



**INTEP-MT**  
Livre, Democrático e de Luta

# NOVOS RUMOS

Edição 2 - Setembro/2004 - distribuição gratuita

2ª Edição

Qualidade na educação



## Artigos

Júlio César Martins Viana  
Josete Maria Cangussú Ribeiro

Luiz Augusto Passos  
Odorico Ferreira Neto

**SOMOS  
FORTES  
SOMOS  
CUT**  
BRASIL  
**CNE**  
Confederação Nacional dos  
Trabalhadores em Educação

**Novos rumos para  
as demandas educacionais**

**Página 4**

**Democracia, educação  
pública e gestão democrática**

**Página 10**

**Valorização do Magistério  
e o Plano de Desenvolvimento Escolar**

**Página 14**

**Desafio da escola de ciclos...**

**Página 18**

**Quanto vale um professor ?**

**Página 20**

**Gestão**

**"Pra continuar valendo nosso suor"**

**Presidente:**

Júlio César Martins Viana

**Jornalista Responsável:**

Regina Deliberai-DRTE-MT 281

**Fotos:**

José Medeiros

**Produção:**

Pau e Prosa Comunicação

65-3052.3284/65-3052.1138

contato@paueproza.com.br

Rua Manoel Ferreira de Mendonça,

nº 299 - Br. Bandeirantes

Cuiabá/MT - CEP 78.010-160

Fone: 65-623.4343 / 0800-654343

Fax: 65-623.4699

sintep@terra.com.br

comunicacao@sintep.org.br

**EXPEDIENTE**

## Editorial

# A qualidade social na educação

O decisivo papel do conhecimento é importante no processo de leitura crítica do mundo, principalmente nas circunstâncias em que o poder, em bases capitalistas de produção e imperialista na imposição do mercado neoliberal, tem condenado milhões de indivíduos a viverem na exclusão e na miséria, subjugados pelo lucro e concentração de renda.

Em vista de que os meios de comunicação de massa produzem o novo analfabetismo, ou seja, pessoas com acúmulo de informação, mas sem poder de crítica, somente um conhecimento de qualidade social pode levar a desalienação e ao conhecimento real.

Pensar uma educação eficiente é pensar na melhoria da qualidade de vida da população e com isso contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa onde os direitos tornam-se, de fato, universais.

A 2ª edição da revista "Novos Rumos" do SINTEP/MT, idealizada para contribuir e fomentar o debate em torno da educação pública e de qualidade social para todos, reúne textos que tratam da qualidade na educação e apontam caminhos para a superação de demandas educacionais, que com um pouco mais de vontade política do poder público, seriam facilmente superadas.

Aqui agradecemos aos professores da rede pública de ensino: Júlio César Martins Viana, Josete Maria Cangussu Ribeiro, Odorico Ferreira Cardoso Neto (Kiko) e Luiz Augusto Passos, a colaboração para esta edição da revista.

A Diretoria

# Novos rumos para as demandas educacionais

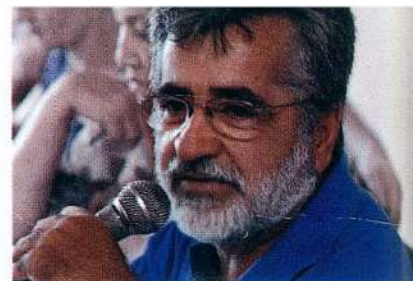
Júlio César Martins Viana\*

Entendemos as demandas educacionais apenas do ponto de vista da oferta e do atendimento da educação. Poderíamos conceituar demandas como sendo exigências, necessidades estabelecidas pelo nosso cotidiano para melhorar nossa qualidade de vida, tornando-a mais confortável e segura. Muitas das demandas atuais são resultados das nossas conquistas e lutas.

Percebemos as exigências porque aprofundamos nossa consciência sobre os nossos direitos, todos resultados de muitas lutas. Isto é, ampliamos nossa

consciência sobre cidadania.

No espaço educacional, vou listar nossas demandas de oferta e atendimento na Educação Básica. A primeira é a Educação Infantil. A população escolarizável, de zero a três anos na creche e de quatro a seis anos na pré-escola. Na Educação Infantil, em Mato Grosso, conforme o Censo de 2000, é de 200.501 crianças para Creche e de 163.907 para Pré-Escola. Somadas são 364.408 crianças. No ano de 2003 foram atendidas, conforme Censo Escolar do INEP/



MEC, 17.605 crianças em Creche e 51.645 na Pré-Escola, incluindo as escolas privadas, 2.226 e 9.379 respectivamente.

O PNE - Plano Nacional de Educação, em vigência desde de 10/01/2001, estabelece:

"Ampliar a oferta de Educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos."

Hoje estamos longe de cumprir essa exigência legal. Temos um déficit de atendimento de 42.545 vagas em Creche e 46.699 vagas na Pré-Escola. Portanto, temos de começar a discutir a demanda da Educação infantil. É importante que o próprio Poder Público Municipal co-bre do Estado e da União o que compete a eles, em um regime de colaboração, para o pleno atendimento da Educação infantil.

Por que atuar dentro da demanda da Educação infantil? Se considerarmos a Educação básica como um processo de construção do conhecimento, desde os primeiros anos de idade até a adolescência, veremos que é indispensável a oferta de Educação infantil com qualidade, para uma construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo de todas as crianças. Sob o ponto de vista de custo, o conhecimento e o desenvolvimento cognitivo alcançados na Educação infantil, contribuirão para o sucesso escolar no ensino fundamental e médio, implicando em queda dos custos nessas fases do processo de ensino.

Para garantir esse atendimento pleno e com qualidade, são exigências no PNE:

- Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e priva-



das, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo...

- A partir do segundo ano deste plano, somente autorizar construção e funcionamento de instituições de Educação infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infra-estrutura definidos no item anterior.

- Adaptar os prédios de Educação infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes aos padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos.

- Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas:

a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de Educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade normal) e, em dez anos, formação de nível superior;

b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.

- A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na Educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.

- No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de Município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar.

- Assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a Educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais.

- Assegurar que, em três anos, todas as instituições de Educação infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos.

- Estabelecer em todos os Municípios, no prazo de três anos, sempre que possível em articulação com

colaboração financeira da União e dos Estados.

- Assegurar, em todos os Municípios, o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, de forma que, em cinco anos, sejam atendidos os padrões mínimos de infra-estrutura definidos na meta nº 2.

- Incluir as creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais, no prazo de três anos.

- Extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente



as instituições de ensino superior que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais.

- Instituir mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade.

- Garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na Educação infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados, através da

te as crianças no ensino fundamental e matricular, também, naquele nível todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na Educação infantil.

- Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de Educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

- Estabelecer, até o final da década, em todos os Municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimen-

tar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema.

- Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.

- Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade.

estabelecida pela LDB para a década da educação.

- Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos arts. 30, VI e 211, § 1º, da Constituição Federal.

Passados três anos e meio da aprovação do PNE muito pouco foi realizado. Não podemos esquecer que as crianças são cidadãs de hoje,

FUNDEF, em 1998, ampliou-se significativamente a oferta, havendo uma mudança radical no perfil de atendimento e na distribuição das responsabilidades entre o Estado e os Municípios, conforme os dados de matrículas do INEP:

O aumento desproporcional das matrículas, em relação aos recursos financeiros dos Municípios, teve uma conseqüência danosa à qualidade do ensino e nas condições de trabalho

### Matrículas no Ensino Fundamental por dependência administrativas

Rede	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Municipal	181.852	217.141	250.827	266.979	279.441	287.320	294.691
Estadual	311.742	298.739	315.572	308.496	282.517	278.901	280.127
Privada	52.044	42.081	38.342	36.145	34.951	36.225	35.611
<b>Total</b>	<b>545.638</b>	<b>557.961</b>	<b>604.741</b>	<b>611.620</b>	<b>596.909</b>	<b>602.446</b>	<b>610.429</b>

- Promover debates com a sociedade civil sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas, estabelecido no art. 7º, XXV, da Constituição Federal.

- Assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na Educação infantil.

- Realizar estudos sobre custo da Educação infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento.

- Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de Educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta



logo não serão mais crianças e não terão exercido direito algum. Sua cidadania depende de como os adultos exigem e concebem os direitos das crianças.

O Ensino Fundamental possui um público de 431.473 alunos de 7 a 14 anos, sendo 212.394 nas séries iniciais e 219.079 nas séries finais, segundo Censo do IBGE do ano 2000.

Após a implantação do

nas redes municipais. Os Município possuem, aproximadamente, um terço da soma dos recursos da Educação no estado (recurso estadual mais o de todos os municípios juntos) e estão atendendo mais da metade (53,79%) das matrículas da rede pública.

No ano de 2003, foram atendidos no EF, conforme Censo Escolar do INEP/MEC, 610.429 alunos, destes 35.611 na rede privada. Portanto, temos um atendimento de 178.956 pes-

### Médias de desempenho no SAEB, Ensino Fundamental Mato Grosso, 1995-2003

Séries	Disciplina	1995	1997	1999	2001	2003
4ª Série	Língua Portuguesa	172,3	171,5	159,4	152,2	159,4
	Matemática	180,6	177,9	174,5	166,1	170,3
8ª Série	Língua Portuguesa	247,2	239,7	231,5	231,9	224,4
	Matemática	245,5	236,3	242,7	239,0	236,8

## Estágio de Construção de Competências

Disciplina	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	Avançado
Língua Portuguesa	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura exigidas para a série. Média de 0 a 149	Não são ainda bons leitores. Apresentam alguma habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série. Média de 150 a 199	Desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficiente para nível de aletramento da série. Média de 200 a 299	São leitores competentes. Demonstram habilidades compatíveis com a série. Média de 300 a 374	São leitores maduros. Apresentam habilidades de leitura acima dos níveis da série. Média de 375 e acima

## Estágio de Construção de Competências

Disciplina	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	Avançado
Língua Matemática	Não conseguem responder comandos elementares compatíveis com a série. Média de 0 a 174	Desenvolveram algumas habilidade elementares de interpretação de problemas mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica exigida pela série. Média de 175 a 249	Apresentam algumas habilidades de interpretação de problemas, porém não dominam, ainda, a linguagem matemática específica exigida pela série. Média de 250 a 349	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente, fazem uso correto da linguagem matemática específica exigida pela série. Média de 350 a 399	São alunos maduros. Demonstram habilidades de interpretação de problemas num nível superior a exigido para a série. Média de 400 e acima

soas com mais de 14 anos, matriculadas no EF "regular". Esses dados de matrículas têm uma distorção, pelo fato das redes estadual e municipais incluírem no Censo Escolar os alunos do EJA - Educação de Jovens e Adultos - como "aceleração". A conseqüência disso, é uma redução do valor médio por aluno no FUNDEF e uma subtração dos investimentos em Educação básica, comprometendo ainda mais a qualidade pela escassez de recurso financeiro.

Mesmo assim, podemos perceber que um contingente de crianças de 7 a 14 anos ficou excluído do acesso ou da permanência na escola. O Censo de 2000 demonstra, através dos

seus dados sobre a população não alfabetizada, que 21.246 crianças (3,48% da população escolarizável) ficaram fora da escola nestes últimos anos, engrossando e eternizando o analfabetismo no estado.

Por outro lado, aqueles que tiveram acesso e permanência não conseguiram desenvolver o conhecimento esperado nesta etapa do processo educacional. Projetos Pedagógicos que aligeiram a conclusão, sem a preocupação com a construção do conhecimento e com objetivos voltados apenas para os fatores economicistas, têm comprometido a qualidade do Ensino Fundamental. Vejamos os dados do SAEB - Sistema de Avaliação da

Educação básica na página ao lado.

Podemos perceber que ano a ano há um decréscimo na média. Mesmo a maior média representa um desenvolvimento de aprendizagem precário. Veja tabelas acima.

Esses resultados demonstram que o Projeto Pedagógico estabelecido não é adequado às necessidades de aprendizagem de nossas crianças. Uma escolarização sem aprendizagem é tão ou mais perversa quanto o analfabetismo.

Para superarmos essa condição insustentável precisamos avançar na implementação do PNE, onde os padrões mínimos de qualidade para o EF, foram estabelecidos:

## TÁ APERTADO?

Quitamos sua dívida com outros bancos e ainda sobra dinheiro pra você!

Nós temos a melhor opção de crédito pra você!

Oferecemos Ao Servidor Público:  
Taxas abaixo do mercado  
Dinheiro rápido e sem burocracia

Atendimento exclusivo: (65) 624-7642

**UNIBRAS**

União Brasileira de Assistência aos Servidores

Av. Historiador Rubens de Mendonça, 157

Ed. Mestre Ignácio, Sala 305 - Cuiabá-MT - CEP. 78.008-000

No atendimento exclusivo  
**VOÇÊ GANHA 3% EM DINHEIRO**  
no valor do contrato

- Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem.

- Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo:

a) espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente;

b) instalações sanitárias e para higiene;

c) espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar;

d) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais;

e) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas;

f) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;

g) telefone e serviço de reprodução de textos;

- Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

- Promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares ou órgãos equivalentes.

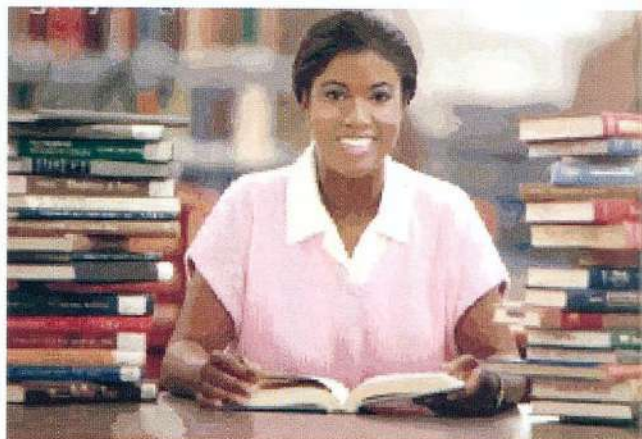
- Integrar recursos do Poder Público destinados à política social, em ações conjuntas da União, dos Estados e Municípios, para garantir entre outras metas, a Renda Mínima Associada a Ações Sócio-educativas para as famílias com carência econômica comprovada.

- Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a ade-

para as regiões nas quais o acesso dos alunos ao material escrito seja particularmente deficiente.

- Prover de literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor as escolas do ensino fundamental.

- Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em con-



sideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.

- Associar as classes isoladas

### Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudos, em Mato Grosso (Censo IBGE 2000)

Ano	1991	2000
Sem instrução e menos de 1 ano	S/d	225.874
1 a 3 anos	381.245	415.159
4 a 7 anos	547.224	585.101
Total	928.469	1.226.134

h) informática e equipamento multimídia para o ensino.

- A partir do segundo ano da vigência deste plano, somente autorizar a construção e funcionamento de escolas que atendam aos requisitos de infraestrutura definidos.

- Assegurar que, em cinco anos, todas as escolas atendam os itens de "a" a "d" e, em dez anos, a totalidade dos itens.

- Estabelecer, em todos os sistemas de ensino e com o apoio da União e da comunidade escolar, programas para equipar todas as escolas, gradualmente, com os equipamentos discriminados nos itens de "e" a "h".

quada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.

- Elevar de quatro para cinco o número de livros didáticos oferecidos aos alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental, de forma a cobrir as áreas que compõem as Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

- Ampliar progressivamente a oferta de livros didáticos a todos os alunos das quatro séries finais do ensino fundamental, com prioridade

unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.

- Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.

- Garantir, com a colaboração da União, Estados e Municípios, o provimento da alimentação escolar e o equilíbrio necessário garantindo os níveis calóricos-protéicos por faixa etária.

- Assegurar, dentro de três anos, que a carga horária semanal dos cursos diurnos compreenda, pelo menos,



## Médias de desempenho no SAEB, Ensino Médio Mato Grosso, 1995-2003

Séries	Disciplina	1995	1997	1999	2001	2003
3º ano	Língua Portuguesa	280,1	281,3	263,8	261,9	268,0
	Matemática	265,7	279,9	278,6	280,0	272,5

20 horas semanais de efetivo trabalho escolar.

- Eliminar a existência, nas escolas, de mais de dois turnos diurnos e um turno noturno, sem prejuízo do atendimento da demanda.

- Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

- Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas.

- Estabelecer, em dois anos, a reorganização curricular dos cursos noturnos, de forma a adequá-los às características da clientela e promover a eliminação gradual da necessidade de sua oferta.

- Articular as atuais funções de supervisão e inspeção no sistema de avaliação.

- Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.

- Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos.

- Estimular os Municípios a proceder um mapeamento, por meio de censo educacional, das crianças fora da escola, por bairro ou distrito de residência e/ou locais de trabalho dos pais, visando localizar a demanda e universalizar a oferta de ensino obrigatório.

- A educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99.

- Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania.

- Observar as metas estabelecidas nos capítulos referentes à educação a distância, formação de professores, educação indígena, educação especial e financiamento e gestão, na medida em que estão relacionadas às previstas neste capítulo.

Não houve qualquer avanço estabelecido no PNE para a garantia de condições essenciais e superação da precariedade atual do Ensino Fundamental.

É necessário considerarmos também as demandas de EJA em Mato Grosso. Veja tabela na página ao lado.

Na década de 90 tivemos um crescimento de 32,06% na população de 10 anos ou mais de idade, com menos de 8 anos de escolaridade. Em 2003, atendemos na EJA e Ensino Fundamental, 21.292 alunos. Somando-se a este os 178.956 alunos com mais de 14 anos, matriculadas no EF "regular", temos 200.248 pessoas com 10 anos ou mais de idade, cursando o EF. Mesmo com esse atendimento, estamos atendendo apenas um quinto da população escolarizável nesta modalidade.

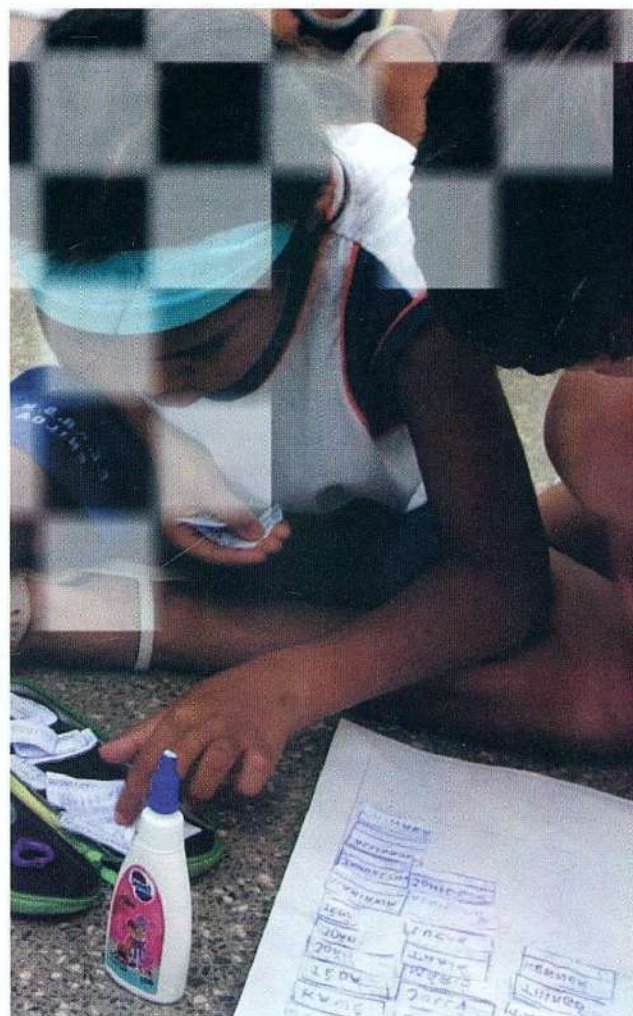
O Ensino Médio é uma obrigação do Estado e um direito de todos, previsto na Lei Complementar Nº 49/98. Em 1998, as matrículas nesta etapa da Educação básica, redes pública e privada, era de 87.113, sendo 2.454 federais, 71.548 estaduais, 1.057 municipais e 12.004 privadas. Já em 2003, no ensino regular, temos 1.405 federais, 121.219 estaduais, 1.452 municipais e 13.031 privadas; totalizando 137.107 matrículas. Neste período, houve um crescimento de 57,39% na oferta de matrículas desta etapa da Educação básica. Na

Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2003, tivemos 22.906 matrículas nas redes pública e privada. Contudo, se considerarmos o texto da Lei 49/98, a totalidade da população apta, com 8 a 11 anos de escolarização, para essa etapa, deveria estar matriculada. São 289.056 pessoas; portanto tivemos um déficit de 129.043 matrículas para atender a totalidade da população escolarizável.

Também no Ensino Médio é preocupante o desenvolvimento da aprendizagem. Vejam os resultados do SAEB na tabela acima.

Essa situação pode ser superada aplicando as metas estabelecidas no PNE para o Ensino Médio.

As diretrizes do PNE são, por si só, bastante incisivas para desvelarem



as necessidades na questão da valorização dos Trabalhadores da Educação:

1. uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do(a) educador(a) enquanto cidadã(o) e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os aluno(a)s e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;

2. um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;

3. jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;

4. salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;

5. compromisso social e político do magistério.

Essas diretrizes resumem de forma precisa as demandas a serem atendidas, principalmente os itens 3 e 4, para a garantia de condições de superação da situação vivenciada hoje na educação pública. Sem isso, a qualidade necessária não será possível. Nem a qualidade de vida dos educadores, nem a aprendizagem e o desenvolvimento dos conhecimentos exi-

gidos na atualidade para toda a população.

É preciso ter clareza que uma política educacional não é aplicada só por professores. O PNE estabelece também:

A educação escolar não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos - docentes, técnicos, funcionários administrativos e de apoio que atuam na escola. Por essa razão, a formação dos profissionais para as áreas técnicas e administrativas deve esmerar-se em oferecer a mesma qualidade dos cursos para o magistério.

Para a garantia disso, foi definida uma série de metas.

Algumas das propostas defendidas pelo Governo Estadual estão na contra-mão da História. Por diversas razões não podemos aceitar mudanças na LOBEP, que excluam os avanços na profissionalização de todos os segmentos que atuam no processo escolar.

Todas as metas só serão possíveis com financiamento e a gestão adequada. Sem ampliarmos os recursos disponíveis e estabelecermos um processo de gestão com um regime de colaboração entre os entes federados - Municípios, Estados e a União - não teremos sucesso na elevação da qualidade da educação, nos moldes propostos pela sociedade. Precisamos avançar. O FUNDEF teve sua importância, mas não foi suficiente.

Para garantir Educação Básica, em todas as etapas e modalidades, precisamos estabelecer o FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, assegurando neste, a participação efetiva da União no financiamento da Educação Básica.

Mais ainda, de nada adiantará a criação deste fundo, sem uma política fiscal e tributária que assegure a arrecadação necessária para suprir a Nação do recurso financeiro suficiente para o desenvolvimento das políticas públicas estabelecidas na legislação. A renúncia, os incentivos e a sonegação fiscal têm sido perversos para o processo de financiamento da Educação. Sem uma participação de toda a sociedade neste debate não iremos criar os meios para a aplicação de uma política pública de Educação, com qualidade e que inclua todos. O PNE também definiu suas metas para o financiamento e a gestão da educação.

De quem são as demandas estabelecidas nas metas do PNE? Se não forem nossas, que nos levem buscar o atendimento de nossas necessidades sociais e profissionais, de quase nada terá servido as lutas históricas que temos travado. Não temos a governabilidade necessária para resolver a maioria das questões apresentadas aqui. Mas, se hoje são exigências da cidadania e obrigações do estado, é porque estabelecemos tudo isso como demandas nossas pautadas no cotidiano de nossas lutas. Precisamos agora "arrancar" tudo isso da lei para o cotidiano de nossas vidas.

\* Presidente do SINTEP-MT, professor da Rede Pública Estadual, atua nas séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos. Licenciado em Educação Básica - NEAD/UFMT.



# Democracia, educação pública e gestão democrática

Odorico Ferreira Cardoso Neto\*

A luta que travamos diariamente a favor da educação pública democrática, livre, incluyente, solidária, emancipatória, afeita a pensar o pensamento, a realidade, o cotidiano, os imaginários culturais muitas vezes pode-se comparar ao "trabalho de Sísifo<sup>1</sup>": estamos sempre rolando um enorme rochedo até o alto de uma montanha, quando chegamos prontos para depositá-lo, ele rola montanha abaixo e somos obrigados a recomençar tudo novamente. Educar é um processo sempre pronto a ser recomençado, reconstruído, reintroduzido, restaurado, reinventado e reinterpretado.

Pensar é a razão de ser da educação, da cultura, da tradição, é retomar a verdade que não se deixa apropriar, pois que, a apropriação do saber é a sua redução. Saber não é coisa (reificação, coisificação). O saber mora sempre mais ao longe e submete tudo à dúvida, à contestação. Do ponto de vista da democracia, pensar

a distinção do essencial em relação ao acidental, é pensar a vida humana como dissenso, é pensar a origem do pensamento humano, é pensar a construção da razão, é pensar que só há ciência do universal e do necessário. Pensar é questionar as ações humanas individuais e coletivas, é instaurar a diferença, é exprimir o novo, é contestar e da contestação não escapa nada nem a própria contestação. Pensar a educação é dizer o não dito, é provocar para ver mais longe, é ter acuidade de ver o não visto.

Aprender a essência é desconfiar do mundo das aparências, é fazer a contraposição entre o imediato e o mediato, é voltar aos gregos e pensar a *pólis* democrática a partir da noção de igualdade e de uma relação com outro que é, necessariamente, conflituosa, mas é autônoma, por isso, capaz de definir as próprias normas. O mundo das aparências "aceita um objeto separado da teoria, geran-

do a falsificação da imagem que conduz ao quietismo e ao conformismo" (Horkheimer e Adorno, 1991, p.58).

Os atores (agentes governamentais e os profissionais da educação) que patrocinam as discussões sobre o processo de democratização da educação, em Mato Grosso devem ter em vista que a desrazão ou a irracionalidade representam a construção de totalidades fechadas e representam uma suposta neutralidade. Toda suposta neutralidade é falsa, pois, na verdade, o que existe é intencionalidade.

A totalidade não é do sujeito, mas é do objeto e representa sua autonomia, não tem bases valorativas, não é uma epistemologia que deixa de lado a história. O objeto a investigar é a sociedade nas suas diferentes mediações.

A linguagem é tão fundamental que a "arte política é essencialmente exercício da linguagem" (Vernant, 2000, p.41) o que faz com que o conhecimento, na origem, tome consciência de si mesmo, de suas regras, de sua eficácia, através de sua função política.

Entender o processo de democratização da educação para dentro da sociedade significa compreender que o poder não existe apenas como dimensão de Estado, mas está diferencialmente distribuído em todas as esferas a partir do momento que concebemos que "todo conhecimento é social e continuamente funda a sociedade, funda uma instituição, portanto é interessado sem ser de má-fé" (CHAUI, 1980, p.92-98).

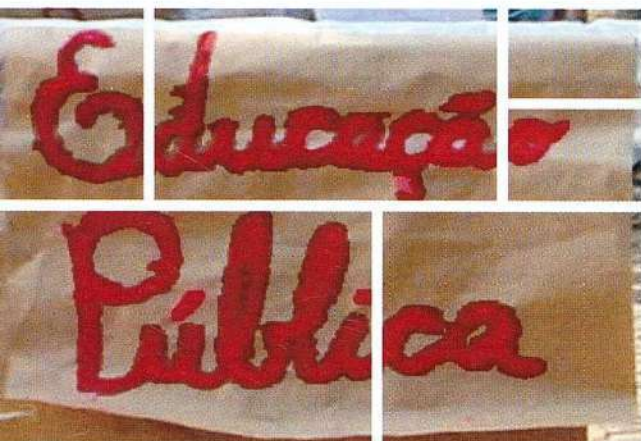
O processo de democratização da educação não é um ato amorfo. A democracia como conceito pensa e constrói as condições para uma sociedade de emancipados e produtora de uma educação para a contestação e para a resistência. O conflito é constitutivo da *pólis* e a ideologia não convive com o conflito, mas convive com a desigualdade que destrói a



identidade da *pólis*.

Ao longo dos anos, a educação pública, em Mato Grosso vem dando mostras do quanto é fundamental ter organização para se vencer a barbárie, para vencer atos autoritários, para se construir espaços cidadãos de autonomia e de enfrentamento a favor de uma educação livre, democrática e de luta.

A educação não tem meta, mas tem essência. Ela se funda na garantia da igualdade. Sua finalidade é pensar a vida humana e a natureza própria da educação. A educação e a escola não se concretizam pelo operacional, pela produtividade, pela



eficiência, mas pela dialética que pensa a história como realidade social e que pensa o pensamento como uma atividade social e pública.

O processo de democratização da educação precisa de uma constituição, baseada no surgimento da *pólis* grega para tornar decisiva o estabelecimento do poder através da força da palavra "como instrumento político por excelência, chave de toda a autoridade do Estado". (Vernant, 2000, p. 41). Em Mato Grosso, a I Conferência Estadual de Educação representou um momento especial, instrumento político por excelência, que definiu novas bases para a educação e a palavra de cada educador(a), de cada pai, de cada mãe foi poderosa arma contra a ignorância, contra a negação da participação, contra o cerceamento. A participação foi qualitativamente satisfatória e importante, pois criou mecanismos efetivos de enfrentamento contra os desmandos, arbitrariedades e possíveis desvios de

conduta em relação à coisa pública.

A Conferência teve plena publicidade, pois dez mil atores sociais estiveram envolvidos, prevalecendo o interesse comum e obrigando o poder público a escancarar intencionalidades, possivelmente, secretas que estavam estabelecidas pelo não dito, mas pelo pensado. Ela articulou a dessacralização do poder e mostrou aos trabalhadores que é possível construir um projeto político que pense a educação e a sociedade por meio de mobilização e convencimento social. É preciso tomar o acontecimento não como panacéia, mas como um momento fundamental e de atitude dos trabalhadores por meio de sua organização sindical.

Como acontecimento político, a Conferência teve suas ambigüidades caracterizadas pelo debate contraditório, ponto de partida e de chegada da atividade política, por isso, aquele momento histórico representou a possibilidade da participação igual de todo(a)s os(as) cidadãos(ãs) no exercício do poder.

Os que compõem a cidade, por mais diferentes que sejam por sua origem, classe, sua função, aparecem de uma certa maneira "semelhantes uns aos outros - esta semelhança cria a unidade da *pólis*, porque, para os gregos, só os semelhantes podem encontrar-se mutuamente unidos pela *philia*, associados numa mesma comunidade. Nasce o conceito de isonomia - século VI. (Vernant, 2000, p.49)

Entre os muitos desafios enfrentados pelos trabalhadores da educação no pós-conferência, talvez o maior deles seja o desmonte patrocinado pelo Governo Blairo Maggi. Passados quase dois anos de governo, muitas reuniões depois, idas e vindas as conquistas legais foram jogadas na sarjeta dos casuísmos e das irresponsabilidades. A maiores dificuldades são: o descumprimento da *data-base* (mês de referência - outubro - a Lei Complementar nº50/98, no seu artigo 44 garante recomposição salarial a cada doze meses), a garantia da continuidade do projeto de formação dos técnicos e apoio administrativos (Projeto Arara Azul), a garantia dos direitos de elevação de nível e classe, a garantia do adicional noturno dos vigias de

nossas escolas, a proposição de mais verbas para o orçamento da educação, a garantia do direito de greve dos trabalhadores (completamente desrespeitado a partir do momento que o governo consegue liminar no judiciário, decretando uma greve ilegal antes que houvesse decisão dos profissionais sobre a questão, impondo multa diária de R\$ 10 mil reais para cercear o grito de socorro e de alerta contra o despotismo "blairiano"), as discussões sobre o Plano Estadual de Educação (PNE) e implementação da proposta do Sistema Único de Educação Pública Básica (SUEPB), conforme proposto no Plano de Governo. Estamos de novo entre o discurso e a realidade, prevalecendo como de costume, o primeiro.

O governo Blairo Maggi ainda precisa aprender a lidar com o conflito porque amparado na sua cultura autoritária dificilmente saberá sonhar com a atmosfera possível do sonho de liberdade que se assenta na possibilidade histórica de se transformar a realidade, tendo como pressuposto de que a democracia é "ação coletiva, da comunidade, da comunicação [o que importa dizer] que ela se viabiliza, unicamente, como um compromisso de todos". [Torres, 1998, p.]

Uma das vertentes concretas para que atinjamos patamares satisfatórios de democratização, sem dúvida, se processa pelo alargamento da participação popular. Falamos de uma participação popular efetiva que não é concebida como ostracismo, submissão, por democratismos e ausência de censura. A democracia é muito mais difícil de ser efetivada do que a tirania, a participação se estabelece no conflito, no diálogo, na diferença que deve ser resolvida pela persuasão e não pela força bruta. Será que o governo Blairo já se apercebeu de tal evidência?

A prática democrática deve implicar a construção do espaço público como realidade que não é o espaço público da opinião, "mas é o espaço do saber que se estabelece como condição de coisa pública, isto é, de direito à sua produção por parte de todos" (Chauí, 2000, p.2).

Para que, no Brasil, se estabeleça uma democracia civil, política e

social é necessário que a democracia não seja diminuída a uma escolha periódica entre rivais políticos detentores do poder decisório. Quando pensamos em democracia, pensamos sobre a viabilidade de se construir um padrão de convivência social, "penamos numa sociedade verdadeiramente política, na qual a discussão e o debate são técnicas fundamentais e cheias de riscos" (Finley, 1988, p.155). Os riscos são inevitáveis e desejáveis a fim de que superemos a alienação geral e ganhemos um sentido autêntico

co de comunidade.

A democracia que estamos evidenciando não é aquela com características liberais que impõe um modelo de sociedade baseada na valorização de práticas opostas, como a competitividade, o egoísmo e o individualismo. O que queremos demonstrar é a necessidade de qualificar o tipo de democracia que queremos e podemos construir. Os trabalhadores da educação, em Mato Grosso, ao longo dos últimos vinte anos produziram um projeto de democratização

para a sociedade e para a educação propriamente dita, convivendo com as amarras e os pilares sustentadores da democracia liberal, mas ao mesmo tempo concebendo "a necessidade de um pensamento alternativo de alternativas, capaz de interromper o círculo dos falsos contratos e reconstruir a deliberação democrática em duplo registro, o de neutralizar a lógica da exclusão e construir um novo contrato social". (Oliveira e Paoli, 1999, p.15)

Como a esperança pode ser revolucionária ou alienada, aposto na esperança como revolução, tendo em vista "que não há nada mais terrível que uma ignorância ativa". (Goethe).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

\_\_\_\_\_. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FINLEY, Moses I. *Democracia antiga e moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. Teoria tradicional e Teoria crítica. In: *Textos Escolhidos*. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p.31-67. (Os Pensadores; 16).

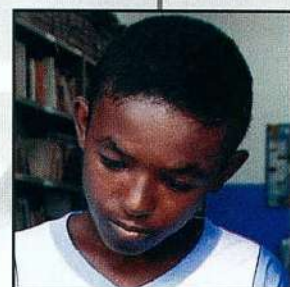
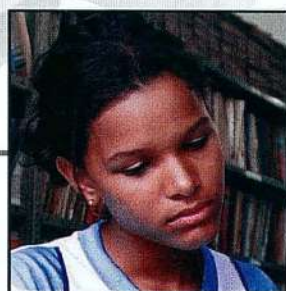
OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (orgs.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e a hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

TORRES, Artemis. Compromisso com a Gestão Democrática precisa de Fundamentos. *Gestão em Rede*, n. 10, Curitiba, 1998, p. 13-16.

VENANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

1[1] Filho de Éolo e rei de Corinto. Célebre pelas suas astúcias, descobriu os bois que haviam sido roubados a Laerte, e denunciou o ladrão, Antólicus. Tendo Júpiter raptado Egina, filha do deus-río Asopo, ele revelou o nome do culpado, pelo que foi condenado a ser prisioneiro de Tanatos, deus da morte; mas, em vez de se deixar prender, seqüestrou Tanatos. Daí por diante, ninguém mais morria, até que Júpiter, ouvindo a queixa do rei dos infernos, libertou o prisioneiro e precipitou Sísifo no Tártaro, donde ele conseguiu fugir, graças às suas artimanhas. Por fim, tendo querido passar por um deus, e havendo imitado o ruído do trovão, fazendo rolar um carro sobre placas de bronze, foi fulminado por Júpiter, e de novo precipitado nos infernos, onde foi condenado, pelo tribunal de Hades, a rolar um enorme rochedo até o alto de uma abrupta montanha, donde caía ao chegar, obrigando-o a recomeçar o incessante trabalho (MITHOS: Sistema de Pesquisa Mitológica em hipertexto. *Sísifo*. Disponível <<http://mithos.cys.com.Br/>> Acesso em: 14 abr. 2003).

\* Odorico Ferreira Cardoso Neto  
Professor da rede pública estadual de Mato Grosso (Escola "Antonio Cristino Côrtes") e das Faculdades Cathedral, secretário de assuntos educacionais do SINTEP - subsede de Barra do Garças e doutorando pela Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa "Cultura e Processos Educacionais", tendo como orientador o prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho.  
(odoricoedeise@uol.com.br)



Desde 1990, o salário dos profissionais da  
educação perdeu mais da metade  
do poder de compra.

**Mato Grosso enriquece, mas  
os educadores empobrecem.**

*Assim não dá!*

**SINTEP-MT**  
Livre, Democrático e de Luta

**Ensino de qualidade exige  
profissional valorizado.**

**SOMOS  
FORTES  
SOMOS  
CUT**

**CNE**  
Confederação Nacional das  
Trabalhadoras em Educação

# Valorização do Magistério e o Plano de Desenvolvimento Escolar

Joseete Maria Cangussú Ribeiro\*

Refletir sobre a valorização do magistério a partir do contexto escolar supõe pensar o global a partir do local. A leitura mais detida de um Plano de Desenvolvimento Escolar, nos aproxima dos desafios enfrentados pelo coletivo de profissionais, tanto para a sua definição, na perspectiva de construção de um processo educacional comprometido com a qualidade de ensino, quanto para a sua execução.

Ao buscar conhecer a configuração do Plano de Desenvolvimento Escolar de determinada Escola Estadual de Ensino, defrontei com os problemas e desafios enfrentados por esta comunidade escolar, os objetivos e metas, bem como o orçamento programados para o exercício de 2004. A seguir comentarei alguns aspectos deste plano, os quais considero relevantes à qualidade do ensino e à valorização

a disciplina na sala de aula.

Quanto ao clima escolar considera bons os padrões de ensino, entretanto considera regular a definição de parâmetros para desempenho de alunos e professores. Possui um ambiente escolar organizado e agradável e, a equipe escolar tem compromisso com os alunos e a escola. Os professores possuem formação adequada, experiência e estabilidade, contudo, quanto à jornada de trabalho considera razoável a permanência dos professores em tempo integral na escola, embora haja compromisso da equipe com os objetivos da mesma. Quanto à gestão participativa considera razoável o envolvimento dos pais e da comunidade, a atuação do conselho e, a participação da comunidade na definição dos objetivos da escola.

Detectei também no perfil de funcionamento da Escola, o seguinte desempenho:

O quadro indica um índice de aprovação de 60,44% seguido de 13,09% de reprovação e 26,46% de abandono. Além destes resultados, a escola depara também com um quadro de distorção idade-série, calculado na média de 39,95%. O alto índice de alunos com distorção idade-série concentra-se no ensino noturno, cujas idades variam entre 14 e 50 anos, segundo informações contidas no PDE.

A distorção idade-série, concentrada no ensino noturno, pode ser vista como uma produção do sistema educacional. A escola indica em seu plano os problemas que devem ser atacados prioritariamente: Índice de reprovação, envolver familiares nas atividades escolares e extra-escolares, revisar formas curriculares, dinamizar CDCE, efetivar a eficácia escolar, reformar o muro, corrigir o desnível do pátio, afastar indivíduos suspeitos.



## Aproveitamento dos alunos - Regular - Ano: 2003

Série	Matrícula Inicial	Admitidos Após mês de março	Transferidos	Abandono	Aprovados	Reprovados	Matrícula Final	Índice de Aprovação	Índice de Reprovação	Índice de Abandono
5ª	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6ª	142	39	28	43	90	20	181	58.82%	13,08%	28.10%
7ª	119	52	43	27	80	21	171	62.50%	16.40%	21,10%
8ª	80	26	28	25	47	06	106	60.25%	7.69%	32.06%
Total	341	117	99	95	217	47	458	60.44%	13.09%	26.46%

Fonte: Plano de Desenvolvimento Escolar

•As séries iniciais são organizadas em ciclos de aprendizagem.

do magistério.

Quanto à efetividade do processo ensino aprendizagem consta que há boa organização e articulação curricular e, diz ser o tempo utilizado com efetivas atividades de ensino aprendizagem. Os professores utilizam estratégias diferenciadas, ocorre avaliação contínua do rendimento dos alunos, embora considere regular a utilização de resultados dos relatórios para localizar problemas, propor soluções e revisar a forma como o currículo é trabalhado na escola. Considera boa a rotina, a organização e



Frente ao diagnóstico apresentado por esta escola, destaco para reflexão os seguintes itens:

- Formação
- Jornada de trabalho e
- Parâmetros para desempenho

Embora o quadro de professores possua em sua maioria, a formação adequada e participem de cursos de atualização, como consta no PDE, sabe-se que nem sempre, esta atualização está conectada com o projeto político pedagógico da escola, requerendo assim o planejamento da qualificação continuada. Quanto à jornada

da de trabalho, a falta de dedicação integral da maioria dos professores compromete a prática coletiva na escola. Sabe-se que a atuação coletiva dos profissionais é requisito imprescindível, à construção e definição do currículo necessário a determinado contexto educacional.

Frente ao diagnóstico apresentado pelo PDE em análise, levanta-se as seguintes interrogações:

“ Que mundo e sociedade queremos?”

“ Que escola seria pertinente?”

Quando a escola em análise considera regular, a definição de

parâmetros para desempenho de alunos e professores expressa a sua angústia e incertezas, quanto ao projeto Político Pedagógico necessário. O pulsar do coração da escola pode ser auscultado no processo pedagógico efetivamente praticado; a articulação da prática pedagógica pelo coletivo de professores e, a sua conexão com a realidade social e cultural em que se insere são fatores preponderantes a um projeto comprometido com a qualidade educacional e, com um projeto de nação comprometido com a qualidade social de vida.

A construção coletiva da prática pedagógica é dificultada, em razão da falta de dedicação integral da maioria dos profissionais envolvidos. No caso da escola em análise, embora os professores sejam comprometidos com a escola e portadores da formação inicial recomendada, não são remunerados para exercer em tempo integral, as atividades intelectuais.

É imprescindível o tempo para refletir, problematizar, avaliar, extrair proposições coletivas e, a partir do processo imprimir ao projeto político pedagógico, novas reconfigurações. É recomendável que estas, sejam frutos da clareza sobre o padrão de qualidade necessário, bem como a certeza de que, as condições reais e objetivas para sua efetiva prática, serão de fato asseguradas.

Para execução do seu Plano de Desenvolvimento Escolar, esta Escola conta com os recursos financeiros provindos do Programa Dinheiro Direto na Escola e, dos Repasses Bimestrais provindos da Seduc. A escola conta ainda, com os recursos destinados ao pagamento de pessoal, sendo estes centralizados pela Secretaria de Estado de Educação, os quais constitui-se na maior despesa da escola.

Acompanhe o orçamento da escola para o exercício de 2004:

Como se depreende, a maior despesa da Escola é com a folha de pagamento de seu pessoal formado por professores e funcionários. A parte de recursos descentralizada, e remetida diretamente à escola é inferior a 10%.

Um dos principais problemas evidenciados neste estudo, localiza-se exatamente nas condições de traba-

## Recursos Previstos no Orçamento da Escola Exercício de 2004

DISCRIMINAÇÃO	TOTAL MENSAL	TOTAL ANUAL
Programa Dinheiro Direto na Escola		9.067,70
Repasse Bimestrais FEE/SEDUC		20.200,00
Folha de Pagamento pessoal efetivo	49.514,13	658.537,92
Folha pagamento pessoal interino*	6.355,70	82.624,10
Merenda Escolar (p/50 dias)	5.728,00	22.624,10
<b>TOTAL GERAL</b>	-	<b>793.341,72</b>





lho, especialmente sobre a jornada de trabalho do pessoal responsável pela elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico. A dedicação em tempo integral a uma única Escola é apontada como as condições ideais, entretanto, possui um custo e, assim sendo é pertinente conhecer alguns aspectos de financiamento da educação, em nível macro, já que a remuneração do pessoal, como já dito é centralizada na Secretaria de Estado de Educação.

A definição do custo aluno qualidade e alocação dos recursos no montante necessário, figura como um dos maiores desafios, enfrentados pela Educação Básica em todas as esferas de governo. O redimensionamento do financiamento da educação, exige a racionalidade na gestão financeira, tanto em termos de redistribuição dos recursos entre os entes federados, quanto na gestão e controle social. O FUNDEF, acredito, contribuiu para demarcar este campo de estudo, e indica que a democratização da gestão financeira figura como uma das grandes bandeiras de lutas da sociedade.

O FUNDEF quando junta 60% dos recursos, das duas esferas administrativas públicas, acena para a unificação das suas condições estruturais e revela uma das suas faces. Contudo, contraditoriamente, o regime de competição acirrado por este mesmo Fundo, revela a sua outra face e limita a colaboração. A falta de controle fiscal e transparência na aplicação dos recursos arrecadados vem a limitar, automaticamente, a democratização da gestão financeira. Corrigir o rumo desta política, exige o redimensionamento deste fundo.

Estes efeitos, servem também, como alerta aos próprios profissionais: a valorização de que carece o magistério, vital não apenas à sua dignidade, mas à própria qualidade de ensino, não será conquista de práticas individualizadas, mas coletivas e suscita portanto, o fortalecimento do espírito coletivo. A valorização do magistério e a qualidade de ensino são faces de uma mesma moeda. A conquista de um custo aluno qualidade, nos moldes ditado pela LDB implica

na inversão dos critérios de divisão dos recursos praticados pelo FUNDEF.

A competição entre as redes estadual e municipal de ensino, não tem origem no FUNDEF, está entranhada no corpo social e, deita suas raízes no modelo de desenvolvimento econômico que, por sua vez, determina o social e o cultural, porém, a matriz adotada para redistribuição dos recursos deste Fundo fundamenta-se neste modelo, e é a expressão máxima do capitalismo: "quanto mais alunos na rede mais dinheiro na conta do município vinculada a este.

Não constata-se neste modelo o compromisso com o social, como tem afirmado as políticas dos governos nas diversas esferas, tanto federal quanto estadual e municipal. O FUNDEF afirma-se com uma natureza pura e simplesmente contábil, bem dentro da lógica de mercado, sem nenhum compromisso com a qualidade, embora traga em si a intenção de valorizar o magistério. "Carreira - jornada de trabalho e salário", são componentes primordiais à uma política que se queira justa com o magistério.

Mesmo o FUNDEF figurando como uma política pública, os seus

mecanismos de divisão dos recursos entre as redes de ensino, segue os parâmetros de mercado. Não basta portanto, garantir a equidade, um valor por aluno e colocá-lo no centro das atenções, já que neste processo os alunos são mais valorizados pelos gestores, pois os mesmos valem dinheiro. É preciso reinventar este modelo, com a elevação do valor percapta por aluno, onde o parâmetro qualidade, seja o principal fator na fórmula aplicada para redistribuição dos recursos.

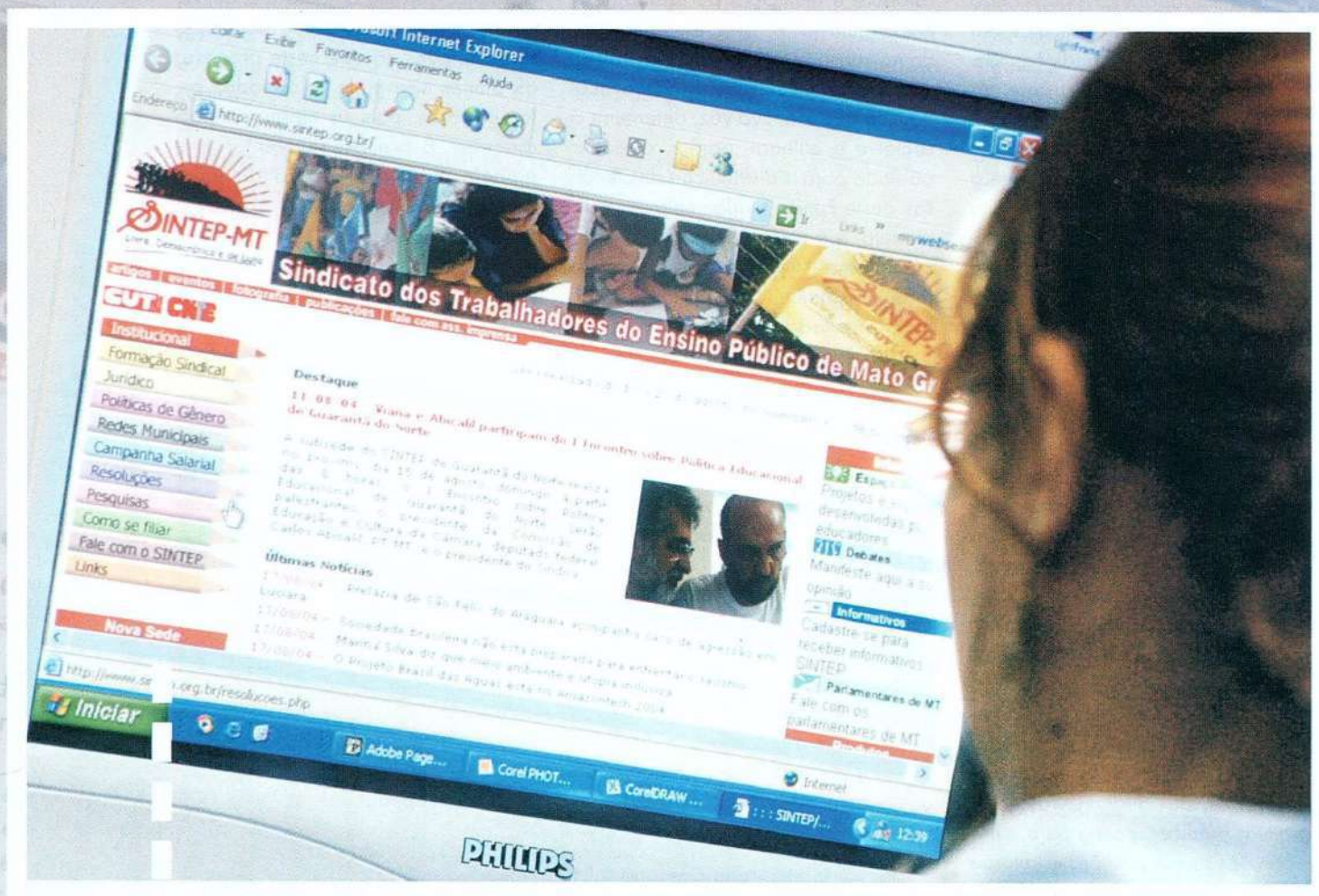
A democratização e humanização da gestão administrativa e financeira das políticas públicas é um discurso, que não pode se limitar ao setor educacional é preciso ganhar corpo, especialmente nos setores econômicos. A qualidade educacional exigida pelos sistemas de ensino, conforme demonstrou o estudo de um Plano de Desenvolvimento do Ensino de determinada escola, perpassa a valorização do magistério e a capacidade de definirmos a partir do coletivo da escola, os parâmetros de qualidade, de humanização e de justiça, para determinado contexto social e educacional.

*\* Josete Maria Cangussú Ribeiro Professora Mestra em Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Titular da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política e Organização Educacional. Coordenadora do Projeto de Pesquisa de Avaliação do FUNDEF - UNEMAT - Campus de Tangará da Serra.*



# WWW.SINTEP.ORG.BR

## Novo formato do site



**+ Fácil**

**+ rápido**

**+ Moderno**

**+ completo**



# WWW.SINTEP.ORG.BR

# Desafio da escola de ciclos...

Luiz A. Passos\*

*O tempo não pára! (Cazuza)*

A escola de ciclos nasce na crise do sistema francês de educação, sob a influência das idéias da escola nova e, sobretudo da psicologia evolutiva de Wallon. Implantada num pequeno grupo de escolas da rede pública, e em seguida em escolas particulares, demonstrou sua inigualável qualidade comparativamente ao processo de organização da escola seriada da França. Desta forma, ela cresceu tomando em menos de cinco anos a rede escolar francesa, tendo imediatamente repercussões no ensino inglês e alemão. A diferença da concepção walloniana estivera apoiada em dois eixos fundamentais, uma educação que tivesse centrada no educando, e para tal, uma nova forma temporal que rompesse com a idéia de progresso e acumulação li-

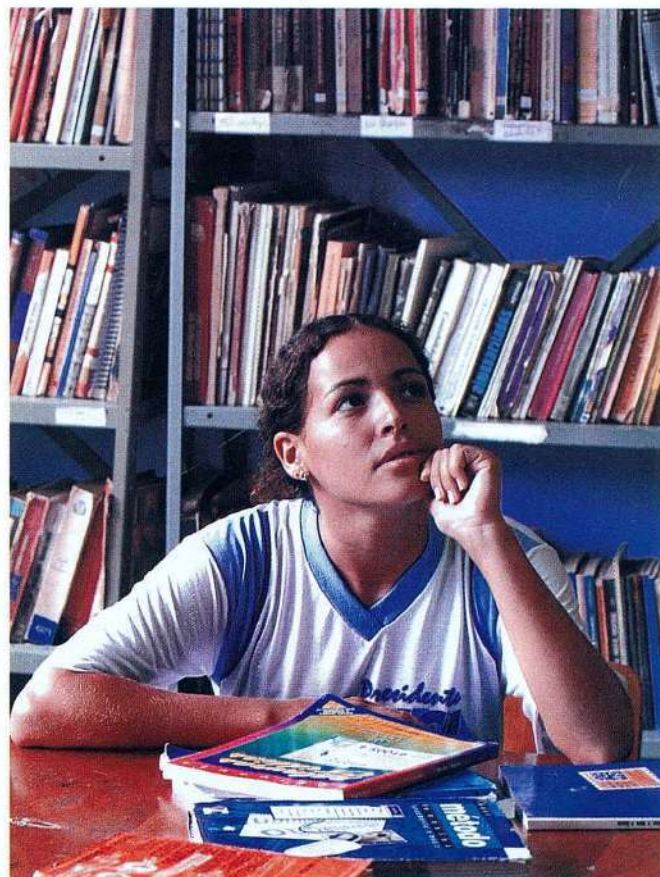
humano como expresso totalmente por sua unicidade, ignorando as diferenças culturais e identitárias como se estas fossem apenas acidentes de percurso e elementos acessórios e apêndices de uma identidade geral. Neste sentido, não haveria surpresas no processo continuado de ensino aprendizagem. Seria possível sempre prever o percurso de cada um e de todos, numa única direção, com um conteúdo repetitivo, adequado a uma pretensão de desenvolvimento humano linear e idêntico que serviria para todos os 'pés' e 'cérebros' independente das singularidades, das particularidades, das idiosincrasias de cada pessoa; independente do lugar social no qual se situaria e da posição ético-política que pretendesse promover. É também sobre esta ótica de um desenvolvimento uniforme das capacidades e aptidões (competências) a serem adquiridas e desenvolvidas conforme faixas etárias fixas e bem delimitadas que fundava o modelo clássico escolar da série. Obviamente, tal modelo, partia de um modelo ideal e universal de criança, pré-adolescente e adolescentes que por definição seriam brancos, cristãos, ocidentais, urbanos e, por consequência mais competentes, mais desenvolvidos do que aqueles que estivessem à margem ou 'fora' do sistema civilizatório, tecnológico, urbano dos mais centros mais avançados de desenvolvimento capitalista. Estas crianças privilegiadas e com cultura homogeneizada pelos processos de educação de massa da linha de montagem educacional do capitalismo, forneceriam o 'modelo' utilizado por comparação, por testes psicológicos de inteligência, e de aptidões, para contrastar com todas as outras crianças pobres, das periferias, das sociedades tribais, dos grupos étnicos minoritários ou não, os quais serão, por isso, julgados com um Q.I. (coeficiente intelectual) deficiente, primitivo e selvagem. Esse procedimento discriminador, racista, etnocêntrico e,

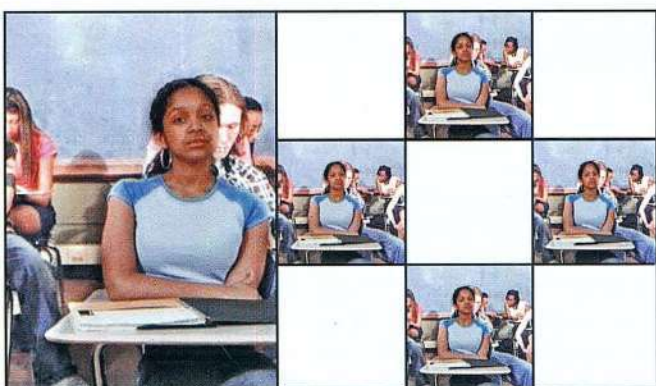
por isso fruto de uma ciência equivocada e ideológica que se presumia de imaculada conceição ainda continua de pé. Há uma outra perversidade nesta 'comparação'. Presumível superioridade do modelo cultural e civilizatório branco, cristão, urbano, capitalista e assim por diante e o (en)cobramento do 'outro' – para lembrar Enrique Dussel, como se fôssemos apenas os mesmos.

O equívoco se aprofunda quando a escola assume a missão socializadora dos não-socializáveis ou insociáveis, mediante um esquema que segue duas violências: a inculcação da cultura burguesa como referente universal para todos e os processos de aceleração introduzidos nos planejamentos de ensino-aprendizagem em busca de um padrão homogeneizante que se constituirá missão inquestionável da escola. Estas duas violências partem da lógica de uma única racionalidade possível à



near, uma ruptura também com a perspectivação de continuidade, isto é, de que o futuro teria que ser exclusivamente um prolongamento do presente, pressuposto que sustentavam processos educacionais costurados sempre na mesma direção. E um ingrediente mais sutil ainda, de que a cultura capitalista era o destino inevitável de qualquer termo da história. Na verdade, estes ingredientes são solidamente exposto por Boaventura de Souza Santos, chamados por ele de "razão indolente". Esta racionalidade considerava-se a base central do pensamento moderno. Assim os processos educacionais da escola seriada repousava na ingenuidade da redução do ser





humanidade, de um único desenvolvimento para todos e todas, e de um conteúdo neutro e científico, capaz de ser estruturado de forma evolucionista numa perspectiva ascensional de dificuldades e de complexidade objetiva.

No modelo ciclado de Wallon, o conceito de continuidade, de identidade universal, de essência humana universal se rompe. O modelo de um desenvolvimento para todos os seres da espécie humana entra em crise. Aliás, as sociedades e suas racionalidades não possuem nenhuma superioridade comparativa; e por isso, em sentido radical, sequer podem ser comparadas... Comparam-se coisas idênticas ou de naturezas iguais. Numa série capacete, chapéu-mexicano, chapéu-côco, boné e lápis... O último, por razão lógica, não pode ser comparado aos outros elementos da série. E a cultura humana tem, por componente absolutamente geral e universal, a diferença. Este é também o espírito escola walloniana de ciclos.

Temos, a partir de agora, estabelecido, pela primeira vez nos processos de ensino-aprendizagem a existência na escola de múltiplas temporalidades vivas, com ritmos próprios, com caminhos surpreendentes, com formas criativas, polimorfas e válidas de poderem viver a mesma humanidade universal. Contudo, agora a universalidade dialetiza com a diferença, não a absorve. É indissociável à universalidade, para ser completamente universal, que contemple as particularidades culturais que a expressam, assim como as singularidades individuais. Por isso o ritmo de cada aluno e aluna é acompanhado descrevivamente, não há um tempo prede-

terminado para chegar-se a uma competência, elas surgem dentro de um movimento não-linear, nem cumulativo, porque se expressam por 'insights', 'saltos' e rupturas, imprevisíveis. Não há padrões de medição ou regularidades que se possam ser estabelecidos de fora do processo. O 'adquirido' não terá nenhum valor em si mesmo senão for referenciado à sua significatividade, à sua criação pelo educando, à utilidade no sistema de referência onde vive a pessoa do educando: ênfase mais no processo que no produto, mais na qualidade do que no *quantum* obtido. E por isso mesmo a descoberta dos erros tornar-se-á tão importantes pedagogicamente quanto os acertos. Que utilidade haverá em falar javanês no Brasil? Ou saber e não saber para que se sabe? Todo conhecimento será relacional. E, deverá, em última instância poder tornar as pessoas mais felizes. O contrário também é verdadeiro, um conhecimento que aprofunda o racismo, o totalitarismo, que mata simbolicamente por dentro não se justifica do ponto de vista ético, e é epistemologicamente condenável.

O conceito de um tempo cíclico embasa a possibilidade de reverter a temporalidade, de retornar no tempo, de reciclar, e, portanto não estar sob o fatídico tempo flecha em que o antes e o que foi uma vez são irremediáveis. No tempo cíclico, todas as temporalidades já vividas ou a viver de alguma maneira se presentificam, e podem na sua simultaneidade na subjetividade humana poder ser retomadas, ressignificadas e alteradas.

Porém se o tempo da série é um tempo marcado pelo ritmo de expropriação e alienação da produção capitalista que se estende aos bancos escolares, submetido a relações de coisificação; o tempo do ciclo - ao contrário - pressuporá uma relação intersubjetiva que o acompanhe, des-

creva, avalie, subsidie, estimule e provoque - porque é um tempo grávido de relações processuais entre o educador, a comunidade humana, o mundo e o educando. É um tempo de processo e de afetos. Solto a si mesmo, sem abertura a um projeto para além do que já possui nas mãos ficará predeterminado pela materialização e destruição da subjetividades, destinadas à barbárie.

Atenção, contudo, também o tempo do ciclo pode ser dominado por uma cultura da temporalidade serial, e perder sua fecundidade. Precisamente a grande diferença destas duas temporalidades é que a primeira, a da série, é de graça e domada, segue o curso já estabelecido pela produção capitalista, pela perda do coração, pela reificação, pela objetificação do saber... sem que implique qualquer esforço adicional dos trabalhadores da educação e da comunidade educativa, para que ele se reproduza e produza a desumanização. O tempo de ciclo, ao contrário. Nada o garante, salvo uma revolução permanente no sistema de relação humana pedagógico-didática que exigirá espírito e significados reiterados a cada minuto para que transcenda a condição de mercadoria. Neste preciso sentido, a escola de ciclo ou voltar-se-á explicitamente para a vida, ou caminhará no cortejo fúnebre de nossa humanidade. A escola de ciclo precisará que a vida se constitua na emergência, em toda sua conflitividade, construída num pacto de liberdade, que teça os sentidos dos quais viverá, se alimentará e crescerá. Uma escola que tem dos ciclos de formação, pressuporá coerência, existencialização de uma contracultura na contramão do 'óbvio' demarcado pela ciência contemporânea, preparando cidadãos para o tempo, acerca do qual Cazusa nos alertava: não pára. Tempo torrente humana cíclica que somos nós...

\* *Luiz A. Passos Professor da Universidade Federal de Mato Grosso, doutor em Diversidades Culturais e Educação (UFMT) e Educação e Currículo (PUCSP). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação/UFMT.*

# Quanto vale um professor?

*Levantamento inédito compara o valor da hora-aula nas 27 unidades da Federação e constata que há professor ganhando R\$ 0,98 por uma hora em sala de aula*

Alceu Luís Castilho, Cristina Charão e Lígia Ligabue \*

Noventa e oito centavos. Sim, menos de R\$ 1 é o valor básico da hora-aula paga aos professores no Estado de Pernambuco, o sétimo mais populoso da Federação, com 7,9 milhões de habitantes. Um levantamento inédito feito pela revista Educação mostra o valor da hora-aula no ensino público nos 26 Estados e no Distrito Federal. O infográfico ao lado reúne os dados relativos a professores com formação somente em magistério e àqueles com formação superior. Pernambuco é quem paga menos, seguido de Piauí (R\$ 1,50) e Sergipe (R\$ 1,97).

Na outra ponta, os professores com formação superior do Acre, de Roraima, do Maranhão e de Tocantins são os que melhor recebem no Brasil. Somente nos três primeiros casos a hora-aula ultrapassa R\$ 10: R\$ 10,04, R\$ 10,62 e R\$ 12. Detalhe: os docentes com terceiro grau completo são ainda uma minoria – no Acre, por exemplo, 6 mil dos 8 mil professores têm somente o ensino médio.

Mesmo o maior valor, pago no Acre, é inferior à hora-aula paga em 60 entre 75 escolas particulares paulistas, por exemplo, conforme dados do Sindicato dos Professores de São Paulo (Sinpro) relativos à faixa entre 5ª e 8ª séries do ensino fundamental – em que é necessário ter curso superior.

Somados os valores e divididos pelas 27 unidades da federação, a média nacional seria de R\$ 3,62 a hora-aula entre os professores sem ensino superior. Entre aqueles com terceiro grau completo, ela chegaria a R\$ 5,75 por hora-aula.

Chama a atenção o fato de que os dados sobre os valores pagos por hora-aula no país não estão disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nem na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), nem no Conselho Na-

cional de Secretários de Educação. O levantamento da revista foi feito Estado por Estado, por meio de solicitações aos sindicatos e às secretarias estaduais – todos os sindicatos passaram as informações, mas somente 12 entre as 27 secretarias responderam.

“Só isso já é um absurdo”, diz Vera Masagão Ribeiro, coordenadora da ONG Ação Educativa, em São Paulo (SP). “A desinformação sobre o professor no Brasil é brutal. É uma população estratégica e você não tem o perfil desse exército.” Vera lembra que a área é uma das principais destinatárias dos recursos públicos no país, até por conta da vinculação orçamentária prevista em Constituição.

Com base na compilação inédita desses dados, Educação ouviu professores, sindicalistas, especialistas e o próprio poder público sobre as causas da desvalorização do professor no Brasil e as conseqüências para a qualidade do ensino. Para além de problemas pontuais neste ou naquele Estado, é a definição de um projeto nacional que está em jogo.

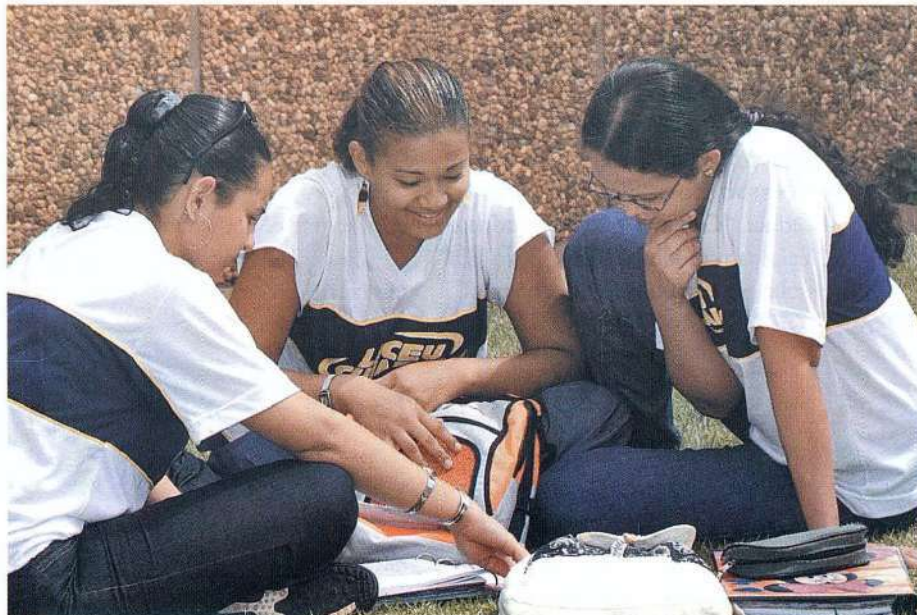
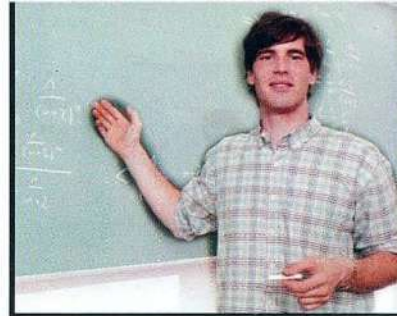
Zuleide de Vidal Vasconcelos, superintendente de Desenvolvimento de Pessoas da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco, justificou o valor da hora-aula no Estado pelos complementos e pelas gratificações pagas

aos professores. “O salário-aula que serve de parâmetro para a aposentadoria é acrescido do complemento para o salário-mínimo e da gratificação do exercício do magistério, de 50% sobre o vencimento básico”, afirma.

Educação considerou para a elaboração do infográfico apenas o valor básico dos salários, sem complementos. Segundo Zuleide, o professor pernambucano, ao se aposentar, terá incorporado também os quinquênios – que foram concedidos até 1999 e depois proibidos. “O aumento da remuneração dos professores e funcionários está previsto para o próximo mês de junho”, coloca a superintendente.

De acordo com a CNTE, durante o governo de Itamar Franco (1992-1994), discutiu-se a definição de um piso salarial nacional. Um acordo político estabelecia que, a partir de 15 de outubro de 1995, todos os professores do país receberiam mais que R\$ 300 por 40 horas semanais, pelos valores da época – incluídas nessas horas as atividades extraclasse.

Sem a aprovação de uma lei durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), porém, esse acordo ficou somente no papel. Segundo Juçara Dutra Vieira, presidente da CNTE, aquele piso virtual vem sendo corrigido anualmente e, hoje, represen-





taria pouco mais que R\$ 900 ou R\$ 5,62 por hora-aula. Somente Maranhão e Paraíba teriam hoje, pelo critério das horas-aula, valores superiores a esse piso. As demais 25 unidades da Federação ficariam abaixo.

Fundef – “Valorização do magistério” é exatamente o trecho final do extenso nome completo do Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, que seria, em tese, o responsável pela viabilização do piso salarial.

Paulo Egon Wiederkehr, diretor do Departamento de Políticas de Financiamento da Educação do MEC e responsável pelo gerenciamento do Fundef, lembra que 60% do fundo destina-se à valorização do magistério, conforme previsto em lei. Segundo ele, entre 1997 e 2003, o valor aumentou 33,3% nos municípios e 25,2% nos Estados.

Embora o governo esteja sofrendo um revés na Justiça por conta de ação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, relativa ao repasse do Fundef, Wiederkehr, 30 anos de magistério, considera que o fundo contribui para a “luta histórica” de valorização da categoria. “Antes, em alguns estados, professores não tinham dinheiro nem para comprar um chinelo de dedo”, afirma. “A valorização se dá pelas condições de trabalho. E o Fundef é um instrumento para isso.”

A CNTE, porém, considera que o problema do Fundef é que não aumenta a verba da educação, apenas redistribui. “O fato é que os estados e municípios não têm dinheiro para dar um salto na sua política educacional”,

diz Juçara Vieira. “Se não houver um movimento nacional, não vamos lograr nossos objetivos. Além disso, o Fundef deixa de fora a educação infantil, em que temos um grande número de profissionais ganhando mal.”

Segundo o cearense Salomão Ximenes, do Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca), o repasse do fundo é distorcido. “Só o Ceará tem R\$ 600 milhões para receber da União”, afirma. “Uma boa parte desse dinheiro deixou de ser investida nos professores, como manda a lei.”

Causas – Até a questão de gênero é uma das causas dos baixos salários pagos no país, conforme a CNTE. “Na educação básica, por exemplo, 83% dos profissionais da educação são mulheres”, afirma Juçara. “A entrada das mulheres no mercado de trabalho – e o primeiro mercado que elas assumiram foi o da educação – foi tomada como uma extensão do trabalho doméstico, como complemento e não sustento da família”, completa ela.

Juçara Vieira, que também preside o Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS-Sindicato), registra outro fator histórico para o que chama de “degradação salarial”. “A súbita vinda das famílias do campo para a cidade fez surgir uma demanda por escolas públicas que foi suprida de forma aleatória, sem uma divisão clara do papel do município, do estado e da União”, diz. “O processo de expansão da rede pública não contou com recursos a mais e foi, então, financiado pelo rebaixamento do salário do professor e pelo aumento do número de alunos por classe.”

Outro motivo citado pela presidente da CNTE para o achatamento salarial é a baixa capacidade de arrecadação dos Estados e municípios. Raul Carvalho, coordenador do programa Prefeito Amigo da Criança, da Fundação Abrinq, afirmou durante o Congresso Iberoamericano do Terceiro Setor, realizado em maio, que a existência

de verdadeiros “simulacros de municípios”, sem economia ou orçamento, é a responsável pela baixa qualidade da educação e pelos baixos salários.

E os baixos salários, conforme a Unesco, têm como consequência a perpetuação da situação vivida pelos professores no país. “A baixa qualidade da educação tem a ver com três questões totalmente interligadas: baixo salário, formação do professor e sua condição social”, considera Célio da Cunha, assessor para políticas educacionais do escritório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). “É um círculo vicioso.”

Crêditos – Para os cálculos do infográfico de hora-aula no país, tomou-se como base um mês de quatro semanas. O valor pago aos professores sem ensino superior foi calculado com base no salário dos professores que lecionam de 1ª a 4ª série, pois da 5ª série em diante a formação superior torna-se necessária.

Um ranking baseado no salário final ficaria bem diferente do infográfico por hora-aula, uma vez que os Estados adotam diferentes sistemas de bonificação e planos de carreira. Segundo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina, Estado que pelo infográfico por hora-aula ocupa a sétima colocação, o magistério catarinense seria, por esse mesmo infográfico, o segundo pior salário do Brasil, perdendo somente para o do Piauí.

Alguns valores podem ter mudado durante o fechamento desta edição – é o caso do Pará, que estava elaborando em maio sua nova tabela salarial.

\* Alceu Luís Castilho, Cristina Charão e Lígia Ligabue

Da Agência Repórter Social, com reportagem de Luís Indriunas, em Belém (PA)



# Quanto vale Um professor ?



# Quem somos?

O SINTEP-MT precisa saber quem você e onde está. Com essas informações, o Sindicato vai poder identificar os problemas da categoria com maior precisão. Os dados reais garantirão a eficiência e eficácia nas ações da entidade. A informação é tudo. Pode fazer a diferença nas futuras conquistas dos profissionais da educação. A sua participação é fundamental. Procure a subsede do SINTEP-MT no seu município e preencha o formulário do censo.

**Plantão de dúvidas: 0800 65 4343**

**Mais organização e força  
para o seu Sindicato.  
Mais conquistas para você.**

**Censo SINTEP-MT 2004**





**SINTEP-MT**  
Livre, Democrático e de luta!

[www.sintep.org.br](http://www.sintep.org.br)  
[sintep@terra.com.br](mailto:sintep@terra.com.br)  
(65) 623-4343