. As salas são muito cheias, deveria diminuir o número de alunos em sala de aula para facilitar o trabalho do professor. Até porque aqui em Teresina o clima é muito quente. As salas ficam insuportáveis, tanto para o professor quanto para os alunos. Eles ficam o tempo todo saindo para beber. Até mesmo o manejo da sala de aula fica muito difícil porque são muitos alunos. Sempre tem essa queixa para diminuir o número em sala de aula. E também esse número de aluno aumenta a indisciplina, fica quase incontrolável pelo professor. No tocante ao material curricular, vêm poucas verbas para escola... A escola tem algum material, mas que nós compramos com o dinheiro do Fundo Rotativo – PDDE. Do Fundef não vem material suficiente. Às vezes nós precisamos de algum material para rodar provas e falta no colégio. Então deixa muito a desejar essa parte do material (Diretora Rute).

A professora Gina e a professora Ana corroboram o relato da superlotação em sala de aula, momento em que admitem que os professores da SEMEC estejam bem qualificados, mas que o número de aluno atrapalha, inclusive no rendimento dos alunos:

Nós professores estamos cada vez mais preparados para desenvolver uma ação, uma aula melhor, porém duas coisas atrapalham em sala de aula: o número de alunos e a ausência da família (Professora Gina).

Melhorou um pouco no sentido de maior recurso didático também, e também favoreceu a questão de propiciar ao professor maiores condições de desenvolver aulas-passeios, é também a questão de [...] a gente também tem certa autonomia na hora de escolher livros pra trabalhar, material didático em geral, melhorou as condições de trabalho, mas ainda existe [...] um número de alunos que não é beneficiado porque as salas de aula são lotadas, digamos aqui, na escola tem um laboratório de informática, a gente vai trabalhar e fica inviável, porque são poucos computadores e o número de alunos é grande ficando difícil, pois todos querem disputar o computador. Não tem condição. Você, por mais condição que você queira fazer um trabalho coletivo, é inviável, três a quatro alunos no computador o rendimento é muito pequeno (Professora Ana).

Já em uma escola de grande porte, a professora relata que quando os professores são contrariados quanto ao número de alunos, reivindicam por soluções imediatas, resolvendo o mal-estar da superlotação de alunos, evidenciando que a articulação entre os profissionais é decisiva na qualidade do trabalho executado e nas conquistas efetivadas, mesmo que seja no micro-espço da sala de aula ou do colégio:

Outro aspecto é a limitação de alunos por série, digamos que o número estipulado para aquela série seja 35, o máximo que é extrapolado são três alunos. Até porque pra se trabalhar com a pedagogia de projetos é preciso que se tenha um número adequado de alunos por sala. Eu não posso querer trabalhar numa 5ª série Pedagogia de projetos, trabalhar seminários, trabalhar em grupo, júri simulado, com toda essa perspectiva de desenvolvimento oral, produção escrita, de projetos, de pesquisa; não posso trabalhar com 50 alunos, pois inviabiliza. Se o diretor se direcionar a contrariar essa regra, o grupo de professor imediatamente se mobiliza e reivindica a manutenção do número limitado de alunos, para permitir que o professor possa assistir o aluno de maneira mais direta (Professora Isolda).

Estes posicionamentos servem de termômetros e demonstram como esta questão relaciona-se diretamente com a qualidade do trabalho pedagógico. Uma turma com cinquenta alunos torna-se um prejuízo para a prática docente e uma mazela para o alunado, que não desfruta de um ambiente favorável à aprendizagem, além de trazer prejuízos aos aspectos pedagógicos e à saúde do professor, como destacam os entrevistados.

### **Programas de desenvolvimento educacional: entre melhorias e necessidades**

O que se pode perceber com esta análise em relação às condições de trabalho é que todos os entrevistados admitem ter havido com o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o

Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), uma descentralização, sendo avaliado, portanto, de forma positiva. Como confere a fala da experiente professora que se considera:

Quase dinossaura no ensino... (risos), que já vou para 20 anos. Eu faço uma avaliação muito positiva. Primeiro foi a questão do próprio PDDE, a questão do recurso vir para dentro da escola. Porque antes disso acontecer o material escolar, material de consumo, material permanente, era passado pela Secretaria. Então tinha toda uma burocracia de você entrar com o pedido do diretor, ter a criatividade e pedir, vê o que o professor tava precisando; essa burocracia fazia com que o material demorasse a chegar à escola. O que acontecia? Nós tínhamos poucos materiais e, às vezes esse material básico mesmo, como pode falar da questão do giz. Antes de 1998, nós tínhamos casos de reaproveitar o giz que você tinha usado. Às vezes comprar esponja ou apagar com papel higiênico, porque acabava e a escola não tinha como repor por causa da burocracia toda e a SEMEC não disponibilizava (Professora Poliana).

Em meio às denúncias desta professora, percebe-se o reconhecimento nos recursos do PDDE e PDE, chegando a confundi-los com os recursos do Fundef, o que foi muito comum entre os profissionais entrevistados.

Estas professoras continuam relacionando a descentralização com o Fundef. As falas que seguem são esclarecedoras:

No que diz respeito à questão de materiais para as escolas e as escolas também se preocupam em oferecer formação de acordo com a necessidade da realidade de seus professores. Antes era solicitado à Secretaria e a Secretaria atendia se achasse que deveria atender, uma vez que algumas escolas eram apadrinhadas. E as escolas que os diretores não se mobilizavam, acabavam perdendo. E com os recursos do Fundef não, as oportunidades foram para todos (Professora Ema).

E hoje eu vejo a mudança maior, desde o quadro de acrílico, ter pincel sempre que você quiser: cola, tesoura. Todo aquele material que há dez ou quinze anos eu sonhava está bem disponível hoje dentro da escola, por conta da própria escola gerir o recurso que necessita (Professora Poliana).

Tais falas estão em consonância com a concepção de Magna França (2006), segundo a qual os processos de desconcentração e descentralização considerados no sistema educativo do Estado brasileiro devem ser contextualizados e percebidos como resposta às insuficiências para resolver os diversos problemas educacionais. Enquanto solução de problemas pode-se perceber, com clareza, que a descentralização e a desconcentração não constituem fins em si mesmos, mas que são processos instrumentais para obter resultados nas áreas do político, do econômico, do técnico-pedagógico e do administrativo, explica a autora.

Retomando ainda a fala da professora Ema, percebe-se que as políticas de descentralização contribuíram para o fim dos “apadrinhamentos”, que prejudicavam o bom andamento dos projetos pedagógicos em várias escolas, em decorrência de favorecimentos políticos.

Por outro lado, segundo Valadares (2005), os trabalhadores em educação da rede pública municipal de Teresina, enfrentam condições adversas que não são diferentes dos demais municípios do país. Sofrem de maneira mais profunda e direta os efeitos das políticas neoliberais, materializados na redução de investimentos, profundo achatamento salarial e aumento considerável da miséria de seu público alvo com a conseqüentemente expansão da violência nos locais de trabalho, como deixa evidente a professora Gina, quando diz:

Eu acho que com esse dinheiro do Fundef deveria toda escola ter um acompanhamento do profissional da área pra acompanhar a criança que tem problema. Como na fala com retardo mental, com problemas emocionais que são filhas de pais alcoólatras, viciadas em drogas que perdem os pais, abusos sexuais de crianças. Deveria ter um fonoaudiólogo disponível, pois a escola encaminha, mas muitas das vezes termina o período letivo e acaba não sendo atendida. O professor na sala de aula ele não tem como resolver estes problemas, mesmo com a ajuda da coordenação e da direção da escola. Mesmo tendo a ajuda dos pais, deveria ter este profissional. Não me queixo de material curricular, para expediente de trabalho vem o suficiente, mas no que se refere ao pessoal de apoio para melhorar as condições não tem não. Você sabe que *tem professor que está desistindo de dar aulas por causa da violência*, por causa da falta de compromisso dos pais dos alunos. *O professor é um refém em sala de aula* e como é que ele vai poder agir se não tem um profissional? Se você é um profissional da educação tem limitação, não se pode agir em todas as áreas. Então, as condições de trabalho melhoraram, mas deveriam melhorar mais (Professora Gina). [grifo nosso]

O reconhecimento da melhoria nas condições materiais quanto a material de expediente revela uma grande conquista dos profissionais do Município de Teresina na última década. Todavia, isso veio acompanhado de um crescimento alarmante de atos de violência dentro e fora da escola, afetando diretamente o trabalho docente e a condução do ensino nas escolas municipais, como destacam quase todos os inquiridos.

A professora Gina também acredita ter havido melhora no que se refere a uma maior autonomia dentro da escola.

Não sei nem responder, sabia? Mas acho que teve uma melhora. Não sei se foi tão significativa como deveria ser, mas teve. Tem mais autonomia para trabalhar, você vê que os pedagogos eles não estão mais só na sala deles analisando, eles estão saindo à procura de melhorar, de ajudar o profissional

que está na sala de aula. Acho que em todas as salas da Prefeitura isto está acontecendo. Tudo isso é uma melhora, é um avanço e a conscientização dos demais profissionais que trabalham na escola tem melhorado muito (Professora Gina).

Essa “conscientização” dos profissionais da educação é atribuída pela maioria dos consultados, à ampliação da qualificação desses profissionais nos cursos de formação ou de qualificação. A maioria financiada com recursos do Fundef, segundo os entrevistados.

Ainda discutindo sobre a melhoria das condições no trabalho, após o Fundef, a professora Luma destaca o material didático,

Olha, eu acho que melhorou assim, eu me lembro que quando eu entrei a gente não tinha muito material pedagógico pra trabalhar, depois do convênio passaram a mandar mais material pra escola, livros, paradidáticos, a questão de vídeo até de computadores, acho que nesse ponto aí melhorou, em termos de material assim para a escola, eu estou assim comparando com antes, eu acho que melhorou nesse ponto aí em relação a material, não é o ideal (Professora Luma).

Além dos professores, os diretores também vêem a melhoria nas condições de trabalho após Fundef, para eles tem havido:

Um impacto substancial [...] não que a educação seja resolvida somente com material, seria ingenuidade a pessoa achar que abarrotando uma escola de material didático-pedagógico iria resolver todos os problemas do mundo. Mas isso também contribui, num momento em que um professor quer um retroprojetor, uma transparência, quer um pincel, uma cola, materiais simples que poderia está colocando o aluno para manusear ou fazer uma aula mais dinâmica. Claro que isso dá um impacto, dá um dinamismo maior e dá um incentivo maior para aqueles alunos em sala de aula (Diretora Alice).

Observa-se que elementos simples, como materiais de expediente, são considerados como grandes aliados dos professores no processo ensino-aprendizagem, indicando que nossa educação nem é tão exigente assim.

O Diretor Amauri também se posiciona, afirmando que:

Tem melhorado significativamente. Sabemos que não é o ideal, inclusive as escolas têm a competência de cada gestão escolar oferecer capacitação aos profissionais da educação para melhorar a qualidade e as dificuldades de sala de aula. O Fundef tem dado essa abertura para se trabalhar curso de capacitação. Têm se constituído profissionais da área de ensino, no que diz respeito ao

tratamento em sala de aula. Isso tem significativamente melhorado o nível de qualidade de ensino das escolas municipais (Diretor Amauri).

Já a professora Joana D'arc não conseguiu atribuir ao Fundef melhoras nas condições de trabalho, nem mesmo relativo a material escolar, uma vez que em sua escola, no momento desta pesquisa, encontrava-se com dificuldade inclusive para reproduzir as provas dos alunos. Respondendo sobre as condições de trabalho diz que não mudou:

[...] em nada. Pra mim a escola continua totalmente como era antes. A escola em que trabalho tem uma realidade diferente das outras. Por ser uma escola filantrópica, mantida pelos Padres. Mantida entre aspas, porque a gente sabe que o município colabora em alguma parte. Mas temos muitas necessidades de algumas coisas. Por exemplo, agora a gente está sem saber como realizar as provas bimestrais. O estêncil à tinta acabou. A gente está sem saber como rodar as provas, precisando de uma xérox para a gente e o município não dá esta xérox para a gente. E eu não sei até que ponto o Fundef influenciou. Aqui nunca houve interferência com relação às condições de salas. Não houve melhoria das condições de trabalho. Os equipamentos pedagógicos continuam os mesmos. Para não falar do laboratório móvel que a escola ganhou, mas isso foi um prêmio, não foi dinheiro do Fundef. A escola participou de uma Olimpíada de Ciências, Concurso de Redação que a gente ganhou também. A escola ficou em 1º lugar, mas não é dinheiro de Fundef. Ela é favorável ao processo de ensino, aprendizagem. A escola direciona bem este processo. Mas não tem nenhuma interferência do Fundef, nenhuma (Professora Joana D'arc).

A professora é enfática quando diz que as ações que ocorrem na escola em que trabalha não têm relação com o recurso do Fundef. Já a professora Adélia acredita na melhoria das condições de trabalho do professor, porém ressalta um elemento como fator que dificulta a profissão: falta de tempo para estudo, segundo ela:

As condições de trabalho melhoraram porque hoje você tem o dinheiro direto na escola. Você pode comprar o que realmente a escola estiver precisando, se tiver um bom gerenciamento. Não há tempo para estudo, uma vez que não há redução de carga horária. Existem pessoas que não querem trabalhar no município por não ter nenhum tipo de vantagem nesse sentido (Professora Adélia).

A profissão já não é capaz, entre outros aspectos, de dar condições de trabalho, de motivar e envolver os professores, pois segundo Codo, citado por Valadares (2005), quando o professor ministra aulas em várias turmas, para alunos em níveis de ensino, escolas e turnos diferentes, a preparação das aulas vai requerer avaliações múltiplas e esquemas variados. Exigindo para tanto, maior volume de trabalho e mais dedicação e esforço intelectual.

Dessa maneira, é pertinente ressaltar que alguns pontos salientados em lei estão sendo viabilizados, mas que vários outros ainda não são implementados em sua inteireza por uma série de fatores, dentre os quais o próprio caráter generalizante da lei. Tal aspecto generalizante é ao mesmo tempo decisivo para a descentralização das políticas educacionais por meio de uma gestão democrática. As conquistas são explicitadas, mas as contrariedades e as necessidades persistem, assinalando inúmeras possibilidades para as melhorias das condições docentes de trabalho.

Foi notória através da fala dos entrevistados acerca das condições de trabalho quando se pensa em material didático-pedagógico, vêm melhora significativa, embora ainda reconheçam que a falta de tempo para estudos, violência na escola, salas superlotadas de alunos, foram condicionantes negativos na prática educativa de acordo com as falas dos professores da SEMEC.

Foi possível perceber também que os profissionais da educação da SEMEC atribuem a autonomia sentida por eles ao PDE e PDDE, programas que vem de certa forma minimizando as dificuldades encontradas nas escolas. Autonomia essa, atrelada ao fato da aplicação dos 40% do Fundef à manutenção e desenvolvimento das escolas da SEMEC. Desses 40% do Fundef, segundo a Gerente de Gestão Escolar, foram gastos com formação, reformas, infra-estrutura, complementação da merenda escolar, pagamento de pessoal do magistério fora de sala (técnicos ou funcionários à disposição da SEMEC). Quanto aos 60% foram utilizados, de acordo com suas informações, com o pagamento dos docentes. Vale lembrar que destes 60%, até 2001 era permitida sua utilização em formação de professores leigos.

## **Conclusão**

Dentre as três dimensões investigadas: salarial, formação de professor e condição de trabalho, esta última foi uma das dimensões destacada na pesquisa como um elemento de melhora, proporcionada ao magistério durante o período contemplado por essa pesquisa, foi relativo à ampliação e à diversificação dos materiais pedagógicos gerados pelo repasse de dinheiro direto na escola, o que contribuiu, segundo os entrevistados, para melhorar o cotidiano escolar, incluindo nisso, as condições de atuação docente.

Além desses elementos, também recebeu destaque como elemento positivo atribuído ao Fundef, a maior cobertura de atendimento da Rede Municipal de Ensino em Teresina em relação ao Ensino Fundamental, uma vez que a LDB n. 9.394/96 e a Lei n. 9.424/96 contribuíram decisivamente para isso ao corresponsabilizar Estados e Municípios na gestão desse nível de

ensino e, mais especificamente esta última lei, atrelar o repasse de recursos financeiros ao número de matrículas efetuadas.

Todavia, essa mesma exigência foi responsável por uma das principais queixas e críticas feitas pelos entrevistados: ampliação do número de alunos por sala de aula, uma vez que essas legislações (LDB/96 e Fundef) não limitaram o número de alunos por sala de aula. Esse crescimento no número de alunos tem sido responsável, segundo a maioria dos consultados, pela perda da qualidade de muitas atividades desenvolvidas nas escolas municipais, comprometendo também as condições de trabalho desses docentes e o resultado da aprendizagem dos discentes.

Os profissionais também destacaram como elemento negativo nesta última década, a pressão recebida quanto à ampliação do número de aprovação aos alunos nas escolas municipais, sem que tenha havido, conforme as entrevistas, igual preocupação com a ampliação na qualidade do ensino. Isso foi gerado, segundo eles, principalmente após a implantação do *ranking*, que condicionou ganhos na remuneração ao número de aprovações, ao número de evadidos e à distorção idade-série, elementos que não estão associados apenas ao universo escolar, mas sob o qual os profissionais da educação municipal foram responsabilizados com essa decisão administrativa.

As entrevistas atribuem a essa política de ranqueamento um dos principais aspectos negativos da educação municipal em Teresina nesta última década: a exclusão de alunos fora da idade adequada por essa rede de ensino, uma vez que muitos profissionais temiam ser punidos via perda de classificação no *ranking* municipal. Para a maioria, a Prefeitura da capital piauiense excluiu principalmente aqueles que demonstravam maior necessidade de serem acolhidos.

Finalmente, outro aspecto que precisa ser ressaltado é o fato do desconhecimento dos profissionais a respeito do funcionamento do Fundef. Embora reconheçam sua relação com o magistério, não sabem em que seus recursos são utilizados, chegando a elencar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Gestão de Aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa (GESTAR) como cursos contemplados e que, de acordo com assessoria técnica, existem sim outros convênios próprios com o MEC que são alocados com uma contrapartida da Prefeitura Municipal, tendo a representação da SEMEC. Esse desconhecimento estende-se inclusive a membros do Sindicato dos Servidores Municipais de Teresina (SINDSERM) e do Conselho do Fundef, como revelaram as entrevistas.

Esses aspectos negativos não foram atribuídos à implantação do Fundef, segundo os entrevistados, mas às decisões políticas do Poder Público Municipal. No entanto, eles atribuem ao Fundo a falta de definições mais específicas que possibilitassem, efetivamente, ganhos na

valorização do magistério. Para os profissionais da educação municipal em Teresina, o Fundef pecou por suas omissões, que permitiram que muitos problemas fossem intensificados na educação local entre os anos investigados nesta pesquisa.

Os ganhos existiram, mas seriam, sob a ótica dos entrevistados, muito inferiores aos problemas enfrentados pelos educadores municipais neste mesmo íterim, o que indica haver uma urgente necessidade de um maior esclarecimento e acompanhamento de toda a sociedade no funcionamento das políticas públicas voltadas para a educação.

Por fim, ao identificar na expressão dos professores as condições de trabalho, fica evidente que percebem como condições de trabalho o número de alunos por sala, a estrutura da escola, o material didático, a qualificação e o apoio profissional para superação de problemas educacionais e sociais que afetam sua prática docente, além da dimensão mais evidenciada por todos: a boa remuneração.

A categoria condições de trabalho divide opiniões, mas foi possível perceber que o Fundef também impactou positivamente, sobretudo, elevando o grau de autonomia das escolas ventilada pelo PDE e PDDE.

Dessa maneira, é pertinente ressaltar que alguns pontos salientados pelo Fundef estão sendo viabilizados, mas que ainda não são implementados em sua inteireza por uma série de fatores, dentre os quais o próprio caráter generalizante da lei. Tal aspecto generalizante é ao mesmo tempo contribuinte para a descentralização das políticas educacionais por meio de uma gestão democrática.

## Referências

BRASIL. **Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Manual de Orientações. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394 de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional.

COELHO, Vera Schattan et al. Política Social: o que podemos esperar da participação? In: **Encontro Nacional da Associação Brasileira de Ciência Política – ABCP**, 3., 2002, Niterói. Anais... Rio de Janeiro, ABCP, 2002, 1CD ROM.

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

MIZUKAMI, M. d Graça N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais.** São Paulo: UDUFSscar, 1996. p. 59-91.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-47.

PRASEM, **Caderno de Atualizaçãodo Guia de Consulta/Programas de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – Projeto Nordeste – MEC 1997.**

SEVILLA, Maribel Alves F. Avaliação do impacto de políticas educacionais: o uso de pesquisa *quasi-experimental*. In: MATOS. K.S.L.; VASCONCELOS. J. G. (Org.) **Registros de Pesquisas na Educação.** Fortaleza: LCR – UFC, 2002.

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

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

VALADARES, P. A. Reformas na Educação e Saúde do Professor. **Caderno de debates,** São Paulo, n.2, p. 59-64, nov. 2005.

ZEICHNER, K.M. Formando professores reflexivos para a educação centrada nos alunos: possibilidades e limites. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Ática, 2002. p. 35-55.