

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

MAGNA JOVITA GOMES DE SALES E SILVA

**Formação inicial de professores e oferta educacional:**  
desafios para garantir docentes para as diversas áreas do conhecimento na  
educação básica do Piauí

Teresina/PI  
2015

MAGNA JOVITA GOMES DE SALES E SILVA

**Formação inicial de professores e oferta educacional:**  
desafios para garantir docentes para as diversas áreas do conhecimento na  
educação básica do Piauí

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Ciências da Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

Teresina/PI  
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

S586f Silva, Magna Jovita Gomes de Sales e  
Formação inicial de professores e oferta educacional:  
desafios para garantir docentes para as diversas áreas do  
conhecimento na educação básica do Piauí / Magna Jovita  
Gomes de Sales e Silva. – 2015.  
230 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal  
do Piauí, 2015.

Orientação: Prof. Dr. Luís Carlos Sales.

1. Formação de Professores. 2. Ensino Público – Piauí.  
3. Educação Básica. I. Título.

CDD: 370.71|

SILVA, Magna Jovita Gomes de Sales e.

**Formação inicial de professores e oferta educacional:** desafios para garantir docentes para as diversas áreas do conhecimento na educação básica do Piauí. 230 fls.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Ciências da Educação.

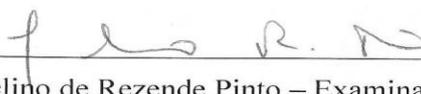
Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

**Aprovada em:** 23/03/2015

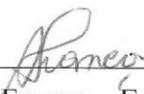
**Banca examinadora**



Prof. Dr. Luís Carlos Sales – Orientador  
Universidade Federal do Piauí



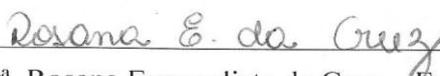
Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto – Examinador Externo  
Universidade de São Paulo



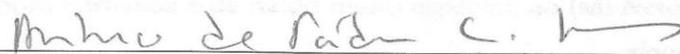
Profª. Drª. Magna França – Examinadora externa  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



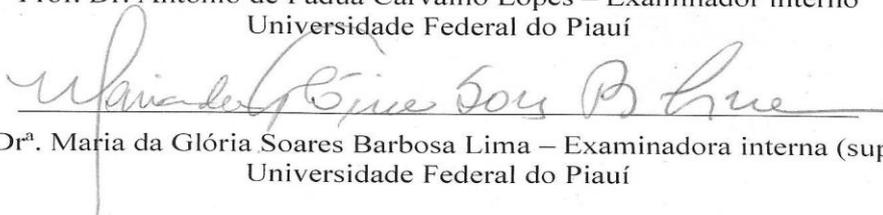
Profª. Drª. Marlene Araújo de Carvalho – Examinadora externa (suplente)  
Faculdade Santo Agostinho



Profª. Drª. Rosana Evangelista da Cruz – Examinadora interna  
Universidade Federal do Piauí



Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes – Examinador interno  
Universidade Federal do Piauí



Profª. Drª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima – Examinadora interna (suplente)  
Universidade Federal do Piauí

Ao meu companheiro Isaí,  
meu filho Thiago, às minhas filhas Michelle e Daniella,  
à minha nora Fernanda e de modo muito especial, ao Isaí Neto que chegará em breve para  
alegrar ainda mais nossas vidas.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha existência e pelo consentimento para eu chegar até aqui.

Aos meus pais Antônio de Sales (*in memoriam*) e Maria Gomes, pela dedicação e por terem acreditado que a educação seria o maior bem que poderiam ofertar aos seus filhos.

Ao meu orientador, professor Doutor Luís Carlos Sales, pela confiança, paciência e competência com que conduziu a orientação deste trabalho.

Aos professores Dr. José Marcelino de Rezende Pinto e Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes e às professoras Dr<sup>a</sup>. Magna França, Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Dr<sup>a</sup>. Marlene Araújo de Carvalho e Dr<sup>a</sup>. Rosana Evangelista da Cruz, por terem aceitado participar da banca examinadora.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação do Curso de Doutorado, de modo especial à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosana Evangelista da Cruz, pelas contribuições nesta etapa de minha formação.

Às colegas de profissão da Escola Municipal Prof. Moaci Madeira Campos, pela solidariedade e apoio nesta difícil jornada.

Ao Isaí, pela forma como foi capaz de expressar seu amor por mim durante essa jornada.

Ao meu filho, Thiago, e às minhas filhas, Michelle e Daniella, pelo amor, amizade colaboração, incentivo, apoio e tolerância. À minha nora Fernanda, pelas palavras de apoio.

Aos parentes (de sangue e por afinidade) e amigos, pelo incentivo presente nas palavras de confiança.

Aos colegas do curso, pelos ensinamentos, convivência e pelas boas lembranças que guardarei em mim.

“As mais caras conquistas são alcançadas  
depois de superarmos os mais difíceis  
obstáculos.”

(autor desconhecido)

## RESUMO

Este estudo analisa a relação entre oferta e demanda de docentes na rede pública estadual de ensino do Piauí, com vistas a investigar possíveis déficits de professores com formação inicial específica para atuar no ensino médio e apontar prováveis causas. Para o alcance deste objetivo, foram sistematizados os dados sobre formação acadêmica e área de atuação dos profissionais do magistério público da educação básica na rede estadual de ensino do Piauí do ano de 2012 e elaboradas séries históricas sobre a oferta e a demanda de profissionais formados em 12 cursos de licenciatura, de graduação plena, para a educação básica no estado, no período de 11 anos (2001-2011). Os procedimentos metodológicos basearam-se em análise documental e em informações estatísticas, contribuindo para elucidar a questão do déficit de professores, assunto que vem provocando discussões no meio acadêmico e demais setores da sociedade civil organizada, movendo políticas públicas voltadas à formação de professores no Brasil. Constituíram-se referências para a construção do presente trabalho estudos de autores que discutem a condição docente na educação básica sob a ótica da valorização, tanto sob a perspectiva da formação, contemplada mediante a implementação de políticas de formação de professores para a educação básica, quanto no âmbito das políticas de gestão e financiamento da educação brasileira. A partir de estimativas realizadas com base no número de docentes formados nos cursos de licenciatura nas áreas do currículo da educação básica, foi possível concluir que houve déficit de professores para atuar nas disciplinas do currículo do ensino médio nas redes de ensino do Piauí e, de modo específico, na rede estadual. Exceto para os casos de Artes Visuais e Matemática, o fenômeno não esteve relacionado à escassez de profissionais formados para o mercado da docência e tampouco à ausência de vagas para o provimento do cargo de professor. O déficit docente apresentou-se fortemente na rede estadual em quase todos os componentes envolvidos na pesquisa, e com menor intensidade na rede federal. A pesquisa apontou, ainda, a incidência de déficit docente nos componentes do ensino Matemática, Geografia e História em todas as redes de ensino investigadas. Especificamente em relação à rede estadual, a série histórica construída sobre a oferta de novos postos de trabalho para docentes permitiu inferir a ocorrência de baixa ocupação das vagas disponibilizadas nos concursos públicos realizados entre 1999 a 2009, o que pode estar relacionado a fatores diversos, entre eles a mudança do perfil dos aspirantes ao exercício da profissão docente para a educação básica no Brasil. No que concerne à rede estadual do Piauí, a pesquisa concluiu que o déficit de docentes nos componentes curriculares do ensino médio, por não ter como fator determinante a oferta insuficiente de profissionais qualificados nem a insuficiência de vagas disponibilizadas para o cargo do magistério, pode estar diretamente relacionado à pouca efetividade de políticas de valorização dos profissionais, cujos reflexos podem ser percebidos na baixa atratividade da carreira docente.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Déficit docente. Rede estadual de ensino. Educação básica.

## ABSTRACT

This study examines the relationship between offer and demand of teachers in the public networks of Piauí, in order to investigate possible teachers deficits with specific initial training to act in high school and point out possible causes. To reach this objective, were systematized data on academic and professional area of operation of the public teaching of basic education in state schools of Piauí in the year 2012 and compiled historical data on the offer and demand of trained professionals in 12 graduation courses, full graduation, for basic education in the state, in the period of eleven years (2001-2011). The methodological procedures were based on document analysis and statistical information, contributing to elucidate the issue of deficit of teachers, a subject that has provoked discussions in academia and other sectors of civil society, moving public policies for teacher education in Brazil. Consisted references for the construction of this work studies of authors who discuss the teaching condition in basic education from the perspective of recovery, both from the perspective of training, contemplated by implementing teacher training policies for basic education, as under the management and financing of Brazilian education policies. From estimates based on the number of teachers trained in teaching courses in the areas of basic education curriculum, it was concluded that there was deficit teachers to work in the high school curriculum subjects in Piauí school systems, and specifically, in the state system. Except for cases of Visual Arts and Mathematics, the phenomenon was not related to the scarcity of professionals trained to the market of teaching nor the lack of vacancies for the post of teacher provision. The teacher deficit was strongly in the state system in almost all components involved in the research, and to a lesser extent in the federal system. The research also pointed to the incidence of teacher deficit in educational components Mathematics, Geography and History in all investigated school systems. Specifically in relation to the state system, the time series built on the provision of new jobs for teachers allowed to infer the occurrence of low occupancy of vacancies available in open procedures performed from 1999 to 2009, which may be related to several factors, including they change the profile of the aspirants to the exercise of the teaching profession for basic education in Brazil. Regarding the state system of Piauí, the research concluded that the deficit of teachers in curriculum components of high school, for not a determining factor to insufficient supply of qualified professionals or insufficient places available for the position of teaching, may be directly related to the limited effectiveness of professional valuation policies, whose reflections can be seen in the low attractiveness of the teaching profession.

**Keywords:** Initial training. Deficit teacher. State networks. Basic education.

## RESUMEN

Este estudio analiza la relación entre la oferta y la demanda de docentes en la red pública de enseñanza de Piauí, con vistas a investigar posibles déficits de profesores con formación inicial específica para actuar en la enseñanza media y apuntar posibles causas. Para el alcance de este objetivo, fueron sistematizados los datos acerca de la formación académica y área de actuación de los profesionales del magisterio público de la educación básica en red estadual de enseñanza de Piauí del año de 2012 y elaboradas series históricas sobre la oferta y la demanda de profesionales formados en 12 cursos de licenciatura, de graduación plena, para la educación básica en el estado, en el periodo de once años (2001-2011). Los procedimientos metodológicos se basaron en análisis documental y en informaciones estadísticas, contribuyendo para elucidar la cuestión del déficit de profesores, asunto que viene provocando discusiones en el medio académico y demás sectores de la sociedad civil organizada, moviendo políticas públicas vueltas a la formación de profesores en Brasil. Se constituyeron referencias para la construcción del presente trabajo estudios de autores que discuten la condición docente en la educación básica bajo la óptica de la valoración, tanto bajo la perspectiva de la formación, contemplada mediante la implementación de políticas de formación de profesores para la educación básica, cuanto en el ámbito de las políticas de gestión y financiamiento de la educación brasileña. A partir de estimativas realizadas con base en el número de docentes formados en los cursos de licenciatura en las áreas del currículo de la educación básica, fue posible concluir que hubo déficit de profesores para actuar en las disciplinas del currículo de la enseñanza media en la redes de enseñanza de Piauí y, de modo específico, en la red estadual. Excepto para los casos de Artes Visuales y Matemáticas, el fenómeno no estuvo relacionado a la escasez de profesionales formados para el mercado de la docencia y tampoco a la ausencia de plazas para el proveimiento del cargo de profesor. El déficit docente se presentó fuertemente en la red estadual en casi todos los componentes envueltos en la investigación, y con menor intensidad en la red federal. La investigación apuntó, todavía, la incidencia de déficit docente en los componentes de enseñanza Matemáticas, Geografía e Historia en todas las redes de enseñanza investigadas. Específicamente en relación a la red estadual, la serie histórica construida sobre la oferta de nuevos puestos de trabajo para docentes permitió inferir la ocurrencia de baja ocupación de plazas que se pusieron disponibles en los concursos públicos realizados entre 1999 a 2009, lo que puede estar relacionado a factores diversos, entre ellos el cambio del perfil de los aspirantes al ejercicio de la profesión docente para la educación básica en Brasil. En lo que concierne a la red estadual de Piauí, la investigación concluyó que el déficit de docente en los componentes curriculares de enseñanza media, por no tener como factor determinante la oferta insuficiente de profesionales cualificados ni la insuficiencia de plazas que se pusieron disponibles para el cargo del magisterio, puede estar directamente relacionado a la poca efectividad de políticas de valoración de los profesionales, cuyos reflejos pueden ser percibidos en la baja atracción por la carrera docente.

**Palabras claves:** Formación inicial. Déficit docente. Red estadual de enseñanza. Educación básica.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Número de matrículas do ensino médio e médio integrado por dependência administrativa no estado do Piauí (2007 – 2013) .....	82
Gráfico 2 – Número de professores no ensino médio por dependência administrativa no estado do Piauí (2007 – 2013) .....	84
Gráfico 3 – Matrícula total em 12 cursos de licenciatura no estado do Piauí (2001 – 2011) .....	97
Mapa 1 – Distribuição geográfica da oferta de 12 cursos de licenciatura em instituições públicas no estado do Piauí (2011) .....	103
Quadro 1 – Distribuição da carga horária semanal em 12 componentes curriculares do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio da Seduc/PI (2011) .....	109
Gráfico 4 – Evolução do total de inscritos em 12 cursos de licenciatura no estado do Piauí (2001 – 2011) .....	113
Gráfico 5 – Evolução do número de concluintes em cinco cursos de licenciatura das IES do estado do Piauí (2001 – 2011) .....	117
Gráfico 6 – Evolução do número de concluintes em três cursos de licenciatura das IES do estado do Piauí (2001 – 2011) .....	118
Gráfico 7 – Total de concluintes em 12 cursos de licenciatura no estado do Piauí (2001 – 2011) .....	119
Mapa 2 – Distribuição geográfica do déficit de professores para o ensino médio na rede estadual do Piauí (2012) .....	174

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas no ensino médio por GRE e dependência administrativa do estado do Piauí (2012) .....	80
Tabela 2 – Número de matrículas do ensino médio e médio integrado por dependência administrativa no estado do Piauí (2007 – 2013) .....	81
Tabela 3 – Número de professores no ensino médio por dependência administrativa no estado do Piauí (2007 – 2013) .....	83
Tabela 4 – Escolaridade dos professores do ensino médio no estado do Piauí (2007 – 2013) .....	86
Tabela 5 – Distribuição das vagas em curso de graduação por grau acadêmico e categoria administrativa no estado do Piauí (2001 – 2011) .....	95
Tabela 6 – Evolução do total de ingressantes e concluintes nos cursos de licenciatura e nos 12 cursos pesquisados no estado do Piauí (2001 – 2011).....	99
Tabela 7 – Evolução do número de vagas em 12 cursos de licenciatura, por modalidade de ensino, no estado do Piauí (2001 – 2011) .....	106
Tabela 8 – Número de candidatos por vaga em 12 cursos de licenciatura no estado do Piauí (2001 – 2011) .....	111
Tabela 9 – Evolução do número de concluintes em 12 cursos de licenciatura em graduação no estado do Piauí (série histórica 2001 – 2011) .....	116
Tabela 10 – Vagas em concurso público, número de aprovados, número de contratações e remuneração inicial para professor efetivo, classe SL, da Rede Estadual de Ensino do Piauí (1999 – 2009) .....	131
Tabela 11 – Vagas em concurso por componente curricular para professor efetivo da Rede Estadual de Ensino do Piauí (1999 – 2009) .....	133
Tabela 12 – Estrutura da escala salarial (vencimento-base inicial e final) da carreira docente na Rede Estadual de Ensino do Piauí (2012) .....	140
Tabela 13 – Professores diplomados na função docente em cursos de Letras/Português e Letras/Língua Estrangeira Moderna no estado do Piauí (2012) .....	148
Tabela 14 – Diplomados de 2001 a 2011 e número de docentes com habilitação em dez componentes do currículo da educação básica no estado do Piauí (2012) .....	150
Tabela 15 A – Estimativa de docentes para atendimento das turmas informadas no Censo da Educação Básica de 2012 no estado do Piauí (jornada única) .....	153
Tabela 15 B – Estimativa de docentes para atendimento das turmas informadas no Censo da Educação Básica de 2012 no estado do Piauí (dois turnos) .....	154
Tabela 16 – Relação entre oferta e demanda de professores em dez componentes curriculares da educação básica no estado do Piauí (2012) .....	159
Tabela 17 A – Estimativa de docentes para o ensino médio do estado do Piauí por dependência administrativa (jornada: 20 e 40 horas com tempo integral ou dedicação exclusiva) .....	162

Tabela 17 B – Estimativa de docentes para o ensino médio da rede estadual do Piauí em 2012 (jornada de 40 h semanais com lotação em dois turnos de trabalho).....	167
Tabela 18 – Relação entre a demanda docente em 2012 e o número de vagas e de aprovados no concurso público para professor da rede estadual do Piauí em 2014, por GRE .....	177

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
Ande	Associação Nacional de Educação
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cefet/PI	Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
Cefti	Centro de Ensino Fundamental de Tempo Integral
Cemti	Centro de Ensino Médio de Tempo Integral
Centi	Centro de Educação de Tempo Integral
Cepppe	Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação da Universidade de São Paulo
Cepti	Centro de Educação Profissional de Tempo Integral
Ceti	Centro de Educação de Tempo Integral
CF	Constituição Federal
CHS	Carga horária semanal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DOE	Diário Oficial do Estado
DTDIE	Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais
EAD	Ensino a distância
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos

Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fadep	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí
Fafi	Faculdade Católica de Filosofia do Piauí
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Forumdir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
Fufpi	Fundação Universidade Federal do Piauí
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
Ifes	Instituto Federal de Educação Superior
Ifpi	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
Nuppege	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDV	Programa de Desligamento Voluntário
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL	Projeto de lei
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
Reuni	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saepi	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
Seduc/PI	Secretaria de Educação e Cultura do Piauí
SIG	Sistema de Informações Geográficas
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sinte/PI	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Estado do Piauí
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SNE	Sistema Nacional de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
Sudene	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Uemg	Universidade Estadual de Minas Gerais
Uemt	Universidade Estadual do Mato Grosso
Uespi	Universidade Estadual do Piauí
UF	Unidade da Federação
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Ufpa	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UGP	Unidade de Gestão de Pessoas
Ufpi	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 Introdução</b> .....	16
<b>2 Déficit de professores: revisitando a produção sobre a temática</b> .....	25
2.1 <i>O debate sobre o déficit de professores no Brasil</i> .....	25
2.1.1 <u>Fatores da escolha pela carreira docente entre egressos do ensino médio dos cursos de licenciatura</u> .....	29
2.1.2 <u>Percurso dos egressos do curso de licenciatura e abandono da carreira docente</u> ....	32
2.2 <i>Marcos legais da política de valorização da carreira docente no Brasil</i> .....	42
2.3 <i>A valorização: única via para atender à demanda de docentes na educação básica</i>	58
<b>3 Definindo percursos: a trilha investigativa</b> .....	69
3.1 <i>Definição do campo da pesquisa</i> .....	71
3.2 <i>Técnicas para coleta dos dados (técnicas e instrumentos utilizados)</i> .....	72
3.3 <i>A demanda hipotética de professores</i> .....	74
<b>4 Oferta e demanda de profissionais para a docência nas redes de ensino da educação básica do Piauí</b> .....	78
4.1 <i>Caracterização da oferta educacional no estado do Piauí em 2012: matrículas, número de professores e formação</i> .....	78
4.2 <i>A constituição de um corpo docente para o magistério básico: o papel das instituições de ensino superior no estado do Piauí</i> .....	88
4.2.1 <u>Oferta do ensino superior no Piauí</u> .....	90
4.2.2 <u>As Instituições formadoras no Estado do Piauí</u> .....	91
4.2.3 <u>A formação de um quadro de profissionais em áreas específicas</u> .....	96
4.2.4 <u>Focando a análise nos cursos de interesse da pesquisa</u> .....	101
4.3 <i>O mercado de trabalho no ensino médio do Piauí: o contexto da rede estadual</i> ....	127
4.4 <i>A demanda estimada e o número de docentes com habilitação específica atuando nas redes de ensino do Piauí em 2012</i> .....	145
<b>5 Considerações finais</b> .....	180
<b>Referências</b> .....	194
<b>Apêndice A</b> .....	211
<b>Apêndice B</b> .....	219
<b>Apêndice C</b> .....	228

## 1 Introdução

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre oferta e demanda de docentes na rede pública estadual de ensino do Piauí, com vistas a investigar e apontar as causas de possíveis déficits de professores com formação inicial específica para atuar no ensino médio. O tema deixou de ser apenas um discurso acadêmico e se converteu numa das questões mais debatidas no âmbito da gestão educacional, ganhando visibilidade a ponto de exigir ações do poder público e, assim, mover diversas políticas públicas voltadas à formação de professores no Brasil. Contudo, ainda que no Brasil essa questão se revista de particular gravidade, trata-se de um problema de caráter geral que atualmente afeta todos os países, em maior ou menor grau, conforme estudo publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2006, cujo conteúdo será detalhado na sequência desta tese.

A dificuldade de acesso aos dados estatísticos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre o sistema educacional brasileiro limitou, por muitos anos, a produção de pesquisas acadêmicas sobre o universo dos professores que atuam nas mais diversas escolas da educação básica no país. Mesmo após a implantação, em 2007, do sistema de levantamento de dados do Censo Escolar por meio do Educacenso<sup>1</sup>, que tornou mais acessível o processo de obtenção desses dados, ainda é relativamente pequeno o número de estudos sobre a realidade das redes de ensino do país, em especial que retratem o quadro da oferta e demanda de profissionais formados nas diferentes áreas de conhecimento bem como a relação entre formação inicial e área de atuação dos profissionais do magistério básico nas diferentes redes de ensino do país.

No Piauí, até o momento não foram publicados estudos que ampliem o conhecimento sobre aspectos relacionados à formação acadêmica dos professores das diversas redes de ensino do estado e que possam subsidiar o planejamento e o monitoramento de políticas de formação (inicial e continuada) voltadas para esses profissionais. Foi nesse contexto que emergiu o objeto estudo desta tese, cujo lócus foi a Rede Estadual de Ensino do Piauí.

A experiência profissional na rede estadual e as discussões levantadas durante a realização da pesquisa *Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas* (CAMARGO et al., 2013) também

---

<sup>1</sup> O Educacenso é um sistema de levantamento de dados do Censo Escolar, que utiliza ferramentas da *web* em todas as fases de sua execução. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p. 13).

influenciaram fortemente na escolha deste objeto de investigação. Os debates sobre a valorização da carreira docente, a formação e o impacto das condições salariais dos professores no Brasil suscitaram reflexões que podem relacionar-se com o quadro de escassez desses profissionais nas redes de ensino do país.

Importa mencionar que o conhecimento obtido nos longos anos de exercício no magistério, na educação básica, facilitou a relação teoria/prática e a compreensão do fenômeno. Foram anos no exercício da docência em escolas com problemas na organização de seus quadros de lotação, que resultavam, na maioria das vezes, no não cumprimento da carga horária discente mínima obrigatória, causando grandes transtornos para os alunos, além de limitar a qualidade na oferta educativa e na garantia do direito a uma educação de qualidade para todos. Nas escolas que conviveram com esse processo, não foram poucos os alunos que perderam o interesse e terminaram evadindo da instituição.

Os discursos proferidos sobre o déficit de professores e os frequentes embates entre sociedade e governos para a superação dessa realidade têm motivado a criação e a implementação das políticas de formação de professores nos últimos dez anos. Muitos programas tiveram como objetivo atender a esse fim específico; no entanto, o problema persiste. Esta realidade suscita reflexões e demanda estudos que visem a avaliar a persistência do referido déficit de professores, mesmo com a existência de políticas de formação que pretenderam equilibrar a relação oferta/procura de docentes para os diferentes componentes curriculares da educação básica.

Na década de 1970, a instalação dos cursos de licenciatura curta consistiu em estratégia para atender à demanda de professores formados nas diferentes regiões do Brasil. Em junho de 1997, seis meses após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 2 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997b), dispondo sobre a criação de programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, em atendimento ao disposto no Parecer nº 4 de 1997. Os programas de caráter emergencial tinham como objetivo suprir a falta de professores formados para atuarem nas quatro últimas séries do primeiro grau e no segundo grau, correspondentes aos atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio, respectivamente, respeitando as necessidades locais, em termos de escolas e professores, em cada disciplina. Isto porque, segundo os relatores do referido parecer, a falta de professores, naquele período, não se apresentava de

maneira idêntica por todo o país e em todas as disciplinas, ocorrendo com maior frequência especialmente em Matemática, Física, Química e Geografia.

Vê-se que o fenômeno da falta de professores para a educação básica não é algo recente, mas um fenômeno que se faz presente há um bom tempo em muitas redes de ensino do país, e que sua superação tem relação direta com as intenções políticas de cada ente federado e do compromisso em assegurar, permanentemente, um quadro de professores habilitados para atuarem na educação básica. Sabe-se que o dever do Estado para com a educação não se encerra ao garantir o acesso de todos. Também é extensivo desse dever criar as condições necessárias para a permanência do aluno e a aprendizagem com qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades. Isso implica, entre outras ações, um planejamento de políticas de formação de professores que leve em consideração as especificidades locais de cada rede de ensino, o que hoje parece ser o maior desafio para os gestores educacionais em todas as redes de ensino no Brasil.

Os artigos 62 e o parágrafo 4º do artigo 87 da atual LDB (este último revogado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013) constituíram-se nos marcos desencadeadores das políticas públicas de formação dos profissionais para o magistério da educação básica no Brasil nos últimos 18 anos. O primeiro, por estabelecer a formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, como a condição mínima para o exercício da docência na educação básica, admitindo a formação em nível médio, na modalidade normal, apenas para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental; e o segundo, por estabelecer prazo limite de admissão de profissionais não habilitados para o cargo de docência na educação básica: depois, somente seriam “admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996b, art. 87, § 4º). No Brasil, as repercussões desse artigo foram amplamente debatidas (FREITAS, 1999, 2002, 2004) e continuam a mobilizar, até hoje, ações no âmbito das políticas públicas de formação inicial dos docentes para a educação básica.

Nas redes públicas, e especificamente para os docentes do ensino fundamental, a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) – logo após a aprovação da LDB, mas com vigência em todo território nacional somente dois anos depois – reforçou o cumprimento desse artigo, ao permitir que o governo (estadual ou municipal), de acordo com suas necessidades, utilizasse parte dos recursos da parcela de 60% reservados para a remuneração do magistério para a cobertura de despesas relacionadas à formação dos professores durante os primeiros cinco anos de vigência do Fundef (entre 1997 e 2001), de modo a torná-los habilitados ao exercício

regular da docência. A definição de prazos para a formação exigida por força de lei provocou uma verdadeira “corrida” de docentes da educação básica às instituições de ensino superior (IES), em busca da formação mínima exigida. No Piauí não foi diferente: muitos professores passaram a custear sua própria formação nesse nível de ensino nas instituições privadas; outras iniciativas foram fruto de convênios firmados entre as redes de ensino (públicas e privadas).

Estudos no Brasil indicam a existência de um quadro de escassez de professores para atuar em áreas específicas do currículo da educação básica, especialmente no ensino médio e anos finais do ensino fundamental. Segundo relatório publicado em 2007 por uma comissão especial formada por conselheiros da Câmara de Educação Básica (CEB), com vistas a estudar medidas para superar o déficit docente no ensino médio no Brasil, as redes de ensino do país apresentavam um quadro de escassez de professores nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia. Os relatores concluíram, ainda, que era baixo o percentual de professores com formação inicial específica na disciplina que lecionavam (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

A relação entre a habilitação do professor e a disciplina em que atua na educação básica também foi motivo de análise no estudo publicado pelo Inep em 2009, elaborado a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007. Nesse aspecto, as análises do Inep corroboraram os dados do relatório do CNE supracitado. Segundo esse estudo, algumas disciplinas do currículo da educação básica no Brasil apresentavam elevado percentual de professores atuando em disciplinas fora de sua habilitação adquirida em cursos de formação inicial específica (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009). A contratação de professores não habilitados para atuar nas turmas da educação básica, onde não há profissionais com a habilitação específica, constitui uma estratégia utilizada por muitas redes de ensino para suprir a falta de professores habilitados, caracterizada no âmbito das pesquisas como “escassez oculta” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2006, p. 41; GATTI et al., 2009, p. 15).

Segundo o mencionado relatório produzido pela OCDE, os sistemas escolares podem reagir de duas maneiras para enfrentar escassez quantitativa de professores, e em ambas despertam inquietações com relação à qualidade. A primeira estratégia implica reduzir as exigências de qualificação e a segunda é aumentar a carga de trabalho dos professores. Os dois casos constituem-se estratégias comuns em muitas escolas do Brasil. Essas medidas

dificultam a identificação e o mapeamento das áreas do currículo que de fato necessitam de intervenção com políticas que atendam às reais necessidades locais.

Nas pesquisas, o déficit docente aparece acometido por fatores diversos, mas que resultam de um só: a falta de atratividade da carreira para o magistério básico, pela ausência de efetivas políticas de valorização da carreira, apoiadas no tripé: carreira salarial, formação inicial e continuada de qualidade e condições de trabalho. Vale salientar que o termo “déficit” é pouco utilizado na academia para caracterizar a demanda de professores com a formação exigida para a docência nas redes de ensino da educação básica, o que, de certo modo, dificultou o diálogo com os autores que discutem sobre o tema desta tese.

Retomando a discussão, insta salientar que, sem as condições necessárias, a carreira docente tem-se constituído pouco atrativa tanto para os jovens egressos do ensino médio como para aqueles que nela ingressaram. Os primeiros deixam fora de suas preferências de formação profissional os cursos de licenciatura ou, quando os incluem por falta de opção, deixam claro o interesse em outros espaços de atuação profissional, mesmo que seja na Educação; para aqueles que ingressam, a estratégia torna-se a fuga do exercício da profissão na função que lhe é peculiar, a docência. Essa fuga, na maioria das vezes, é caracterizada na literatura pertinente como microabandono, o que significa o abandono da docência de forma não radical, abrupta.

Ao longo desses quase 20 anos a contar da publicação da LDB/96, mesmo considerando as ações efetivadas no âmbito das políticas de formação, por razões diversas ainda não foi possível promover a equalização das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em todo o território nacional. A instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, desde 2009, representa o esforço da União, em articulação com os demais entes federados, em assegurar formação inicial em cursos de licenciatura a todos os profissionais em exercício da função docente que ainda não contam com essa formação, que, em parte, pode significar o caminho para o efetivo atendimento das necessidades de formação docente (ou diplomados) e, desse modo, às demandas por professores das redes de ensino, especialmente nas disciplinas cuja carência seja comprovada.

A ausência de estudos que respondam aos embates que cercam o problema do déficit de professores no Piauí instigou esta pesquisadora a investigar o fenômeno no ensino médio da rede estadual. Entende-se que, para propor políticas permanentes de formação docente, os planejadores das políticas educacionais necessitam conhecer suas demandas locais bem como identificar as áreas com maior vulnerabilidade. É na perspectiva de atender a essa demanda

que se justifica a realização da presente pesquisa. Com o conhecimento produzido no contexto deste estudo, espera-se contribuir para o avanço na produção do conhecimento sobre a realidade local. Seus resultados podem servir de referência para os gestores, com vistas a avaliar e planejar suas políticas, contribuindo, assim, para a superação dos obstáculos que limitam o desenvolvimento das políticas de formação profissional do magistério público do Piauí, especificamente no momento em que a construção de um novo Plano Nacional de Educação<sup>2</sup> está no centro da agenda das políticas educacionais.

Entende-se que o modelo de financiamento da educação básica implementado no país, a partir da política de fundos, e a instituição de medidas legais, a exemplo da Emenda Constitucional (EC) nº 59 (BRASIL, 2009b)<sup>3</sup> e da Lei nº 11.738, do piso salarial profissional nacional (PSPN) (BRASIL, 2008a), acarretaram significativas mudanças nas redes de ensino, entre elas o crescimento das matrículas e, conseqüentemente, a necessidade do aumento do quadro de profissionais habilitados para atuarem nas etapas e modalidades da educação básica. Conhecer o déficit de professores da rede estadual de ensino do Piauí muito contribui para uma possível reestruturação da referida rede de ensino, bem como para a orientação de políticas de formação e valorização desses profissionais no estado.

A presente tese dedica-se ao estudo destas questões no âmbito do sistema público estadual de educação do Piauí por entender que, apesar de as grandes diretrizes da política educacional serem gestadas em âmbito nacional, é no âmbito local que elas assumem suas especificidades. Neste sentido, fez-se necessário compreender o modo como os estados e municípios incorporaram em suas políticas as determinações emanadas pela legislação, como, por exemplo, os efeitos práticos da legislação que estabeleceu prazo para que todos os professores concluíssem curso superior (BRASIL, 1996b), que resultou, entre outras medidas legais: na criação de programas emergenciais de formação de professores em exercício nas redes públicas de ensino; nas Diretrizes Operacionais para a Implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em Exercício na Educação Básica Pública (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b, 2009c); e na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a). Isto porque, historicamente, a formação inicial e continuada de professores foi pauta constante de reivindicação na luta por valorização dos profissionais da Educação, em âmbito local e nacional.

---

<sup>2</sup> O novo PNE foi aprovado em junho de 2014, no mesmo ano da produção desta tese (BRASIL, 2014).

<sup>3</sup> A EC/59 (BRASIL, 2009b) aumentou a faixa etária obrigatória e gratuita da educação básica de oito anos (7 a 14) para 14 anos (4 a 17), assegurando sua oferta a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. O ano de 2016 é o prazo previsto para a universalização da educação básica no Brasil.

Entende-se que a análise da demanda de professores é um dos aspectos fundamentais para orientar a formulação de políticas públicas de formação inicial de professores para a educação básica, além de poder subsidiar na oferta de um ensino de qualidade para todos, pela centralidade que tem o professor na garantia desse direito. Decerto o sucesso ou a qualidade da educação escolar não resulta unicamente desse profissional. Não se está aqui atribuindo ao professor a responsabilidade pelo sucesso da educação escolar, mas apenas enfatizando a importância do seu papel nesse processo.

Diante do exposto, importa colocar as questões centrais que guiaram a realização desta pesquisa: existe déficit de professores para o ensino médio no Piauí? Existindo, quais os fatores de maior influência na constituição desse fenômeno nas redes de ensino do estado e, de forma específica, na Rede Estadual de Ensino do Piauí?

A partir da questão central, definiu-se como objetivo geral do presente estudo analisar a relação entre oferta e demanda de docentes na Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, com vistas a investigar possíveis déficits de professores com formação inicial específica para atuar no ensino médio e apontar prováveis causas.

Para melhor orientar o alcance deste objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, em termos quantitativos, os reflexos da política de expansão do ensino superior no Piauí, com prioridade para os cursos de graduação, de licenciatura plena no período de vigência do PNE (BRASIL, 2001a), observando, especificamente, os percentuais de inscritos, a oferta de vagas, o número de ingressantes, matriculados e concluintes;
- Analisar, em termos quantitativos, a oferta de novos postos de trabalhos para o cargo de professor efetivo no ensino médio da rede estadual do Piauí;
- Estimar a demanda de professores com formação inicial específica para atuar em 12 componentes do currículo da educação básica no Piauí em 2012;
- Identificar e analisar as causas da demanda de professores com formação inicial específica em 12 componentes curriculares do ensino médio da rede estadual do Piauí.

A complexidade do estudo exigiu a realização de procedimentos metodológicos diferenciados, a saber:

- Os dados quantitativos dos cursos de licenciatura, no contexto da expansão do ensino superior no estado do Piauí, resultaram da organização dos dados do Censo da Educação Superior, disponibilizados pela equipe técnica do Inep em planilha do Excel,

contemplando um período de 11 anos (2001 – 2011) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013c).

- Em relação aos novos postos de trabalho para a docência, a principal fonte de pesquisa foram os editais de concursos para professor efetivo realizados pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (Seduc/PI) no período de 1999 a 2009, bem como os termos de homologação dos candidatos classificados em cada concurso. Na organização da série histórica (1999 – 2009), o quadro de vagas foi apresentado desagregado por componente curricular. Os editais e os termos de homologação foram obtidos a partir da consulta do *Diário Oficial do Estado do Piauí* publicados no período de referência da série histórica.
- No levantamento da demanda de docente na Rede Estadual de Ensino do Piauí, utilizaram-se como fonte os microdados do Censo Escolar de 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b), a partir da consulta ao cadastro docente, tendo como ferramenta principal o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 17.

Com os resultados da pesquisa apresentados nesta tese, espera-se colaborar na ampliação das discussões sobre a demanda de professores para a educação básica e sobre os fatores a ela relacionados, especificamente nas escolas de ensino médio do país, e, assim, contribuir com a constituição de um corpo de profissionais qualificados para o magistério na educação básica do Piauí.

O estudo foi estruturado em cinco partes. A primeira constitui-se desta “Introdução”, que expõe o problema, as motivações para investigá-lo, a importância da temática no campo das pesquisas educacionais e sua relevância social, os objetivos e o debate atual sobre a temática, situado de forma breve. A segunda parte traz a literatura que aborda temas relacionados à constituição do déficit de docentes, especificamente tratando dos seus fatores. Faz-se uma discussão da legislação relacionada às políticas de formação a partir das ações e programas instituídos para atender à demanda das redes de ensino público no país. Apresenta-se o debate da literatura pertinente, tendo como foco a valorização da carreira docente como um dos elementos essenciais para a efetivação do direito à educação de qualidade, e se discutem os aspectos históricos da constituição de um corpo docente para atuar na educação básica no estado do Piauí. Na parte seguinte é descrita a metodologia do estudo no momento em que se refaz, passo a passo, cada etapa e os procedimentos realizados pela autora na busca dos dados empíricos. Descrevem-se as fontes e os instrumentos utilizados, abordagem e método de análises dos dados. A quarta parte apresenta os resultados ao tratar da docência e

suas especificidades como atividade de interações; discute o mercado de trabalho dessa atividade, a constituição de um corpo de docentes pelas IES no Piauí, além de caracterizar o espaço de investigação da pesquisa (Rede Estadual de Ensino do Piauí); identifica o déficit e analisa os fatores de maior influência na constituição desse fenômeno nas redes de ensino que ofertam a educação básica no estado do Piauí e, de forma específica, na Rede Estadual de Ensino do Piauí. As “Considerações finais” encerram o trabalho, fazendo uma reconstrução do objeto, dos resultados obtidos com a pesquisa e suas contribuições para o avanço na área de conhecimento do estudo.

## **2 Déficit de professores: revisitando a produção sobre a temática**

Neste capítulo, procurou-se contextualizar o objeto da pesquisa tomando como referência a produção teórica que discute a temática. O objetivo é analisar os discursos produzidos em tempos e espaços diferentes sobre o déficit de professores na educação básica. Antes, porém, serão expostas considerações de ordem conceitual acerca do que se nomeou de déficit em algumas áreas do conhecimento e no contexto educacional, para depois assumir o significado do termo no contexto deste trabalho.

A palavra “déficit” tem uso mais frequente em áreas como Economia, Contabilidade, Climatologia e Psiquiatria. Na Educação, esse termo aparece com maior frequência nas análises estatísticas envolvendo dados educacionais, principalmente para expressar condições de insuficiência na oferta educacional. Neste estudo, utiliza-se o conceito de déficit para indicar a quantidade que falta para atender a uma demanda, conforme conceito adotado no âmbito da estatística no campo educacional.

Para significativa parcela da base teórica desta tese, a palavra “escassez” aparece com maior frequência em substituição ao termo “déficit”. Na perspectiva de promover melhor compreensão das discussões, ao longo desse texto os termos “déficit” e “escassez” aparecerão para expressar condições de falta, insuficiência e carência. Destaca-se, ainda, que, para a produção e a análise de dados da pesquisa, os termos “professor” e “docente” referem-se ao sujeito que se encontrava em regência de turmas e em efetivo exercício na data de referência do Censo Escolar em 2012, e foi identificado no cadastro de docentes, por intermédio de um número de identificação do profissional denominado ID, que é gerado pelo sistema Educacenso no momento do cadastro. Feitos estes esclarecimentos de cunho conceitual, apresentam-se as concepções construídas acerca do objeto de estudo, a partir da literatura consultada.

### *2.1 O debate sobre o déficit de professores no Brasil*

A cada censo educacional realizado no Brasil, o Inep publica relatório apresentando uma síntese dos resultados apurados. São dados agregados envolvendo todas as redes de ensino do país, que oferecem um panorama das condições da oferta da educação no âmbito nacional. Além desse tipo de publicação, que é regular, o referido órgão disponibiliza outras, que, por tratarem de temas mais específicos, não têm a mesma regularidade dos relatórios

supracitados. No entanto, em ambas, pelo caráter que assume o tratamento dos dados (agregados) e pela diversidade de contextos que representam, os resultados apresentam limitações para compreender a realidade local (estados e municípios) e, assim, orientar as políticas educacionais que possam atender às especificidades de suas redes de ensino. Essas publicações, no entanto, constituem-se fontes importantes de referências às pesquisas desenvolvidas no campo educacional, especialmente como parâmetro para a produção do conhecimento da realidade em meio a toda essa diversidade que marca a organização e oferta educacional no Brasil. Neste estudo, tomaram-se como referência algumas dessas publicações por manterem relação direta com o objeto aqui analisado.

Um dos primeiros trabalhos com dados estatísticos sobre os professores brasileiros foi publicado por Carlos Eduardo Moreno Sampaio e outros (2002), reunindo dados do Censo Escolar, Censo da Educação Superior, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad). Os dados contemplam o período de 1991 a 2002, ou seja, dez anos antes do período de referência para a realização dessa pesquisa. Este estudo constituiu importante referência para outros desenvolvidos no Brasil sobre a demanda de professores para a educação básica naquele período. Os resultados apontados, em particular sobre a situação do professor que atua na educação básica, certamente subsidiaram a elaboração de políticas públicas voltadas à valorização dos profissionais do magistério, em especial no que se refere às políticas de formação em nível superior, em cursos de licenciatura plena.

Embora o estudo forneça uma visão panorâmica dos profissionais do magistério daquele o período, especificamente em relação à condição dos professores da educação básica, as principais conclusões foram:

- Redução no número de professores leigos atuando na educação infantil e no ensino fundamental;
- Aumento significativo do percentual de docentes da educação básica com formação de nível superior; mesmo assim, apenas 57% dos docentes que atuavam na pré-escola, ensino fundamental e ensino médio possuíam formação em nível superior, que seria aquela ideal;
- Grande necessidade de professores com nível superior para atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, dadas as perspectivas de crescimento delineadas a partir do PNE 2001 para as redes de ensino básico;
- Incremento no ingresso e de concluintes nos cursos de licenciatura; no entanto, esse incremento não seria suficiente para atender à necessidade dos sistemas, em especial

nas áreas de Física e Química, o que demandaria uma política específica destinada a ampliar o número de vagas nas instituições de nível superior e a assegurar que os concluintes se encaminhassem à atividade docente.

Ademais, a equipe responsável pelo estudo considerou importante a criação de políticas de valorização do magistério público da educação básica no Brasil, incluindo remuneração mais atraente para a profissão, de modo a favorecer que os profissionais formados nesses cursos de licenciatura efetivamente se dedicassem à atividade docente (SAMPAIO et al., 2002, p. 118).

Como mencionado na “Introdução” deste trabalho, em 2007 a CEB/CNE publicou um relatório, elaborado por uma comissão especial formada por alguns de seus conselheiros, com vistas a estudar e propor medidas para superar o déficit docente no ensino médio no Brasil. O estudo advertia para a existência de um grande déficit de professores nessa etapa de ensino, situação que, segundo os autores, demandaria uma tomada de posição no âmbito do CNE, pela sua gravidade. A comissão propôs ações emergenciais como medidas para solucionar tal déficit (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

Para calcular o déficit docente no ensino médio, a comissão especial da CEB utilizou os dados do Inep sobre formação de professores nos cursos de licenciatura do período de 1990 a 2001, e elaborou uma tabela apresentando a demanda hipotética por disciplina e número de licenciados para o ensino médio e anos finais do ensino fundamental. Na simulação, os autores identificaram alta demanda de professores para o ensino médio em nível nacional, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

Além dessa constatação, os relatores concluíram que era baixo o percentual de professores com formação inicial específica na disciplina que lecionavam. Apenas nos casos de Letras/Português, Biologia e Educação Física essa relação apresentava-se mais favorável (acima de 50% dos docentes atuavam na área de formação). Física, Química foram as áreas apontadas com maiores problemas, com percentuais abaixo de 15%, 9% e 13%, respectivamente (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007, p. 11-16).

Em 2009, o Inep publicou estudo elaborado a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, com o propósito de apresentar um conjunto de informações sobre os professores das escolas brasileiras (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009). A partir daquele ano, a realização do censo passou a contar com a inovação tecnológica do Educacenso e, desse modo, pôde ser realizada a coleta individualizada por cadastros específicos de alunos,

docentes, escolas e turmas, por meio de um código único de identificação (ID), gerado automaticamente pelo sistema Educacenso. Com essa nova metodologia, foi possível obter uma série de informações até então praticamente impossíveis de se conseguir em curto prazo, sobre a escola, a turma, o aluno e o professor no sistema educacional. Semelhante ao que ocorreu em 2003, a publicação desses dados em 2009 provocou grande movimentação na arena das políticas educacionais e no meio acadêmico.

Em relação ao ensino médio, o estudo considerou para análise, entre outros aspectos, a adequação da formação do professor à disciplina em que atuava na grade curricular do ensino médio. Nesse aspecto, mereceram destaque dez disciplinas presentes na grade curricular do ensino médio: Letras/Português, Matemática, História, Geografia, Letras/Inglês, Física, Biologia, Química, Educação Física e Artes. Em seis das dez disciplinas com maior número de docentes, o estudo concluiu que apenas uma parcela de professores possuía curso de formação equivalente à disciplina que lecionava (Educação Física, 77,2%; História 64,7%; Geografia 61,4%; Letras/Português, 62%; Matemática, 58,2% e Biologia, 55,9%). Dentre as disciplinas analisadas, Física foi a que apresentou o menor número de professores com curso de formação específica (25,2%) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009).

Ao focalizar a formação dos professores que ministravam a disciplina Física, chamou a atenção dos responsáveis pelo relatório o elevado número de docentes com formação em Matemática ministrando aulas de Física – um grupo correspondente a 34% dos 44.566 docentes da disciplina. Destes, apenas 12.355 tinham a formação em Física. Em Língua/Literatura Estrangeira, Química e Artes, quase 40% de docentes contavam com a formação de nível superior adequada à disciplina em que atuavam (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p. 39-41). Vê-se, pelos resultados desses estudos, que o delineamento das políticas educacionais como um todo e, em especial, das de formação de docentes depende do conhecimento dessa realidade.

No âmbito acadêmico, foram localizados trabalhos publicados que mantêm relação direta com a falta de professores no Brasil, incluindo teses, dissertações, artigos e relatórios de pesquisas não acadêmicas. A análise do conteúdo desse material revelou serem muitos os fatores que podem reduzir o quadro de profissionais no exercício da docência na educação básica no país. Por uma questão metodológica, resolveu-se agrupar em categorias distintas tais fatores, conforme exposto a seguir.

### 2.1.1 Fatores da escolha pela carreira docente entre egressos do ensino médio dos cursos de licenciatura

Essa categoria inclui trabalhos com os egressos do ensino médio e com os formandos dos cursos de licenciatura. De modo geral, os objetivos dessas pesquisas voltaram-se à identificação do déficit e dos fatores determinantes, ou mais significativos, para a escolha do curso de nível superior no ingresso, bem como dentre as pessoas que já estavam cursando o ensino superior, investigando se estas iriam ou não atuar na docência da educação básica. Nessa categoria, incluiu-se a pesquisa realizada em 2009 pela Fundação Carlos Chagas e coordenada pela Dr<sup>a</sup>. Bernadete Angelina Gatti (GATTI et al., 2009). O principal objetivo do estudo foi investigar a percepção dos jovens sobre “ser professor” e os aspectos destacados para justificar a atração ou não da carreira docente, especialmente na educação básica, sob a ótica de alunos concluintes do ensino médio. Participaram como colaboradores os estudantes concluintes do ensino médio de 18 escolas públicas e particulares de oito cidades de grande ou médio porte das diferentes regiões do país. Os dados foram obtidos a partir da aplicação de um questionário respondido por 1.501 jovens e, numa segunda fase, houve a organização de grupos de discussão, com a participação voluntária de 193 alunos, com representantes de ambos os sexos e diferentes rendimentos escolares (GATTI et al., 2009).

No tocante à escolha profissional, em geral, a pesquisa considera que todos os jovens possuem um projeto de futuro que inclui a universidade, sendo que, para os alunos das escolas privadas, houve maior segurança para a sua realização. Quanto à possibilidade de ingresso na docência, apenas 2% dos alunos apontaram como possibilidade cursar licenciatura em alguma faculdade, sendo a maioria das indicações advinda de alunos da escola pública, embora 32% tenham afirmado ter pensado em seguir a carreira de professor. Um dos fatores apontados como de maior atração para a escolha da carreira docente foi a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimentos. Entre os motivos apontados para não ingressar na profissão, a falta de identificação pessoal com a atividade e as condições financeiras e sociais da profissão docente foram as justificativas dadas pelos jovens participantes do estudo. Interessante foi observar que, mesmo considerando-a pouco atrativa, alguns jovens colocaram a possibilidade de exercê-la como atividade complementar, secundária, que pudesse acontecer concomitantemente a outra atividade (GATTI et al., 2009).

Outro dado importante apontado no relatório da pesquisa refere-se ao fato de se ter constatado maior interesse dos jovens das instituições públicas em atuarem na educação básica (18% dos alunos), enquanto que, entre os jovens da rede privada, esse índice atingiu

apenas 8%. No entanto, quando colocada a possibilidade do exercício da profissão no ensino superior, as possibilidades apresentaram-se maiores entre os alunos da rede particular (29%), contra apenas 13% entre os da escola pública (GATTI et al., 2009).

De modo geral, os resultados dessa pesquisa foram assim resumidos pelas autoras:

[...] as falas dos estudantes em relação à docência e ao “ser professor” foram permeadas de contradições e contrastes. Os sentidos que atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e que o professor é reconhecido pela sua função social, retratam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e que o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo.

[...]

O mesmo contraste é identificado quando fazem referência ao trabalho docente. Para os alunos, é um trabalho nobre, gratificante, permeado de sentimentos de prazer e satisfação; entretanto, é recorrente nas falas os comentários sobre as dificuldades dessa atividade. Trata-se de um trabalho pesado, que requer paciência, muitas vezes frustrante e que vai além da escola. E, ainda, que consome boa dose de energia afetiva decorrente da natureza interpessoal das relações professor/alunos (GATTI et al., 2009, p. 66)

As autoras consideram importante fazer algumas ponderações quando se trata da atratividade da carreira docente, afinal, o processo de escolha profissional envolve fatores extrínsecos e intrínsecos, por ser “permeado por dilemas, conflitos e contradições, que envolvem não apenas as características pessoais, mas também o contexto histórico e o ambiente sociocultural em que o jovem vive” (GATTI et al., 2009, p. 65). Para Gatti e outras, o sentido atribuído pelos jovens ao “ser professor” é resultado de uma construção social, política e cultural e do processo de sua socialização escolar. Afirmam, ainda, que “a própria sociedade brasileira passa uma imagem contraditória da profissão: ao mesmo tempo em que ela é louvável, o professor é desvalorizado social e profissionalmente e, muitas vezes, culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar” (GATTI et al., 2009, p. 67).

A pesquisa de Luciana França Leme (2012), intitulada *Atratividade do magistério para a educação básica: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo*, investigou o baixo interesse pela carreira docente a partir da análise de ingressantes dos cursos de Licenciatura em Física, Matemática e Pedagogia, com o mesmo objetivo da pesquisa coordenada por Gatti (2009): investigar os fatores que pesam na decisão de se tornar (ou não) professor da educação básica. A pesquisa aplicou questionários com os alunos dos cursos em questão e com alunos dos cursos de Medicina. Os resultados corroboraram os achados em outras pesquisas e na literatura que discute a temática. Significativo percentual de respondentes afirmou ter intenção de ingressar na pós-graduação

(52% na Física, 48% na Matemática e 30% na Pedagogia) e apontou como fatores mais influentes para a não escolha da carreira docente a imagem que a profissão tem na sociedade, as condições de trabalho das escolas e a questão salarial. Quanto aos fatores que influenciaram a escolha pesaram os aspectos subjetivos, especialmente as experiências positivas, o altruísmo e o gosto pela Educação.

Márcia Aparecida Jacomini, Marian A. L. Dias e Marilena Souza Rosalen (2012) discutiram as características dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências (LC) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *campus* Diadema, no contexto das políticas de expansão da educação superior para a formação de professores (Programa Universidade para Todos – Prouni – e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni). Para tanto, analisaram o conteúdo de questionários aplicados a 99 alunos, com temas relacionados ao percurso educacional, condições socioeconômicas e escolha profissional, além de entrevista semiestruturada com oito deles. As autoras fizeram uma discussão sobre a formação de professores, articulando os dados obtidos na pesquisa sobre o perfil dos alunos do curso de LC às políticas de expansão das universidades, de modo especial àquelas voltadas à abertura de novos cursos de formação de professores, motivadas, principalmente, pela revelação de que os alunos matriculados no referido curso ingressaram não necessariamente porque queriam seguir a carreira de professor (JACOMINI; DIAS; ROSALEN, 2012).

Dos estudantes que responderam ao questionário (99 ao todo), 52 encontravam-se matriculados no vespertino e 47, no noturno. A seleção se deu a partir das seguintes características: 1) alunos que não queriam fazer o curso de LC e já haviam conseguido transferência para cursos de bacharelado no próprio *campus*; 2) alunos que ainda estavam tentando matrícula no curso de sua preferência; 3) alunos que se matricularam no curso de LC porque a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) não foi suficiente para entrar no curso de sua preferência, mas gostaram do curso e pretendiam terminá-lo; e, por fim, 4) alunos que já haviam desistido do curso quando as entrevistas foram realizadas. A partir da análise dos dados obtidos com a aplicação dos instrumentais, as autoras identificaram os principais motivos que levaram os estudantes a escolher o curso de LC (JACOMINI; DIAS; ROSALEN, 2012).

Entre outros aspectos importantes, as pesquisadoras observaram que, para quase metade dos alunos (46%), a escolha resultou de uma segunda opção realizada, principalmente como consequência de a nota obtida no Enem não ter sido suficiente para classificá-lo para o curso de seu interesse, nesse caso, o curso da primeira opção. Apenas 22% informaram ter

realizado a escolha em busca de realização profissional. Um aspecto marcante no perfil dos estudantes do noturno em comparação ao do vespertino foi o fato de que, entre os alunos do noturno, verificou-se um equilíbrio entre aqueles que queriam de fato ingressar na profissão docente e os que estavam cursando apenas por ter sido o curso em que conseguiram acesso com a nota do Enem (32% e 35%, respectivamente); já no grupo do vespertino, a entrada da maioria foi condicionado à nota obtida no Enem, ou seja, de um total de 52 alunos, 55% afirmaram que a escolha resultou da classificação no referido exame (JACOMINI; DIAS; ROSALEN, 2012).

A pesquisa mostrou, ainda, o desejo de muitos estudantes de mudar de curso caso tivessem a oportunidade de migrar para a primeira opção do Enem (57%). Dos ingressantes em 2010, o equivalente a 25% foi considerado evadido pela instituição, tendo em vista terem deixado de frequentar o curso sem solicitação de transferência, e 11% do total de ingressantes tiveram sua solicitação de transferência deferida e passaram a frequentar um novo curso a partir de 2011 (JACOMINI; DIAS; ROSALEN, 2012).

Corroborando dados de outras pesquisas, os achados desse estudo indicam que parte dos jovens não vê a carreira docente como uma opção profissional e que a escolha por um curso de formação de professor, embora possa apresentar-se para alguns como uma decisão consciente, para outros é provocada pela impossibilidade de concretizar outro projeto profissional, por razões diversas.

### 2.1.2 Percursos dos egressos do curso de licenciatura e abandono da carreira docente

Essa segunda categoria agrupou duas subcategorias de trabalhos: os que investigaram os percursos profissionais dos egressos do curso de licenciatura e aqueles cujo foco foi o abandono da carreira docente pelos profissionais do magistério. Com egressos, destacou-se a dissertação de Sérgio Rykio Kussuda (2012), sob o título *A escolha profissional de licenciados em Física de uma universidade pública*, que se propôs analisar a escolha profissional de docentes egressos do curso de Física – Licenciatura sediado no *campus* de Bauru da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), com ingresso no período de 1991 a 2008. Dos 377 concluintes nesse período, foram contatados 273; destes, 52 responderam um questionário *online* direcionado pelo pesquisador.

Nas análises das respostas ao questionário fornecidas pelos 52 licenciados, o autor observou que 40 estudantes (76,92%) chegaram a ingressar no magistério após se formar no referido curso (Licenciatura em Física) e 12 seguiram outras carreiras profissionais. Para sete

dos 40 que optaram pelo magistério, o ingresso ocorreu no ensino superior, e os outros 33, em algum momento de sua carreira assumiram turmas na educação básica. Os dados mostram também que o índice de evasão da docência é grande: dos 40 licenciados que atuaram no magistério, 13 (25%) abandonaram a carreira. Dentre os fatores principais que motivaram os licenciados a abandonarem o magistério, destacaram-se a questão salarial e as condições desfavoráveis de trabalho neste nível de ensino. Além destes motivos, para alguns o abandono ocorreu em função do ingresso em programas de pós-graduação, condição que lhes permitia o acesso ao magistério no ensino superior e empregos em empresas de projeção nacional, públicas e privadas (KUSSUDA, 2012).

Entre aqueles licenciados que não ingressaram no magistério, 12 optaram por trabalhar em área administrativa (Engenharia, como funcionário público, bancário e técnico em Meteorologia). Para o autor, os dados indicam que, embora o curso tenha como objetivo formar profissionais qualificados para lecionar na educação básica, alguns dos licenciados em Física da Unesp *campus* de Bauru acabam por não atuar neste nível de ensino ou sequer chegam a atuar no magistério. Dos 40 licenciados que optaram pelo magistério, apenas 27 continuam a lecionar, sendo que apenas 16 dedicam-se exclusivamente ao ensino em nível básico e 11 exercem a função docente no ensino superior; os demais, 13 no total, já abandonaram a profissão (KUSSUDA, 2012).

Uma das principais conclusões desse estudo é que a falta de professores de Física na região de Bauru, e possivelmente no país, não está apenas no número reduzido de formados, mas é agravada fortemente pelo êxodo dos licenciados para outros campos de atuação, basicamente em função da insatisfação com os salários desse nível de ensino e das condições de trabalho na educação básica. Tais fatores contribuem para que os licenciados optem por outras profissões que demandam conhecimentos adquiridos em seu curso de graduação, como o magistério de nível superior e outras atividades diversas exercidas fora do magistério, a exemplo de funções ocupadas em empresas estatais e particulares, cujos rendimentos e condições de trabalho são muito superiores aos salários oferecidos pelo magistério na educação básica, seja público ou particular (KUSSUDA, 2012).

No tocante ao abandono da carreira docente pelos professores, o artigo de Flavinês Rebolo Lapo e Belmira Oliveira Bueno, publicado em 2003, traça algumas considerações sobre os fatores que levam docentes a abandonar a carreira do magistério na educação básica, processo classificado pelas autoras como microabandonos. O estudo procurou examinar o fenômeno (abandono do magistério) na rede pública de ensino do estado de São Paulo, na perspectiva de compreender de que modo esse processo é tecido ao longo da vida e da

experiência profissional dos professores. O estudo focalizou o período de 1990-1995 e se baseou em dados quantitativos, obtidos na Secretaria Estadual de Educação, e ainda em dados qualitativos, obtidos de um questionário enviado a 158 ex-professores da rede pública e de 16 entrevistas sobre histórias de vida profissional. A motivação principal para desenvolver o estudo foi o aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração do magistério na referida rede de ensino. Em suas análises, as autoras constataram que, se o tornar-se professor é um processo contínuo no qual o indivíduo se constrói, o deixar de ser professor também se mostrou como um processo tecido ao longo do percurso profissional, sendo que o difícil é saber em que momento esse processo se inicia (LAPO; BUENO, 2003).

O abandono, da profissão significa, além da renúncia ou desistência:

o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor. (LAPO; BUENO, 2003, p. 77)

Entre os fatores elencados como justificativa do abandono insere-se, além da questão salarial e das condições materiais de trabalho (estrutura física das instituições), a qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho, ou seja, aponta-se o relacionamento com diretores, demais professores e com os alunos como um dos principais fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho. As autoras descreveram os processos de abandono por etapas que, segundo elas, iniciam-se pela acomodação; abandonos temporários, materializados por faltas, licenças curtas e licenças sem vencimentos; remoções. São etapas em que os professores tentam escapar de situações conflitantes ou de más relações nas escolas onde trabalham, até chegar ao abandono definitivo (LAPO; BUENO, 2003).

Na mesma perspectiva, José Carlos Galvão Lemos (2009) procurou delinear esses fatores em sua tese sob o título *Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*, cujo objetivo “foi discutir a constituição da identidade profissional docente, em um contexto de frustração e desencanto com o exercício profissional, entre abandonos e permanência” (LEMOS, 2009, p. 19). A partir dos depoimentos colhidos em entrevistas, o autor identificou as razões que levaram os entrevistados a abandonar a docência, e constatou que esse abandono ocorria, na maioria das vezes, após os profissionais viverem sensações de desencanto e frustração com a profissão.

Lemos (2009, p. 224) concluiu que “sentidos e significados atribuídos ao exercício da profissão, construídos a partir da percepção das condições objetivas e subjetivas, agem de

maneira profunda na forma de ser e estar na profissão”. Compreendeu, ainda, que a ruptura com a profissão, nesses casos, ocorre lentamente, a ponto de não ser percebida pelos professores, os quais, ao experimentarem o desencanto com o exercício profissional, passam a desenvolver estratégias de abandono das atividades inerentes ao trabalho (licença médica, funções burocráticas, faltas frequentes etc.). O autor classificou esse processo de “táticas de abandono”, um artifício de distanciamento da sala de aula e do trabalho docente, porém permanecendo na profissão. Tais táticas “convertem-se em formas eufemizadas de abandono, um *abandono em serviço*, que gradativamente evolui para um abandono definitivo” (LEMOS, 2009, p. 213, grifo nosso).

Merece destaque também o trabalho de Alexandre William Barbosa Duarte (2013), dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O autor analisou textos legislativos das distintas instâncias governamentais e documentos oficiais disponibilizados por instituições acadêmicas, organismos internacionais, movimento sindical e por organizações de incentivo privado, com o objetivo de “compreender, à luz da análise das políticas públicas dos Estados de Minas Gerais e Pernambuco, o problema da baixa atratividade da profissão docente no cenário educacional brasileiro” (DUARTE, 2013, p. 22). O autor delineou seu objeto, tomando como pressuposto “um eminente colapso da educação básica no Brasil derivado da escassez de profissionais em determinadas etapas de ensino e/ou áreas de conhecimento” (DUARTE, 2013, p. 22). Em suas análises, o autor concluiu que, especificamente nos dois sistemas de redes de ensino investigados (Minas Gerais e Pernambuco), apesar da problemática da baixa atratividade da profissão docente ter provocado amplo debate no cenário educacional e preocupações nos diversos setores (gestores, entidades representativas dos profissionais da Educação e da sociedade civil), as políticas de valorização implementadas não apresentaram os resultados esperados para os professores, sendo que, na maioria das vezes, iam na contramão dos anseios da categoria, contribuindo, sobretudo, para um acentuado processo de desprofissionalização da carreira do magistério.

As ações engendradas pelo poder público mineiro e pernambucano até 2012 assumiram como modelo de gestão a cultura do gerencialismo e da responsabilização, instituída no âmbito educacional nas reformas de diversos cenários no mundo nas últimas décadas. Tal modelo, segundo Duarte (2013), vem alterando de forma significativa a carreira docente e instituindo novos mecanismos de desenvolvimento profissional que não condizem com a realidade vivida nas escolas.

Nesse cenário, Duarte (2013) chama a atenção, principalmente, para a política remuneratória instituída para os profissionais da Educação e as mudanças na estruturação da carreira docente nos estados pesquisados, ao explicitar que a remuneração e o desenvolvimento da carreira profissional são atrelados às metas estabelecidas pelo poder público, em detrimento de formas tradicionais de incentivo ao desenvolvimento profissional desses trabalhadores. Os planos de cargos, carreira e remuneração (PCCR) foram construídos sobre a base da meritocracia, valorizando avaliações que atrelam sucesso profissional aos índices de desempenho alcançados pelos estudantes nos testes padronizados.

Tais mudanças provocaram muitas discussões entre as entidades representativas dos profissionais do ensino e o Poder Público, tanto o mineiro quanto o pernambucano. Na concepção das entidades, mais que promover o desenvolvimento profissional e o consequente avanço da qualidade do ensino, a instituição dessas políticas vem produzindo efeitos perversos para os docentes, uma vez que os coloca à frente dos recorrentes fracassos nos níveis de desempenho auferidos pelos testes padronizados, sem que sejam discutidas as condições reais em que o trabalho de ensino vem sendo realizado nas diferentes escolas das redes de ensino dos dois estados (DUARTE, 2013, p. 130-134).

Levando a questão do déficit de professores para além das fronteiras brasileiras, é importante destacar um estudo internacional abrangente, publicado em 2006 pela OCDE<sup>4</sup>, com base nos resultados de um projeto desenvolvido pelo Comitê de Educação da referida organização, no período de 2002 a 2004, sob o título *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e reterdo professores eficazes*, que trata, especificamente, de políticas para atrair, desenvolver e reter na escola professores eficazes (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2006).

No relatório consta uma análise das principais circunstâncias que afetam os professores e seu trabalho, e são apresentadas opções a serem consideradas pelos países-membros, a partir da experiência de 25 países da organização (Alemanha, Áustria, Austrália, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Chile, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, França, Finlândia, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Itália, Israel, Japão, México, Noruega,

---

<sup>4</sup> Fundada em 1960, com sede na cidade de Paris (França), a OCDE é uma organização de cooperação internacional composta por 34 países (Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, Holanda, Hungria, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia). O Brasil não é membro da OCDE, porém participa do programa de *enhanced engagement* (engajamento ampliado), que lhe permite atuar em comitês da organização. O relacionamento entre a OCDE e o Brasil aprofundou-se a partir de 1999, quando o Conselho da OCDE decidiu criar um programa direcionado ao Brasil, e foi ampliado a partir de 2000, quando o governo brasileiro assinou a *Convenção de combate à corrupção de autoridades estrangeiras*.

Reino Unido, Suécia e Suíça) e de pesquisas abrangentes. Entre os aspectos mais importantes observados nesse estudo está a preocupação com a manutenção e o suprimento adequado de professores, especialmente nas disciplinas de alta demanda (Ciências da Computação, Tecnologias, Matemática, Idiomas Estrangeiros e Ciências), situação manifestada por 50% dos países envolvidos. Além da preocupação com o crescimento da demanda, o estudo destaca a inquietação da maioria dos países com relação à “escassez qualificada”, relacionada aos vínculos limitados entre formação docente, desenvolvimento profissional dos professores e necessidades das escolas (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2006).

De acordo com a OCDE, as recentes mudanças econômicas e sociais em andamento cobram cada vez mais um ensino com mais qualidade, tendo em vista a responsabilidade das escolas em prover os fundamentos para uma aprendizagem ao longo da vida das pessoas; tal exigência reflete diretamente no papel da escola e dos professores. Segundo esse relatório, aspectos relacionados a recrutamento, seleção e contratação de professores fazem parte das inquietações manifestadas pela maioria dos países-membros da OCDE. Durante a execução do projeto, os países participantes manifestaram suas dificuldades em relação à distribuição equitativa de professores entre as escolas localizadas em áreas mais carentes, constituindo um desafio para as políticas. Em cerca de 50% dos países-membros da OCDE, significativa parcela de estudantes de 15 anos é prejudicada pela escassez ou inadequação de professores, conforme a avaliação dos diretores, em 2000, pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2006).

Ainda de acordo com o estudo, a inquietação se agrava diante da evidência de que há pouca motivação, por parte dos jovens, em seguir a carreira docente nesses países, haja vista as pesquisas apontarem pouco interesse nas matrículas em programas de educação de professores, sendo que, muitas vezes, a decisão ocorre como segunda ou terceira opção e tende a atrair pessoas com qualificação acadêmica mais baixa. Ademais, em muitos desses programas, as taxas de conclusão e a proporção de graduados que ingressam na docência frequentemente se apresentam bem abaixo das expectativas.

Em alguns dos países-membros, os problemas frente à demanda se pioram em consequência das altas taxas de vacância registradas nos anos iniciais da carreira docente, situação considerada mais grave do que a escassez de novos ingressantes. O estudo constata que o abandono da profissão ocorre de forma mais grave entre os docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, entre pessoas do sexo masculino e entre

os professores de Química, Física e Matemática, em decorrência de sua área de habilitação abrir maior oportunidade de emprego em ocupações fora da docência. Quanto aos motivos, quase sempre se relacionavam à constatação, por parte dos professores, de que os fatores atrativos na carreira – tais como trabalhar com estudantes e colegas, autonomia profissional e oportunidade de crescimento profissional e intelectual – tornavam-se cada vez mais difíceis de serem alcançados por eles nas condições reais de trabalho; em função disso, muitos abandonavam a carreira logo no início, enquanto outros terminavam por deixar a docência antes da aposentadoria (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2006, p. 30).

A respeito dessa questão, as opções a serem consideradas pelos países-membros no sentido de se criarem políticas passíveis de fornecer respostas satisfatórias no enfrentamento do problema foram classificadas em dois níveis, a saber:

Primeiro buscar melhorar o *status* da docência de maneira geral, e a competitividade da carreira docente no mercado de trabalho; e ampliar as fontes de suprimento, de modo a incluir pessoas qualificadas que atuam em outras áreas, assim como ex-professores. O segundo nível envolve respostas mais direcionadas a tipos específicos de escassez de professores, incluindo maiores incentivos para professores qualificados, que são escassos, e estímulos e apoio para que os professores trabalhem em escolas desafiadoras ou em localidades difíceis. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2006, p. 39)

Mesmo considerando difícil generalizar, a pesquisa aponta como tendência positiva a relação entre a aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento de políticas centradas na melhoria da qualidade dos professores, por meio de aumento dos salários médios. A questão salarial, nesse sentido, é posta como um dos fatores mais importantes a ser considerado, inclusive quando comparada à dotação de adicionais para reduzir a relação professor/aluno dentro da faixa estabelecida para a maioria dos países da OCDE. Isto porque “salários e oportunidades de emprego têm influência importante sobre a atratividade da docência” (SANTIAGO, 2004, apud ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2006, p. 71). Segundo o relatório em tela,

a comparação entre os salários de professores e os de outras ocupações afeta: 1) a decisão de tornar-se professor após a graduação, uma vez que as opções de carreira da pessoa que se forma estão associadas a ganhos relativos na docência e em outras ocupações não docente e às suas possibilidades de crescimento ao longo do tempo; 2) a decisão de retornar à docência após a interrupção na carreira, uma vez que as taxas de retorno, normalmente são altas entre as pessoas que lecionam disciplinas com alta demanda; 3) a decisão de permanecer na docência, uma vez que, de maneira geral, quanto

mais altos os salários dos professores, tanto menor é o número de pessoas que deixam a profissão. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2006, p. 71)

Ainda em relação aos salários, uma questão colocada nesse estudo diz respeito à estrutura salarial dos professores nos 25 países participantes. Na maioria dos países envolvidos na pesquisa, a remuneração dos profissionais com qualificação e experiência semelhante que trabalham em determinado nível de escolarização obedece a uma escala salarial única. Segundo a OCDE, isto dificulta operar aumentos de salários para atrair profissionais mais qualificados para lecionar nas escolas com dificuldades para compor seus quadros e para ministrar as disciplinas com maior demanda de profissionais habilitados, pois “o mercado de trabalho docente é diversificado, e as dificuldades para o recrutamento de professores variam de acordo com o tipo de escola, a disciplina de especialização e a região” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2006, p. 91).

Reiterando a relação entre estrutura salarial, atração e retenção de professores, o estudo da OCDE atesta que, entre as mudanças que se vêm processando no âmbito da política de remuneração dos professores de muitos países-membros, consta a adoção de uma saída que possibilite um sistema de aumento salarial não uniforme, isto é, que não atinja todos os professores, para um modelo mais direcionado. Tal medida poderia, por exemplo, fazer o salário de um professor, mesmo iniciante, crescer mais rapidamente do que o de outros.

Além desses fatores, a pesquisa apontou as condições econômicas como outro importante fator que influencia a oferta de professores. Em contextos em que a economia geral apresenta-se forte, com baixo desemprego e altos salários para graduados, o número desses profissionais que optam pela docência é menor; de modo inverso, quando as condições econômicas gerais pioram, a docência parece tornar-se uma atividade atraente para os graduados (DALTON et al., 2003, apud ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2006).

Como estratégia para reter nas escolas os professores eficazes, o relatório sugere que sejam assegurados ambientes de trabalho que facilitem o sucesso dos docentes, e, mesmo reconhecendo que bons salários constituem fator importante para melhorar a atratividade da carreira desses profissionais, as políticas devem tratar de outros aspectos além da questão remuneratória, como melhoria da qualidade de seus relacionamentos com estudantes e colegas, apoio por parte das lideranças escolares, boas condições de trabalho e oportunidades para o desenvolvimento de habilidades. Tais observações partem do entendimento de que,

embora as razões pelas quais os professores deixam a docência se diferenciem ligeiramente de um país para outro, ficou claro que a precariedade das condições de trabalho (carga excessiva de trabalho, falta de recursos e de apoio, necessidade de lidar com estudantes e pais difíceis) foi apontada por professores de vários países como fator que também contribuiu para sua evasão. Ressalta-se que na Inglaterra uma pesquisa revelou que, excluídos os fatores maternidade e aposentadoria, a principal razão apontada para o abandono da profissão foi a sobrecarga de trabalho (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2006).

Retornando ao debate acerca da demanda de professor habilitado para atuar na educação básica, é importante destacar um artigo produzido por José Marcelino Rezende Pinto com o objetivo de “avaliar se a ausência de professores nas escolas decorre da falta de professores formados, ou do desinteresse dos licenciados em lecionar” (PINTO, 2014, p. 3). Para realizar suas análises, o autor considerou os dados de concluintes nos cursos de licenciatura no período de 1990 até 2010, portanto, 20 anos, levantados pelo Inep, além dos dados de matrícula e de turmas para o ano de 2012 e uma estimativa de demanda de professores para 13 disciplinas do currículo da educação básica (Língua Portuguesa, História, Educação Artística, Biologia, Matemática, Química, Física, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Ciências, Geografia, Língua Estrangeira). Para o cálculo da demanda, o autor trabalhou com dados agregados para todas as redes de ensino básico do país; no entanto, para aferir a demanda, desagregou os dados atendendo a duas situações específicas, a saber: pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, e anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Em suas análises, Pinto (2014) chegou aos seguintes resultados:

a) em relação à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, os dados estimados apontaram que existe uma demanda de 1,38 milhão de professores formados em Pedagogia ou com curso normal superior. Somente no período de dez anos (2001 a 2010), foram formados 869 mil licenciados nessas áreas. De acordo com o autor, “se mantido esse ritmo de concluintes, o país tem condições objetivas de atender a demanda sem a necessidade de criação de novos cursos nessas áreas” (PINTO, 2014, p. 6).

b) quanto ao ensino médio e anos finais do ensino fundamental, apenas em Língua Estrangeira, Ciências e Física existe falta de professores. Com explícitas ressalvas para as duas primeiras, o autor afirma ser mesmo o gargalo a Física, que, segundo ele, já melhorou, mas ainda está longe da quantidade ideal de concluintes.

Ao ampliar o escopo de sua investigação, Pinto (2014) analisa como ficaria o quadro caso todas as vagas oferecidas nos cursos no período em questão (2001 a 2010) houvesse sido

preenchidas e os alunos tivessem concluídos seus cursos. Nesse caso, o Brasil teria hoje um gigantesco excedente de professores; até mesmo em Física, o número de professores formados nesse período seria o dobro. E conclui afirmando que,

[...] mais do que estimular a criação de novas licenciaturas, em especial na rede privada de ensino, o que cabe ao governo fazer é estimular o preenchimento de todas as vagas da rede pública, o que pode ser feito através de bolsas de estudo com valores atraentes (associadas ao compromisso de futuro exercício do magistério) e zelar para que boa parte dos ingressantes conclua seu curso com sucesso. (PINTO, 2014, p. 9)

O número de vagas ociosas no ensino superior é um problema que desperta muitas discussões no meio acadêmico, principalmente frente às recentes políticas de expansão do ensino superior (ADACHI, 2009; BORJES, 2011; SANTOS, 2013; SOUSA, 2010). Os autores que discutem essa temática listam inúmeros fatores que podem justificar a ocorrência da evasão no ensino superior no Brasil nos últimos anos, que incluem, entre outros, o modelo de gestão universitária que grande número das IES adota, especialmente no que se refere à prática que se convencionou chamar de “estoque de vagas”, que ocorre no momento em que as instituições solicitam ao Ministério da Educação (MEC) a abertura de um número mais elevado de vagas, considerando a quantidade de vagas que elas, de fato, pretendem oferecer (SOUSA, 2010, p. 6-7).

Em revisão dos estudos realizados no Piauí, as produções encontradas abordam temas relacionados aos profissionais do magistério público das redes estadual e municipal de ensino, focando, especificamente, os impactos das políticas de financiamento da educação pública para a educação básica nos últimos anos. Em nenhuma delas aparecem questões relacionadas à falta de professores no estado. Problemas com atendimento da Rede Estadual de Ensino do Piauí foram relatados, de forma breve, por Itamar de Sousa Brito (1996), ao fazer um apanhado histórico da organização do ensino no estado, destacando, dentro dos diferentes recortes temporais, aspectos que dificultaram o processo de implantação e expansão da educação escolar, dentre eles a insuficiência de professores habilitados e de políticas de formação de professores.

Partindo da análise da literatura anteriormente exposta, podemos perceber que a falta de atratividade da carreira docente não é um problema estático, porque está associada a diversos fatores. Importa mencionar que, conforme ainda será abordado neste capítulo, nos últimos anos houve no Brasil significativas ações no campo das políticas públicas educacionais, que, em tese, resultariam na maior valorização da carreira docente, como, por exemplo, o aumento do número de programas de formação de professores, a implementação

da lei do piso profissional e das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. No entanto, a pouca efetividade dessas políticas constitui o principal obstáculo para que o Brasil possa de fato sanar os problemas que afetam a Educação, entre eles, o da oferta de professores para o exercício da docência na educação básica.

Além das pesquisas realizadas nos últimos anos, tomou-se ainda como referência para este estudo a legislação educacional, especificamente a LDB nº 9.394/1996 e a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o PNE, cuja vigência expirou em 2010<sup>5</sup>. A seção seguinte cumpre essa finalidade. Nessa legislação, deu-se destaque aos artigos relacionados à política de valorização da carreira docente, que, em tese, cumpririam o objetivo de tornar a carreira docente mais atrativa.

## *2.2 Marcos legais da política de valorização da carreira docente no Brasil*

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (CF/88) estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, a ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No artigo seguinte, define oito princípios que devem nortear o ensino; destes, três formam as bases das políticas públicas de valorização da carreira docente para a educação básica, a saber:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19.12.06);

[...]

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Acrescentado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19.12.06). (BRASIL, 1988)

A LDB/96, além de reiterar esses princípios no art. 3º, cria um artigo para delinear o princípio constitucional que trata da valorização da carreira docente. Nesse sentido, o artigo 67 da referida lei estabelece como competência dos sistemas de ensino promover a valorização dos profissionais da Educação, a ser assegurada nos estatutos e planos de carreira:

<sup>5</sup> O novo Plano Nacional de Educação do país, que estabelece 20 metas educacionais a serem cumpridas em dez anos, tramitou por quase quatro anos no Congresso Nacional e passou a valer com a publicação da Lei nº 13.005, finalmente sancionada pela presidenta Dilma Rousseff no dia 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996b)

Ao longo da história da educação brasileira, as condições para a valorização expressas nos incisos da legislação supracitada se constituíram como respostas aos pontos de pautas das lutas dos profissionais da Educação, especialmente os das redes públicas. Contudo, mesmo tendo se transformado em letra de lei, a materialização de algumas dessas condições ainda não se efetivou em muitas redes de ensino do país.

A diversidade que marca a garantia desses direitos em legislação específica elaborada por cada sistema de ensino no Brasil é apresentada por Rogério Fernandes Gurgel (2012), ao analisar as semelhanças e diferenças nos planos de carreira e remuneração do magistério público das redes de ensino da educação básica de 12 estados brasileiros e suas respectivas capitais. Nesse estudo ficam evidentes, por exemplo, os subterfúgios que muitos sistemas de ensino utilizam para a não efetivação de uma política de valorização para os professores, como é o caso da contratação de profissionais em contratos precários, aproveitando-se dos casos de excepcionalidade dada pela CF/88, ou do comprometimento quanto ao direito ao licenciamento periódico remunerado para cursos de formação inicial e continuada, dentre outros (GURGEL, 2012, p. 138).

Ao examinar a legislação educacional, não se restringindo à LDB, a formação aparece como um dos elementos da valorização mais focalizados e o que mais se revelou alvo das ações governamentais nos últimos anos. Mesmo assim, o Brasil parece que ainda não sanou suas deficiências no tocante à organização de um quadro de profissionais, respeitando a exigência de formação mínima em nível superior, em grau de licenciatura plena, para o magistério da educação básica (BRASIL, 1996b, art. 62). Seria essa a justificativa para a LDB abrir concessões que permitem, até o momento, o ingresso de professores com a formação oferecida em nível médio, modalidade normal, na carreira docente para a educação infantil, primeira etapa da educação básica, e para os anos iniciais do ensino fundamental?

Entende-se que, pelo número de programas de formação desenvolvidos ao longo desses anos, de modo mais específico a partir da publicação da LDB, o Brasil já poderia ter equacionado essa conta – formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação

plena, a todos os profissionais no exercício da docência das redes de ensino básico –, se de fato tivesse desenvolvido ações articuladas de valorização, em vez de ações focalizadas.

A instituição do Fundef<sup>6</sup> em 1996, com vigência para todo o país a partir de 1998 e até 2006, é um exemplo de política focalizada que maximiza a formação sem dar igual relevância aos demais fatores essenciais para a valorização dos profissionais da Educação. A partir do referido fundo, parcela dos recursos destinados à manutenção da educação passaram a ser aplicados exclusivamente na manutenção do ensino fundamental público, com destinação de 60% para a remuneração dos profissionais dessa etapa de ensino. A aplicação dos recursos do Fundef, no entanto, não isentava estados, Distrito Federal e municípios de destinar não menos de 15% das demais receitas de impostos e transferências, não incluídas no fundo, na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental (BRASIL, 1996a) e de aplicar, no mínimo, 25% das receitas e transferências na Educação (BRASIL, 1988, art. 212).

Além de instituir um percentual mínimo de recursos exclusivamente para a manutenção do ensino fundamental, o Fundef estabeleceu prazo de seis meses para que os entes federados (estados, Distrito Federal e municípios) elaborassem e aprovassem novos planos de carreira, os quais deveriam contemplar aspectos como: remuneração condigna, estímulo ao trabalho em sala de aula, melhoria da qualidade do ensino e investimentos na capacitação dos professores leigos. Ao fixar o percentual de 60% dos recursos subvinculados para o ensino fundamental, o Fundef definiu a massa salarial a ser destinada ao pagamento dos profissionais do magistério em exercício no ensino por cada sistema de ensino, ficando, portanto, a remuneração dos profissionais da educação definida em cada nível de governo, a partir dos recursos disponíveis e critérios definidos pelas normas federais, estaduais e municipais. Durante os primeiros cinco anos de vigência do referido fundo (entre 1997 e 2001), era permitida a cobertura de despesas relacionadas à formação dos professores leigos, conforme as necessidades de cada governo (estadual ou municipal), com a parcela dos 60% dos recursos destinados à remuneração dos profissionais do magistério (BRASIL, 1998, p. 13-16).

Ressalta-se que, ao longo de sua vigência, o Fundef foi alvo de muitas críticas, não somente pelos limites de sua abrangência, tendo em vista suas características (todas as medidas se restringirem ao atendimento do ensino fundamental e,

---

<sup>6</sup> O Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, tendo sido implantado em 1º de janeiro de 1998.

consequentemente, apenas aos profissionais em efetivo exercício de suas funções nessa etapa da educação básica, excluindo, assim, os demais profissionais do magistério que se encontravam atuando em outras etapas e modalidade de ensino), mas de modo específico pela sua própria natureza de fundo estatal. O fundo era composto, praticamente, por recursos dos próprios estados e municípios<sup>7</sup>, originários de fontes já existentes, recebendo recursos adicionais de uma parcela de recursos federais, a título de complementação, apenas os estados onde o valor mínimo por aluno/ano estabelecido nacionalmente não fosse alcançado. Frente às limitações na arrecadação de recursos financeiros de muitos estados da federação, associada às fortes desigualdades sociais que marcam o país, o montante das receitas disponíveis mostravam-se insuficientes para atender às demandas necessárias para a efetivação de um ensino com padrões mínimos de qualidade, conforme expresso no artigo 4º, inciso IX, da LDB, e nos critérios estabelecidos no artigo 13 da Lei que instituiu o Fundef (ARELARO, 2007; DAVIES, 2001, 2004; PINTO, 2007; VERHINE; ROSA, 2003).

Sob o ponto de vista da valorização dos profissionais do magistério, o Fundef pouco contribuiu para a efetiva melhoria dos salários e das condições de trabalho. No tocante aos salários, a melhoria se efetivou somente para corrigir as irregularidades praticadas por parte de muitos gestores municipais no interior do país, quanto ao cumprimento de uma remuneração nunca abaixo do salário mínimo por jornada de trabalho, preceito este que poderia ter-se cumprido mesmo sem a instituição do fundo, uma vez que já é assegurado na Constituição Federal (ARELARO, 2007, p. 12). Ainda a respeito disto, Lisete Gomes Arelaro conclui:

É interessante observar que isto aconteceu, somente, nos municípios pequenos, pois nos grandes municípios, e nos que já possuíam redes tradicionais de ensino, com estatutos de magistério e/ou planos de carreira em desenvolvimento, constatou-se que, depois do FUNDEF, poucos foram os ganhos salariais. O que se obteve, de maneira geral, foi o estabelecimento de gratificações anuais ao magistério – no “acerto de contas” dos 60% que deveriam ser gastos. É importante destacar que nos municípios com redes municipais, mesmo nos municípios pobres, grosso modo, já se gastavam os 60% em pagamento de pessoal. (ARELARO, 2007, p. 12)

---

<sup>7</sup> O Fundef era um fundo de natureza contábil e de âmbito estadual que reunia 60% dos 25% do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE), do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), do Imposto sobre Produtos Industrializados – Exportação (IPI-Exportação) e da LC 87/96 (Lei Kandir), pertencentes a cada estado e seus respectivos municípios, aos quais retornavam proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas redes de ensino fundamental.

Nessa mesma perspectiva, Robert Verhine e Dora Leal Rosa (2003) observaram realidade semelhante quando analisaram os efeitos do Fundef na remuneração dos profissionais do magistério público do ensino fundamental na Bahia, na capital, Salvador, e em mais quatro municípios (Vitória da Conquista, Alagoinhas, São Sebastião do Passé e Governador Mangabeira), como parte da pesquisa nacional sobre o processo de implantação e impacto do Fundef. Em suas análises, os autores constataram que a melhoria dos salários dos professores não se concretizou plenamente, na medida em que os dados coletados mostraram que, em três dos casos estudados, o que se confirmou foi um crescimento negativo com relação ao salário-base na rede estadual (-21,04%) e, onde ocorreu o maior crescimento, isto se deu por incorporação, ao salário-base, dos 25% de atividades complementares, ocorrendo um reajuste real de apenas 6,78%. Ademais, os gestores passaram a assumir a prática de concessão de abono ou da distribuição do saldo dos 60%, de uma só vez, a título de gratificação (“rateio”).

Quanto à qualificação dos professores, a expectativa era de que fossem identificadas ações que buscassem adequar os quadros docentes das redes do estado e dos municípios às exigências legais. No entanto, em 2000, os dados revelaram a presença de professores sem a habilitação mínima exigida por lei. Salvador e Vitória da Conquista foram os municípios que apresentaram o melhor quadro docente no que diz respeito à adequação do grau de formação ao nível de ensino em que o trabalho docente era exercido. Os demais municípios integrantes do estudo ainda contavam com um percentual significativo de professores sem a habilitação requerida (VERHINE; ROSA, 2003, p. 113-115).

Especificamente em relação à remuneração, estudo realizado por Luís Carlos Sales, Rosana Evangelista da Cruz e Magna Jovita de S. e Silva (2012) sobre a Rede Estadual de Ensino do Piauí analisou a evolução dos vencimentos salariais do professor 40h com ensino médio - magistério normal, posicionado no início do plano de carreira, no período de 1996 a 2010. Os autores constataram que, de 1996 até 2001, o vencimento inicial dos professores com magistério na rede estadual permaneceu congelado. Considerando que a vigência do Fundef em todos os estados da federação ocorreu somente em 1998, os dados mostram que o período de congelamento dos vencimentos incluiu os quatro primeiros anos de vigência do Fundef. Segundo os autores, os dados apontam com clareza que houve queda no poder aquisitivo dos professores da educação básica na rede estadual no período referência do congelamento, tendo em vista que em 1996 o vencimento equivalia a 1,8 salário mínimo e em 2001 passou a equivaler a 1,1, reduzindo mais de meio salário mínimo, ou 0,7 (SALES; CRUZ; SILVA, 2012, p. 6).

Mesmo quando foram retomados os reajustes anuais, a valorização salarial dos docentes da rede estadual do Piauí foi relativa, uma vez que o governo estadual passou a incorporar, no valor pago como vencimento-base, abonos e gratificações que já faziam parte da composição da remuneração final do professor. A diferença percentual entre o valor do vencimento e a remuneração de 1996 até 2001 foi de 50,2%, atingindo 40% em 2002. Esse processo ocorreu durante toda a vigência do Fundef e se estendeu durante os primeiros anos de vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A partir de 2002, houve redução gradativa da diferença entre vencimento e remuneração final; no entanto, isto ocorreu mais em função da incorporação de gratificações e, posteriormente, do congelamento destas nos anos seguintes. Como exemplo desta situação, os autores citam a gratificação de regência, que equivalia, até 2002, a 40% do vencimento, e passou a representar apenas 17% em 2010 (SALES; CRUZ; SILVA, 2012).

É possível considerar que, em comparação ao Fundef, especificamente em relação à valorização dos profissionais do magistério público da educação básica, seu sucessor, o Fundeb (instituído em 2007<sup>8</sup>, com vigência até 2020), avançou, na medida em que passou a incluir todos os profissionais do magistério público nos 60% destinados ao pagamento da remuneração, e não somente uma parcela dos professores das redes de ensino públicas do país, além de estabelecer prazo (31 de agosto de 2007)<sup>9</sup> para que o Poder Público fixasse, em lei específica, o PSPN (BRASIL, 2007b, art. 41). Ressalta-se que, embora o piso salarial da categoria tenha sido anunciado com a Emenda Constitucional nº 53, ao acrescentar o inciso VIII ao artigo 206 da CF/88, a definição de prazo para sua instituição somente ocorreu com o Fundeb.

De fato, a previsão de um valor como patamar mínimo do vencimento-base inicial da carreira do magistério público da educação básica animou seus beneficiários, levando-os a criar muitas expectativas em relação à melhoria das condições salariais. Ressalvados os percalços que ainda se encontram postos, e que, portanto, permanecem na agenda de luta dos profissionais do magistério – especialmente no que diz respeito ao cumprimento na íntegra dessa lei pelos governos estadual, do Distrito Federal e municipal<sup>10</sup> –, a instituição do PSPN

---

<sup>8</sup> O Fundeb foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53 (BRASIL, 2006) e regulamentado pela Medida Provisória nº 339 em dezembro do mesmo ano. Apesar de ter sua implantação em janeiro de 2007, somente foi convertido em lei em junho daquele ano (BRASIL, 2007b).

<sup>9</sup> A Lei do Piso regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal.

<sup>10</sup> Durante a produção desta tese, o governo federal anunciou o aumento do piso salarial dos professores em 13,01%. A partir de 1º de janeiro de 2015, o valor do piso nacional passou para R\$ 1.917,78. No Piauí, o

(BRASIL, 2008a) é, atualmente, uma das principais conquistas que a categoria já obteve ao longo da história da educação pública brasileira.

A Lei do Piso, como é denominada, tem méritos não somente pela questão salarial (que é essencial), mas por estabelecer tempo específico com “limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008a) e de 1/3 para a hora-atividade, momento em que o professor deve dedicar-se ao planejamento de suas aulas, estudos e correção de provas (BRASIL, 2008a, art. 2º, § 4º). No entanto, a Lei do Piso também tem suas fragilidades: essa legislação não definiu patamares de remuneração para os diferentes níveis de formação, restringindo-se a nomear o valor para o docente formado em curso médio, na modalidade normal, num momento em que o país se prepara para elevar o nível de formação de todos os docentes da educação básica para o nível superior, em cursos de formação específica. Não foram definidos critérios explícitos para o delineamento de uma política salarial com vistas ao reconhecimento da formação como elemento fundamental da profissionalização docente, deixando a cargo dos gestores de cada unidade federativa a definição dessa política em legislação específica, nesse caso, os planos de carreira e remuneração do magistério. Na indefinição de critérios, a valorização pela via da formação foi relegada na maioria dos planos elaborados no Brasil; com isso, deixam-se, também, de se estabelecer condições mais atrativas para a carreira docente no país. Vale salientar que, embora já se tenham passado seis anos da regulamentação da referida lei, os professores de muitas redes públicas do país ainda lutam pela sua total efetivação.

No âmbito das unidades federativas, muitas foram as estratégias criadas com vistas à adequação às demandas da Lei do Piso sem, com isso, ter de recorrer a recursos adicionais para garantir o pagamento da folha do pessoal do magistério das redes públicas de ensino. A necessidade de novas contratações geradas em função da obrigatoriedade de garantir a jornada de 1/3 para a hora-atividade (horário pedagógico), e mesmo pelo cumprimento do valor mínimo a ser pago como vencimento básico, motivou muitos gestores a promoverem ajustes nos planos de carreira existentes.

Assim, aproveitando-se da exigência imposta pelo artigo 6º da referida lei, para que União, estados, Distrito Federal e municípios elaborassem ou adequassem seus planos de carreira e remuneração para o magistério com prazo até 31 de dezembro de 2009, alguns

---

governador e os prefeitos já se manifestaram na imprensa local apontando as dificuldades de cumprir o valor estabelecido. Tudo indica que novos embates entre Poder Público e profissionais do magistério pela efetivação da Lei nº 11.738/2008 devem começar em todo o país.

governadores e prefeitos deixaram de especificar, no estatuto e nos planos de carreira, critérios definidores da carreira salarial, apesar das orientações presentes nas Diretrizes Nacionais para Elaboração dos Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a). Incluem-se entre estes:

- percentuais para o cálculo do vencimento-base referente à diferenciação entre os níveis de formação (habilitados em nível médio, em nível superior e com pós-graduação);
- o percentual para o cálculo das gratificações (incentivo à docência, progressão funcional, dentre outras) que passariam a compor, juntamente com o vencimento, a remuneração total do professor equivalente a jornada de trabalho.

Em seu texto, a referida resolução orienta que, na elaboração dos novos planos de carreira os salários devem sofrer diferenciação que contemple as habilitações, a saber: magistério normal em nível médio, habilitação em nível superior e as titulações nos três níveis de pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado. Ademais, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores, deve ser assegurada a revisão salarial anual dos vencimentos, que estabeleça mecanismos de progressão na carreira com base no tempo de serviço, sendo vetada qualquer diferenciação salarial em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional, além de se apresentarem regras claras para o cálculo dos proventos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a).

Além da questão salarial, as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a) apresentam outras orientações que, se cumpridas pelas redes de ensino, podem contribuir para melhorar a condição de trabalho dos docentes e para a qualidade do ensino. Dentre elas, destacam-se: a adequada relação numérica professor/aluno, prevendo limites menores do que aqueles atualmente praticados; a promoção da universalização das exigências mínimas de formação para o exercício da docência de todos os profissionais da educação escolar básica pública; mecanismos de concessão de licenças para aperfeiçoamento; e formação continuada.

Desde a instituição do Fundef e durante os dois primeiros anos de vigência do Fundeb, criou-se em quase todo país a prática da bonificação (por mérito, a título de complementação salarial) que, juntamente com as demais gratificações, passou a compor o sistema remuneratório dos professores. Com a instituição da Lei do Piso, que definiu o vencimento-base como referência para a determinação do valor mínimo a ser cumprido por cada ente federado a partir de 2010, muitos gestores, atentos a tais determinações e ao prenúncio de

maiores dispêndio com o pagamento dos salários dos professores, utilizaram como estratégia a incorporação dos valores pagos a título de gratificações e de abonos ao vencimento básico que até então era atribuído aos profissionais do magistério de suas respectivas redes de ensino. Sob esse contexto, a valorização salarial dos docentes da educação básica no Brasil ainda se encontra apenas no âmbito das intenções, tendo em vista ainda não se ter efetivado até o momento e afastando, cada vez mais, a possibilidade da carreira do magistério se tornar atrativa no Brasil.

Na defesa da garantia de seus direitos, especialmente diante da forte resistência dos gestores e do aparente descaso com as reivindicações das lideranças sindicais, a alternativa encontrada pela categoria para pressionar foram as frequentes paralisações e greves. É certo que, para muitos profissionais, isto se traduziu (e ainda se traduz) num desgaste físico e emocional, podendo, inclusive, ser fator de desencanto com a profissão para aqueles que encontram em atividade, e de desestímulo para os muitos jovens que poderiam vir a ingressar nos cursos de licenciatura e no futuro passar a constituir os novos quadros do magistério no Brasil.

Em síntese, o que as pesquisas apontam é que as políticas desenvolvidas no âmbito da Educação no Brasil constituíram-se em instrumentos frágeis, e por que não dizer, insuficientes para promover a valorização dos profissionais do magistério público da educação básica, tanto na questão da formação – sob o ponto de vista da qualidade e não somente da certificação – quanto na salarial. Várias pesquisas apontam nesse sentido quando mostram o desinteresse que muitos jovens têm demonstrado pela carreira docente na educação básica, no momento em que optam por cursos que conduzem às carreiras profissionais fora do magistério, assim como entre os licenciados que, por não criarem expectativas positivas para o exercício da profissão nessa etapa do ensino, terminam ingressando em outros mercados de trabalho que, embora ligados à Educação, realizam-se fora da sala de aula, sem contar o abandono da profissão por aqueles que já se encontram exercendo a docência, conforme exposição realizada no início deste capítulo.

Ressalta-se, ainda, como referência importante no ordenamento jurídico da educação brasileira, o PNE, instituído pela Lei nº 10.172, de 2001, em vigência até 2010, no qual a ideia de que a qualidade do ensino depende da implementação de uma política de valorização da carreira do magistério, capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada a todos os seus profissionais estava textualmente colocada (BRASIL, 2001a). Algumas ações foram implantadas na perspectiva de assegurar o cumprimento dessa meta; dentre elas, a expansão e interiorização de vagas nos cursos de

licenciatura e a criação de programas emergenciais para a formação dos professores em exercício, conforme será explicitado no decorrer deste texto.

Nesse sentido, o PNE (2001 – 2010) estabeleceu metas específicas para a formação dos professores do magistério, dentre as quais a garantia de que, em dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental tivessem formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas e a de que todos os professores do ensino médio adquirissem, nesse mesmo prazo, a formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas do conhecimento em que atuassem (BRASIL, 2001a). A instituição de programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), o Prouni, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Reuni, implementados no período de 2001 a 2007, constituíram-se em algumas medidas que possibilitaram o acesso de muitos egressos do ensino médio no ensino superior.

No âmbito da demanda de professores, tais programas cumprem o propósito de ampliar as vagas nos cursos de licenciatura, revelando-se como uma das estratégias que, sob o ponto de vista do governo, são imprescindíveis para equalizar a oferta de profissionais formados nas diferentes áreas do currículo da educação básica e a demanda das redes de ensino por profissionais para o exercício da docência nesse nível do ensino.

Estudos recentes sobre o processo de expansão do ensino superior no período de vigência do PNE (2001 – 2010) apontam para um número significativo de vagas não preenchidas nos diversos cursos ofertados em instituições públicas, em todas as esferas administrativas. Tratando especificamente dos cursos de licenciatura, o número de vagas não preenchidas chegou a 61% (PINTO, 2004, p. 737-738). Nessa mesma perspectiva, Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barretto (2009, p. 57) alertam sobre a ociosidade das vagas e o baixo índice de concluintes nesses cursos no período de 2001 a 2006. Segundo as autoras, a oferta de cursos de formação de professores (polivalentes e demais licenciaturas) atingiu índices consideráveis nesse período (94% para os cursos de Pedagogia e 52,4% para as demais licenciaturas); no entanto, não foi constatado o mesmo com relação às matrículas. Neste aspecto, o crescimento foi de apenas 37,2% nos cursos de Pedagogia e de 40% nas demais licenciaturas.

Complementando essa discussão, destacam-se como referência deste estudo pareceres, resoluções e decretos que tratam dos processos formativos no que se refere à adequação entre a formação e a área de atuação dos docentes da educação básica. Nesse contexto, merece destaque a Resolução do CNE/CP nº 02/1997, primeira regulamentação referente à formação de professores após a reforma educacional. Esse documento estabeleceu as condições para a

oferta de programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Tais programas tinham como objetivo suprir a falta, nas escolas, de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997b).

Em período mais recente, o Conselho Pleno do CNE aprovou a Resolução nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002). Composta por 19 artigos, essa resolução integra o conjunto de documentos legais instituídos no âmbito das políticas de formação implementadas nesse período, com vistas a dar materialidade aos ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional e, de modo especial, à formação de professores nas diferentes etapas da educação básica. Na análise de Helena Costa Lopes de Freitas (2002), as diretrizes são a expressão das significativas mudanças que passaram a se desenvolver no campo da formação docente no Brasil nos anos posteriores à aprovação da LDB de 1996, e que, de algum modo, reabriram as discussões e proposições de projetos que se contrapõem (governo e sociedade civil organizada) sobre o *locus* da formação de professores e o caráter da formação desses profissionais. Segundo Freitas (2002, p. 137), tais diretrizes e o projeto de formação nelas inscrito:

[...] privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu *status* epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática. Vai se conformando, portanto, uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação sua centralidade. (FREITAS, 2002, p. 161)

Ainda se referindo às diretrizes, Freitas compreende que esse modelo resgata uma concepção tecnicista, que já se considerava ultrapassada por desprezar as contribuições pedagógicas e do campo da Educação no processo de formação docente nas licenciaturas (FREITAS; VIEIRA; AGUIAR, 2008).

A desconstrução do campo da didática, da pedagogia e da área educacional impacta também o processo de trabalho docente na escola pública de educação básica, onde as condições de trabalho dos professores – dupla e tripla jornada, baixos salários e ausência de uma carreira com processos de formação, acompanhamento e avaliação justos – não contribuem para a sua superação e o desenvolvimento profissional. Essas condições, aliadas às de funcionamento da escola e à condição de vida das crianças e da juventude, não permitem, ainda, o pleno desenvolvimento de uma educação pública de caráter emancipador, igualitário e solidário. (FREITAS; VIEIRA; AGUIAR, 2008, p. 16)

Apesar de reconhecer que houve avanços nos rumos das políticas educacionais nos últimos anos no Brasil, Freitas (FREITAS; VIEIRA; AGUIAR, 2008) considera que o atual quadro de desmobilização e de desconstrução de referências, de descrédito quanto às utopias e à luta por uma nova condição do exercício do trabalho docente constituem o legado do processo de degradação que vem assolando a escola pública e as universidades públicas nos últimos anos. O alijamento dos cursos de formação de professores e das teorias pedagógicas e o rebaixamento das exigências de sólida formação teórico-prática e técnico-científica relegaram as licenciaturas a um processo de desvalorização (FREITAS; VIEIRA; AGUIAR, 2008, p. 20), cujas consequências se refletem no crescente desinteresse dos jovens pela profissão docente.

No âmbito das referências legais que fundamentam este estudo, merece destaque o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica das redes públicas (BRASIL, 2009a). Estão entre os objetivos dessa política:

[...] identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira e ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial (BRASIL, 2009a, p. 2)

O cumprimento dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a) ocorre por meio de ações e programas específicos do MEC, desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios e a partir da atuação dos fóruns estaduais permanentes de

apoio à formação docente<sup>11</sup>. Esses fóruns são órgãos colegiados cuja principal missão consiste em elaborar, acompanhar e revisar os planos estratégicos de estabelecimento das políticas públicas de educação superior voltados para a formação de profissionais do magistério público, no âmbito de cada estado.

Entre as ações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que cumprem de modo específico o objetivo de suprir a demanda de qualificação dos profissionais do magistério básico das diferentes redes públicas de ensino do país, destacam-se três ações específicas: 1) atendimento à necessidade por formação inicial; 2) atendimento às necessidades de formação continuada; 3) como mecanismo de incentivo e apoio de iniciação à docência.

No atendimento à demanda de formação inicial, as ações ocorrem por intermédio da ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e Pedagogia nas instituições públicas de educação superior; e no atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério, esta última pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. A formação inicial ocorre em cursos presenciais, enquanto a formação continuada se dá com a oferta de cursos presenciais ou a distância. Em relação à terceira ação (incentivo e apoio de iniciação à docência), é efetivada por meio de programas específicos e, ainda, com a concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas IES. Entre outras ações, a Política Nacional de Formação inclui o desenvolvimento de pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério (BRASIL, 2009a).

Em linhas gerais, a execução dessa política se materializa como a ampliação das matrículas em cursos de licenciatura em áreas específicas e Pedagogia pelas instituições públicas de educação superior ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício nas redes públicas da educação básica em caráter emergencial, observando critérios como: docentes sem a formação inicial mínima legalmente exigida; docentes graduados, mas não licenciados; aqueles que, embora licenciados, atuam em área diversa da sua formação.

Em fevereiro do mesmo ano em que foi instituída a política nacional supracitada, o Conselho Pleno do CNE homologou a Resolução nº 01/2009, a qual define as diretrizes

---

<sup>11</sup> Os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente foram criados por meio do Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a), e as diretrizes nacionais de funcionamento foram instituídas pela Portaria MEC nº 883, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009c).

operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na educação básica pública que se encontram em exercício da docência. Com coordenação do MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino, é realizado por instituições públicas de educação superior (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009c). Esse instrumento legal objetiva regulamentar a oferta, em caráter especial, de programas de formação de docentes para suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades. O Programa Emergencial de Segunda Licenciatura destina-se a professores em exercício há pelo menos três anos na educação básica que se encontram no exercício da docência em área distinta da sua formação inicial.

A oferta de cursos de segunda licenciatura deve respeitar as determinações da referida resolução no tocante à definição da carga horária, que deverá ter um mínimo de 800 horas quando pertencer à mesma área da formação inicial do professor, ou de um mínimo de 1.200 horas quando a primeira formação do licenciado pertencer a uma área diferente. É explícita a recomendação para que essa carga horária não ultrapasse o teto de 1.400 horas. Apesar de muitas polêmicas geradas em torno da legalidade dos cursos ofertados no âmbito do programa, especialmente em relação ao de segunda licenciatura, os diplomas expedidos por IES que participarem do programa, nos termos da Resolução CNE/CES nº 01/2009, são definitivos e têm validade equivalente à licenciatura plena para todos os fins legais.

Atualmente, vários programas de formação docente encontram-se em andamento em todo o país, entre eles o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), criado para atender ao disposto no artigo 11, inciso III, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O Parfor constitui-se numa das ações desenvolvidas no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que é desenvolvido em regime de colaboração entre a União (representada pela Capes), os estados, o Distrito Federal e os municípios. O programa promove a implantação de turmas especiais em cursos de primeira licenciatura nas diferentes áreas para os docentes ou tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, tenham interesse em obter uma licenciatura na etapa/disciplina em que atuam em sala de aula; cursos de segunda licenciatura para os professores que já têm uma licenciatura, mas estão atuando em área distinta da sua formação inicial; ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica. Além desses, o Parfor oferece cursos de formação pedagógica destinados aos docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública

da educação básica (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013b).

Concluindo a análise das bases legais, vale destacar a aprovação do novo PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Dentro desse contexto, as metas 15, 16, 17 e 18 do novo plano reforçam a necessidade de que seja garantida a política de formação de professores logo em seu primeiro ano de vigência, de modo que seja assegurada formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam todos os profissionais do magistério da educação básica, referidos nos incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da LDB/96; formação, em nível de pós-graduação, de 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE; além de programas de formação continuada na área de atuação dos docentes, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, metas 15, 16).

Nas metas seguintes (17 e 18), o novo plano prevê a execução de novas políticas de valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, propondo a equiparação do rendimento médio destes ao dos demais profissionais ocupantes de outras carreiras profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE; e, ainda, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino público. Especificamente em relação ao plano de carreira do magistério público da educação básica, alvo da meta 18 do PNE, os legisladores advertem para a necessidade de que ele seja tomado como referência para o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Ressalta-se aqui o papel das entidades representativas que congregam educadores<sup>12</sup> e os vários segmentos da sociedade civil (pais, alunos etc.) envolvidos com a causa da Educação e que, juntos, defendem os princípios que historicamente foram as bandeiras de luta por uma educação de qualidade social para todos. As mais recentes expressões dessa luta ocorreram durante as etapas que antecederam o processo de elaboração do novo PNE (BRASIL, 2014), quando pessoas representando seus respectivos segmentos ocuparam as bancadas das plenárias da Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em 2010, e

---

<sup>12</sup> Associação Nacional de Educação (Ande), Ação Educativa, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre outras.

subsidiaram a construção das metas do novo PNE; e após sua homologação pela presidenta Dilma Rousseff, durante a realização da II Conae, realizada em 2014<sup>13</sup>, agora não mais para debater propostas para o PNE, mas com o objetivo de acompanhar e avaliar as deliberações da Conae 2010; verificar seu impacto e proceder às atualizações necessárias para a elaboração da Política Nacional de Educação; avaliar a tramitação e a implementação do PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e no desenvolvimento das políticas públicas educacionais (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

A mobilização desses grupos foi imprescindível para a aprovação das metas de maior significado para a efetivação do direito à educação no texto da Lei nº 13.005, aprovado em junho de 2014, dentre os quais a meta 17, que propõe a equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica aos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE; e da meta 20, que prevê a garantia do equivalente, no mínimo, a 10% do Produto Interno Bruto (PIB)<sup>14</sup> ao final do decênio de investimento público em educação pública. Foi incluída como estratégia desta meta a implantação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), “referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem” (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 24), com propostas de ser progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno-Qualidade (CAQ).

A aprovação do novo PNE fechou mais um ciclo da histórica luta dos trabalhadores em educação no país, e, de modo especial, dos profissionais do magistério público da educação básica, por valorização da carreira docente.

Desde a aprovação do PNE (Lei nº 10.172/2001) até a aprovação do novo PNE (Lei nº 13.005/2014) passaram-se 13 anos, ou seja, mais de uma década de grande mobilização e de importantes ganhos para os profissionais da educação básica das redes públicas do Brasil. Mesmo sob o alvo de muitas críticas acerca das limitações do alcance de algumas dessas políticas, não se pode deixar de reconhecer que a entrada em vigor do Fundeb, em 2007, garantiu a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional do magistério público da educação básica. Em 2008, houve a aprovação das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública

---

<sup>13</sup> As duas últimas conferências foram precedidas de etapas preparatórias que envolveram a realização de conferências livres e conferências ordinárias municipais e/ou intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal.

<sup>14</sup> O PIB é a medida do valor de todos os bens e serviços finais produzidos em determinada região durante determinado período.

(CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a) e, em 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Apesar desse cenário, na prática o que hoje se apresenta legalmente assegurado no âmbito do ordenamento jurídico da Educação ainda não foi capaz de tornar a carreira docente na educação básica competitiva no mercado de trabalho, a ponto de despertar o interesse dos melhores estudantes do ensino médio pelos cursos de licenciatura e dos licenciados pelo ingresso na docência nesse nível do ensino. Em parte, isto reflete a pouca efetividade das políticas públicas desenvolvidas com esse objetivo ao longo dos anos, por falta de salvaguardas e de garantias para sua efetivação, como afirma Dermeval Saviani (2013, p. 215-216)<sup>15</sup>. Um exemplo disso é a própria situação da Lei do Piso, cujas determinações, até o momento, após seis anos de vigência, muitos gestores ainda não cumprem na íntegra.

Como efeito, a valorização da carreira docente permanece como ponto de pauta dos profissionais do magistério da educação básica e demais entidades que lutam pela qualidade da educação pública no país, conforme se pode acompanhar nos debates realizados durante o processo de tramitação para votação de toda legislação subsequente, a exemplo da atual LDB, do PNE (2001 – 2010), do Fundeb e, mais recentemente, do Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010, que instituiu o novo PNE (BRASIL, 2014).

Com o intuito de ampliar esse debate, discorre-se a seguir sobre as principais ações desenvolvidas no âmbito das atuais políticas de valorização da carreira docente, bem como as percepções construídas sobre os efeitos dessas políticas para os profissionais da Educação, a partir do diálogo com os trabalhos publicados sobre a temática nos últimos anos.

### *2.3 A valorização: única via para atender à demanda de docentes na educação básica*

Quando um problema atinge parcela da população de um país, surge a necessidade de uma intervenção do Estado, com a implementação de políticas públicas. Na maioria das vezes, a decisão de intervir somente acontece em meio a embates em torno das ideias e interesses dos mais diversos grupos. Como resultado dessa dinâmica das relações de poder (governo e grupos organizados da sociedade civil), instituem-se as políticas públicas, definidas como “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31), ou seja, o Estado passa a agir no sentido de garantir aquilo que é direito de todos.

---

<sup>15</sup> O autor refere-se aos pontos levantados pelos defensores do ensino público na “Carta de Goiânia” que foram contemplados no texto constitucional de 1988.

A demanda de professores vem-se constituindo, cada vez mais, um problema para as redes de ensino da educação básica no Brasil, o que tem contribuído para que o direito à educação pública de qualidade seja negado a uma parcela significativa da sociedade brasileira. Ações focalizadas são desenvolvidas pelo governo federal na perspectiva de suprir a carência de professores, dentre as quais a implementação de programas que ampliam o número de cursos e de vagas no ensino superior, o que inclui os cursos de licenciatura. Inserem-se entre essas ações o Fies, o Prouni, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Reuni, a UAB e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, de modo específico, a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Duas dessas ações destacam-se no âmbito da formação de professores, por envolverem a participação de instituições privadas: o Prouni e o Fies. O Prouni, instituído em 2004 por meio da Medida Provisória nº 213, e regulamentado por intermédio da Lei nº 11.096/2005, concede “bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior” (BRASIL, 2005). As bolsas são destinadas aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou das instituições privadas na condição de bolsista integral; aos estudantes portadores de deficiência, nos termos da lei; e aos professores da rede pública de ensino que desejarem cursar uma licenciatura ou curso normal superior e Pedagogia, independentemente da renda (BRASIL, 2005, art. 2º, incisos I-III). No caso do Fies (BRASIL, 2001b), após a publicação da Lei nº 12.202/2010 (BRASIL, 2010a)<sup>16</sup> – que fez alterações no artigo 6º B da lei que instituiu o programa –, o governo federal passou a conceder abatimento, mensalmente, em até 1%, no saldo devedor consolidado para o ingresso nos cursos de licenciatura aos professores em efetivo exercício na rede pública de educação básica com jornada de, no mínimo, 20 horas semanais. Desde a sua instituição, tais programas recebem inúmeras críticas de entidades<sup>17</sup> que defendem o investimento dos recursos públicos para a garantia de uma educação pública com qualidade social no Brasil em instituições públicas<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Altera a lei que instituiu o Fies. Entre outras providências, permitiu abatimento de saldo devedor do Fies aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família e a utilização de débitos com o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) como crédito do Fies pelas instituições de ensino (BRASIL, 2010a).

<sup>17</sup> Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Andes, Anfope, Anpae, Anped, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Cedes, entre outras.

<sup>18</sup> De acordo com o Art. 8º da lei que instituiu o Prouni, a instituição que aderir ao programa ficará isenta de pagar impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão (Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas - IRPJ, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido - CSLL, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social - CSFSS e Contribuição para o Programa de Integração Social - PIS) (BRASIL, 2005).

No âmbito das instituições públicas, merece destaque a instituição da UAB, dos IFs e do Reuni. A UAB é um sistema integrado por universidades públicas de ensino superior, criado com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Através do sistema UAB são oferecidos cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação mediada. Conforme definido no artigo 1º, incisos I e II do Decreto 5.800/2006, instrumento legal que instituiu o referido sistema, os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação em cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada, e os dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal, em cursos de capacitação em nível superior (BRASIL, 2006).

Os IFs foram criados a partir da publicação da Lei nº 11.892/08<sup>19</sup>, sendo alguns resultado da mescla de escolas técnicas federais pré-existentes. Os IFs passam a oferecer, entre outros, “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”, reservando, nesse sentido, o mínimo de 20% de suas vagas (BRASIL, 2008b, art. 7º, inciso VI, alínea b). Nesse novo formato, tais instituições passariam a concorrer com as universidades federais na oferta de ensino superior público e gratuito, mas com o diferencial de priorizar a oferta de cursos superiores de licenciatura (formação de professores) e cursos de bacharelado e de tecnologia em áreas consideradas estratégicas do ponto de vista econômico (TAVARES, 2012, p. 9).

Mesmo sem constar nenhuma referência explícita quanto à prioridade no atendimento aos cursos de formação de professores para a educação básica, a adesão das universidades federais ao Reuni, instituído por meio do Decreto nº 6.096/2007, tem suas implicações na oferta de cursos que formam esses profissionais, considerando que o programa tinha como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, no momento em que essas instituições realizariam melhor aproveitamento de sua estrutura física e de recursos humanos existentes, redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno (BRASIL, 2007a).

---

<sup>19</sup> A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é constituída pelas seguintes instituições: institutos federais de educação, ciência e tecnologia; institutos federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); escolas técnicas vinculadas às universidades federais; e Colégio Pedro II.

Freitas (2012) ressalta que a partir de 2003 a União, em regime de cooperação e colaboração entre os entes federados, passou a assumir maiores responsabilidades na construção da política de formação dos profissionais do magistério da educação básica, ação que passou a ser potencializada com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Mas foi somente a partir de 2006 que “o Ministério da Educação (MEC) chamou para si a responsabilidade central pela formação de professores” (FREITAS, 2012, p. 212), quando propôs o Projeto de Lei (PL) nº 7.515, de 2006, que em 2009 foi transformado na Lei nº 12.056 (BRASIL, 2009c). A referida lei altera o caráter supletivo da União e dos estados na formação de profissionais do magistério, instituído, até então, pelo art. 87 da LDB/96, acrescentando três novos parágrafos ao art. 62 da LDB:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996b)

É notório que, na prática, o uso de recursos e tecnologias de educação a distância na formação de docentes para atuar na educação básica não se tem constituído uma ferramenta a ser utilizada apenas em condições excepcionais, para atender os casos onde há impossibilidade de acesso ao ensino presencial. Esse ponto ainda é de grande discordância entre o governo federal e entidades acadêmico-científicas do campo das políticas de formação. Recentemente, a Anfope manifestou seu posicionamento acerca dessa questão, ao reiterar a importância da formação inicial de professores em cursos presenciais, apontada a possibilidade do uso da modalidade a distância “somente em locais de difícil acesso, desprovidos de instituições formadoras de nível superior” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 14).

Ao discutir a demanda de professores com a formação em cursos de licenciatura para atuar na educação básica, Pinto (2014) traz fortes argumentos que põem em questão os programas de incentivo à expansão das vagas nesse grau acadêmico nessa modalidade de ensino. Para esse pesquisador,

[...] com a expansão totalmente irresponsável de licenciaturas na modalidade EAD, cujos alunos são reconhecidamente menos preparados que os alunos dos cursos presenciais, a tendência é achatar ainda mais os salários, dada a grande oferta, afugentando da profissão exatamente os docentes mais bem preparados que o país tanto precisa para melhorar a qualidade de seu ensino. Qualquer política, no momento, de estímulo à expansão de vagas, em especial na modalidade EAD é um grave equívoco, com consequências danosas para a educação brasileira. (PINTO, 2014, p. 9)

De fato, é quase consenso entre os pesquisadores que se faz uso dessa ferramenta indiscriminadamente, o que torna indispensável a revisão de sua oferta em cursos de formação inicial para professores (FREITAS, 2012; FREITAS; AGUIAR; VIEIRA, 2008)<sup>20</sup>.

O atendimento da demanda de professores para a educação básica tem, como uma das vertentes, a eficácia das políticas de formação inicial em cursos de licenciatura. Isso, no entanto, não pode ser conduzido de forma desordenada, com ampliação do número de vagas, ou por meio de estratégias facilitadoras de acesso a tais cursos. O número de vagas ociosas e a baixa qualidade de grande parcela desses cursos provam que os resultados das atuais políticas de formação ainda são pouco significativos, tendo em vista que o problema persiste, incorrendo no sério risco de se agravar, especialmente quando as pesquisas apontam o nível de desinteresse dos jovens pelos cursos que conduzem à carreira docente na educação básica, conforme exposto ao longo desta seção.

Corroborando essas análises, dados oficiais mostram que esse foi o grau acadêmico em que houve menor crescimento no período de 2009 a 2012, em comparação com os demais (bacharelado e tecnólogos). Enquanto os cursos tecnológicos registraram o crescimento de 11,6% (média anual) e os cursos de bacharelado, uma variação positiva de 4,6%, em cursos de licenciatura o crescimento médio das matrículas atingiu pouco mais de 4% ao ano (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013a, p. 62). Esse dado reforça a necessidade de que, associadas às políticas voltadas para a formação de professores para a educação básica, sejam implementadas medidas que efetivamente tornem a carreira docente mais atrativa, dentre elas: jornada única em uma escola, jornada integral e dedicação exclusiva, cumprimento na íntegra da lei que regulamenta o Piso Nacional Salarial dos Profissionais do Magistério Público em todas as suas dimensões.

---

<sup>20</sup> Ainda nesse contexto, faz-se referência às mais recentes alterações no texto da atual LDB, resultantes da aprovação da Lei nº 12.796/2013. Essa lei acrescentou três novos parágrafos ao artigo 62 da referida lei (4º; 5º e 6º), o artigo 62 – A e o Parágrafo Único deste artigo.

Atender à demanda de docentes para a educação básica passa, obviamente, pelo investimento na formação inicial e continuada de professores, mas não somente por essa questão, como afirma Pinto (2009, p. 59; 2014, p. 9). No entendimento desse pesquisador, a saída para reverter esse quadro é traçar estratégias de valorização dos professores, que incluem, entre outros aspectos, salários atraentes, que estimulem os melhores alunos do ensino médio a optar pela carreira. Isto porque “a questão não é meramente de abrir mais vagas, mas de quantos licenciados, muitos deles formados em boas instituições públicas, estão atuando fora de sua área de formação” (PINTO, 2009, p. 60).

O autor defende a ideia de que a demanda de professores para atuar na educação básica resulta, essencialmente, da falta de atratividade da carreira docente e que, se forem desenvolvidas políticas que estimulem o preenchimento de vagas ociosas e a conclusão com êxito de todos os ingressantes, somente a oferta pública será plenamente suficiente para atender à demanda em todos os componentes curriculares, desde que haja uma melhora efetiva da remuneração docente, algo que ainda não é contemplado nas atuais “políticas de valorização” desenvolvidas no país (PINTO, 2014, p. 3).

Essa defesa explícita corrobora outros resultados de estudos desenvolvidos recentemente, já apontados neste capítulo, quando enfatizam que uma política de valorização da carreira docente implica assegurar planos de carreira<sup>21</sup> com mecanismos de progressão capazes de tornar a profissão atrativa aos graduados em licenciatura e estimular a permanência daqueles que já se encontram no exercício da docência (GATTI; BARRETTO, 2009; ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2006). Definidos como os critérios de mobilidade ou ascensão na carreira funcional, os mecanismos de progressão são estabelecidos, na maioria das vezes, a partir da contagem do tempo de serviço, mudança na titulação acadêmica ou por avaliação de desempenho, tendo como consequência a evolução na matriz de vencimento (GURGEL, 2012, p. 103) ou na remuneração final. Nesse aspecto, uma carreira profissional atrativa tem de apresentar perspectivas positivas em relação ao presente, mas também para o futuro da vida daquele profissional.

No setor público, a discussão sobre a estrutura salarial e a composição correta e equilibrada da jornada de trabalho dos docentes são pontos que ainda geram tensões entre governos, sindicatos e trabalhadores, mesmo depois que o Supremo Tribunal Federal (STF) ter declarado plenamente constitucional a Lei nº 11.738/2008, tornando obrigatório que todo

---

<sup>21</sup> Entende-se por carreira a trajetória da vida profissional que apresenta etapas, uma progressão (RPKEWITZ, 1997, apud GURGEL, 2012, p. 103).

ente federado cumpra o valor estabelecido para o piso salarial como vencimento básico inicial e a jornada de trabalho dos docentes da educação básica, de acordo com o disposto no § 1º e no § 4º do artigo 2º da referida lei, fato que somente ocorreu em abril de 2011<sup>22</sup>.

O maior mérito da Lei do Piso é que ela define um valor mínimo nacional para o vencimento<sup>23</sup> básico inicial dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica e reserva parcela do tempo da jornada de trabalho do professor fora da sala de aula para o planejamento e a preparação de suas aulas. Embora no Brasil, em algumas redes de ensino, os planos de carreira já assegurassem uma estrutura salarial e um percentual do tempo da jornada de trabalho contratada a ser cumprida fora da sala de aula para o professor planejar e preparar suas aulas – a hora-atividade ou horário pedagógico –, é de conhecimento de muitos que, em diversos pontos do país, professores das redes de ensino estadual e municipal eram submetidos a condições salariais humilhantes e jornadas de trabalho intensas, sem hora para descanso da voz e muito menos para a preparação de suas aulas. A instituição de um patamar mínimo na estrutura salarial da carreira docente, e a hora-atividade em lei específica, representam um passo importante tendo em vista que, a partir da vigência, passaram-se a corrigir, pelo menos em parte, as disparidades extremas, em relação tanto ao vencimento básico atribuído quanto à distribuição da jornada de trabalho.

A estrutura da carreira salarial dos profissionais do magistério público da educação básica de algumas redes de ensino estadual foi discutida recentemente por Rubens Barbosa Camargo e outros (2009)<sup>24</sup>. Nesse estudo, os autores apontam as variações salariais próprias de cada estado como consequência das desigualdades econômicas e sociais entre as regiões brasileiras. Observam que em 1997, por exemplo, a diferença entre o menor e o maior salário-base entre dois estados brasileiros de regiões distintas (Paraíba e Minas Gerais) chegava a quase sete vezes (R\$ 55,00 e R\$ 382,00, respectivamente), embora com jornada de trabalho diferente. Situação semelhante foi observada quase dez anos depois (2007), quando o menor salário-base nominal foi identificado em Pernambuco (R\$ 347,00) e o maior, no Acre (R\$

---

<sup>22</sup> Cinco meses após a promulgação da Lei nº 11.738/2008, os governadores de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina ingressaram com a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4167/DF. Os principais pontos de questionamentos foram: o estabelecimento da jornada de, no máximo, 40 horas semanais, garantindo na sua composição 1/3 da carga horária para a realização de atividades fora da sala de aula; vinculação do piso salarial ao vencimento inicial das carreiras dos profissionais do magistério público da educação básica e os prazos para implementação da lei. Em 2011, o STF julgou como improcedente a ADI nº 4.167, conferido a legalidade da Lei nº 11.738/2008.

<sup>23</sup> “Vencimento é a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”. (BRASIL, 1990, art. 40)

<sup>24</sup> Os autores fazem uma análise descritiva de aspectos salariais (salário médio nominal) pagos a professores da educação básica estadual, com licenciatura plena e em início de carreira, nos anos de 1997 e 2007, período em que estavam em vigor as determinações legais do Fundef.

2.100,00), ambos para uma jornada de 30 horas de trabalho, desta vez, com diferença relativa de seis vezes (CAMARGO et al., 2009, p. 354).

Vários outros estudos publicados recentemente destacam a remuneração como um dos elementos capazes de tornar a profissão docente na educação básica mais competitiva em relação às demais carreiras profissionais, o que contribui para atrair os jovens mais bem preparados, além de servir como estímulo para aqueles que já se encontram no exercício da profissão nesse nível de ensino (ALVES; PINTO, 2011; JACOMINI; MINHOTO; CAMARGO, 2014; PINTO, 2009; SALES; CRUZ; SILVA, 2012).

Outro estudo interessante é o de Márcia Aparecida Jacomini, Maria Angélica Minhoto e Rubens Barbosa de Camargo (2014). Os autores também analisaram a estrutura salarial da carreira docente de 12 estados e suas respectivas capitais<sup>25</sup>, tomando como referência os PCCRs das redes de ensino da educação básica estadual e municipal em vigência após a aprovação do PSPN (BRASIL, 2008a). Nesse estudo, os autores destacam a variação nos valores de vencimento-base inicial e final no contexto da carreira docente das redes de ensino focadas no estudo. Dentre outros aspectos importantes, ressalta-se a análise sobre os percentuais de diferenciação no vencimento-base inicial entre um professor com formação inicial em nível médio (modalidade normal) e uma graduação (licenciatura plena), quando em apenas oito redes de ensino – cinco estados e três capitais – os índices ficaram iguais ou acima de 50%, o que significa uma baixa taxa de indução para os professores que ainda não têm a formação em nível superior alcançarem essa formação, pela expressiva desvalorização do diploma de nível superior. O Rio Grande do Sul é o único estado onde esse percentual chega a 85%. Mesmo quando a análise é focada na diferenciação entre o vencimento-base inicial dos professores com formação em nível médio (modalidade normal) e daqueles com pós-graduação, os percentuais não se apresentam animadores: em apenas sete estados e uma capital o percentual fica acima de 100%<sup>26</sup>.

O estudo analisou, ainda, a diferença entre vencimento-base inicial e final, ou seja, a distância entre o menor e o maior vencimento dos professores, de acordo com a formação no início e no topo da carreira. Os resultados nesse contexto também se apresentam pouco significativos na maior parte dos casos analisados, ou seja, os percentuais, em sua maioria,

---

<sup>25</sup> O estudo envolveu: Rio Grande do Sul (Porto Alegre); Santa Catarina (Florianópolis); Paraná (Curitiba); Minas Gerais (Belo Horizonte); São Paulo (São Paulo); Mato Grosso do Sul (Campo Grande); Mato Grosso (Cuiabá); Paraíba (João Pessoa); Piauí (Teresina); Rio Grande do Norte (Natal); Pará (Belém); Roraima (Boa Vista).

<sup>26</sup> Os autores advertem que, dentre as capitais envolvidas no estudo, Belo Horizonte, São Paulo e Teresina apresentam organização da carreira com situação diferenciada para os professores com a pós-graduação, ficando, portanto, fora desse cálculo.

ficam abaixo de 100%. Só em Curitiba, São Paulo (estado) e Teresina os índices ficam acima de 100% (105%, 143% e 116%, respectivamente). No entanto, os autores advertem que, mesmo nos casos em que os percentuais são altos, isso não significa necessariamente que eles se apresentem competitivos em relação às demais profissões que exigem a mesma formação.

A complexidade do tema constitui-se objeto de ampla discussão e passou a ser analisado numa importante pesquisa coordenada nacionalmente pelo Cepppe, com a participação de 12 estados, situados em diferentes regiões do país, e nove programas de pós-graduação em Educação<sup>27</sup>. Desde então, passou a mover diversos estudos de casos realizados nos estados e municípios brasileiros, os quais tornaram pública a complexa arena em que se encontra a composição da remuneração dos professores no Brasil, alguns deles citados ao longo deste capítulo (ALVES; PINTO, 2011; JACOMINI; MINHOTO; CAMARGO, 2014; SALES; CRUZ; SILVA, 2012).

Sabe-se, no entanto, que não é somente a desvalorização salarial que afasta da profissão docente os jovens egressos do ensino médio e dos cursos de licenciatura. Também constituem fator de satisfação dentro do magistério as condições de trabalho, que incluem o tempo de duração da jornada, o número de alunos por sala, o número de turmas e de escolas bem como a localização destas, as condições materiais (estrutura física e recursos didáticos), como também as boas relações no trabalho escolar (entre os diversos atores que compõem as redes de ensino: pais, alunos, colegas de trabalho, gestores etc.) e o vínculo empregatício. No tocante à jornada de trabalho – que de certa forma constitui um dos aspectos importantes e que sempre moveu grandes discussões no âmbito das redes de ensino da educação básica –, a definição de 1/3 da jornada de trabalho contratada para atividades fora da sala de aula, como a preparação das aulas, é reconhecidamente um avanço no sentido de assegurar melhores condições de trabalho; no entanto, a ela deve ser associado número adequado de alunos na sala de aula, a permanência do professor numa única escola e as condições materiais.

---

<sup>27</sup> A pesquisa elegeu como objetivo “analisar as configurações, os impactos, os impasses e as perspectivas decorrentes da implantação do Fundef, do Fundeb e do Piso Salarial Profissional Nacional na estrutura de remuneração dos professores da educação básica de 12 (doze) estados brasileiros no período de 1996 a 2012” (CAMARGO et al., 2013, p. 14) e contou com a participação de programas de pós-graduação localizados nas regiões: a) Sul: Paraná (Universidade Federal do Paraná – UFPR) e Santa Catarina (Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul); 2) Sudeste: São Paulo (Universidade de São Paulo – USP) e Minas Gerais (Universidade Estadual de Minas Gerais – Uemg); 3) Centro-Oeste: Mato Grosso do Sul (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS) e Mato Grosso (Universidade Estadual do Mato Grosso – Uemt); 4) Nordeste: Paraíba (Universidade Federal da Paraíba – UFPB), Piauí (Universidade Federal do Piauí – Ufpi) e Rio Grande do Norte (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN); 5) Norte: Pará (Universidade Federal do Pará – Ufpa).

Sobre o debate em relação às condições de trabalho, Thiago Alves e José Marcelino Rezende Pinto (2011) consideram que, além destes aspectos relacionados à jornada do professor, uma questão recorrente refere-se à atuação em escolas distintas. Ao analisarem dados obtidos a partir de fontes como Censo Escolar e Pnad, ambos de 2009, os autores constataram que, embora os dados gerais evidenciem que 76,8% dos professores da educação básica atuam em apenas uma escola, a proporção de professores que atuam em mais de uma escola é consideravelmente maior nas séries finais do ensino fundamental (39,6%) e no ensino médio (44,5%). Em relação ao número de alunos por turma, 68% dos professores tinham mais de 20 alunos por turma nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental essa relação se alterava bastante: nos anos finais do ensino fundamental, 47,5% dos professores contavam com mais de 30 alunos e no ensino médio, 48,1% tinham entre 31 a 40 alunos por sala (ALVES; PINTO, 2011, p. 621). Para se ter uma dimensão do trabalho que gera essas condições, basta imaginar uma professora com jornada de 40 horas semanais conduzir duas turmas (uma professora em cada turma) com mais de 20 alunos e com idade entre 6 a 8 anos, e se ver na obrigação de obter 100% de sucesso no processo de aprendizagem; ou, ainda, em situação não menos complexa, conduzir várias turmas diárias (às vezes em mais de uma escola), cada uma com uma média de 40 alunos. É possível – e é isso que todos os professores aguardam – que, se o Poder Público de todas as esferas administrativas (federal, estadual e municipal) efetivamente der materialidade às metas e estratégias do novo PNE (BRASIL, 2014) essa realidade seja minimizada. Em relação às condições de trabalho, entre as estratégias da meta 17 consta a implementação de planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escola.

No que concerne às relações de trabalho, pesquisas apontam que o atual modelo de regulação das políticas educacionais vem afetando essas relações no contexto do trabalho docente (AUGUSTO, 2013; OLIVEIRA, 2004, 2005, 2006, 2010). Segundo os estudos desenvolvidos nos últimos anos, os docentes são confrontados com exigências cada vez maiores em seu trabalho, tanto em relação ao perfil do público atendido – especialmente em relação à resistência crescente de estudantes à forma escolar e à chegada de novos públicos escolares com relações diversificadas com os saberes escolares; a adoção de políticas escolares compensatórias fundadas na discriminação positiva (classes de aceleração da aprendizagem, promoção automática) – quanto pela atual situação, que coloca a escola e seus

professores numa situação de submissão às injunções da responsabilização, racionalização de práticas e avaliação de resultados<sup>28</sup> (SOUZA, 2013, p. 165).

É urgente que os gestores públicos entendam a necessidade de mudar os rumos da “política de valorização da carreira docente”, que atualmente tem priorizado a oferta de mais vagas nos cursos de licenciatura e a flexibilização do processo de ingresso, tornando as IES verdadeiras “fábricas de expedir certificado”, para atender a uma suposta demanda no mercado de trabalho da docência para a educação básica. Antes de tudo, é preciso mudar essa lógica, começando por tornar os salários mais competitivos frente às demais carreiras profissionais. Atendidas essa e outras condições, já amplamente debatidas na literatura que fundamenta a discussão do objeto de pesquisa desta tese (boa formação acadêmica; salários dignos, no mínimo equiparados aos das demais profissões que exigem o mesmo nível de formação; jornada de trabalho que reserve um número de horas suficiente para o professor preparar suas aulas e dedicar-se ao estudo; jornada numa única escola etc.), é necessário alterar os critérios que prevalecem na realização dos concursos de ingresso na carreira. Deve-se, por exemplo, incorporar outros instrumentos de avaliação que vão além de provas escritas, como as “provas didáticas, perante bancas em situações reais de sala de aula” (PINTO, 2014, p. 165), a exemplo do que já acontece no ensino superior. Deve-se, ainda, incorporar outros instrumentos que vão além dos testes padronizados, como ouvir a opinião dos pais e alunos e visitas de avaliadores às escolas.

Tendo em mente o arcabouço desenvolvido neste capítulo do trabalho, em que se fez a exposição da literatura que dá sustentação à análise dos dados levantados no estudo, constata-se ao seu término quão complexa é a discussão da demanda de docentes para atuação na educação básica. Ao contemplar parte significativa da literatura pertinente, traz para a arena do debate questões que estão na base do problema.

Tem-se a consciência de não terem sido esgotadas todas as discussões que envolvem o debate que cerca o objeto da tese, principalmente pela abrangência e pelas diferentes vertentes que conduzem sua análise. Pretende-se, mesmo assim, na sequência desta produção, descrever a trilha investigativa percorrida por esta pesquisadora na busca dos dados que deram materialidade ao seu objeto de estudo.

---

<sup>28</sup> A Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí vem desenvolvendo, desde 2011, seu programa de avaliação da rede de educação pública, o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi). O Saepi é um programa que visa a diagnosticar o desempenho dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como subsidiar a implementação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado.

### 3 Definindo percursos: a trilha investigativa

Numa pesquisa, definir a metodologia é estar continuamente atento à qualidade epistemológica de sua abordagem, elaborar a teoria, purificar os conceitos e fazer críticas aos dados. Nessa etapa, o pesquisador deve esforçar-se para pensar seu objeto de pesquisa num *espaço configurativo*, um espaço qualquer de representação, para articular os conceitos, os elementos, as variáveis, numa arquitetônica rigorosamente construída (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1991, p. 159). O objetivo deste capítulo é apresentar o processo de produção e análise dos dados do presente estudo a partir da descrição das etapas e do detalhamento da multiplicidade de procedimentos realizados no decorrer da pesquisa.

A problemática central de onde emergiu este estudo foi o pressuposto acerca da existência de demanda de professores habilitados para o ensino médio no estado do Piauí. Partindo de tal suposição, a pesquisa foi desenvolvida com o propósito não somente de confirmar, mas de identificar os principais fatores da ocorrência do déficit nas redes de ensino que ofertam essa etapa da educação básica no estado. Na perspectiva de não se distanciar do objetivo proposto, o processo investigativo foi guiado a partir dos seguintes questionamentos: há déficit de professores no ensino médio do Piauí? Existindo, esse fenômeno ocorre em todas as redes de ensino e em todos os componentes do currículo? Que fatores explicam o déficit docente no atual contexto educacional?

Na literatura que deu embasamento teórico à produção deste estudo, o déficit docente apresenta-se como a escassez de profissionais habilitados para o mercado de trabalho, sendo suas causas associadas: ao crescimento da demanda, apresentado pelas redes de ensino como resultado do processo de democratização do acesso à educação escolar; à insuficiência na oferta do número de diplomados; à limitação dos recursos financeiros para a contratação de pessoal; e, ainda, pelo baixo interesse dos diplomados em cursos de licenciatura pela docência na educação básica, consequência da desvalorização da profissão nesse nível de ensino.

Consciente de todos esses fatores, e na perspectiva de responder aos questionamentos e atingir os objetivos (geral e específicos), já apontados na Introdução desta tese, recorreu-se às fontes de onde se extraíram as informações necessárias para a organização dos dados, que passaram a constituir as variáveis das tabelas, quadros e gráficos organizados neste relatório. Alinhados aos objetivos, definiram-se três indicadores para a construção das variáveis centrais de análise, a saber:

a) a oferta de profissionais habilitados, obtida pelo quantitativo de diplomados em cursos de licenciatura pelas IES no estado do Piauí de 2001 a 2011;

b) a demanda de professores com a formação específica nas áreas do currículo do ensino médio, identificada a partir da correlação entre o quantitativo de funções docentes cadastradas e o número de turmas cadastradas no Censo Escolar de 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b); e, por fim,

c) o mercado de trabalho para o magistério da educação básica com foco no processo de inserção, formação, carreira salarial e jornada de trabalho, sendo que este último indicador ficou restrito à rede estadual, por motivos que serão expostos na sequência deste capítulo.

Cada indicador supracitado exigiu procedimento e técnica específicos para coleta, processamento e tabulação dos dados. O cumprimento de cada etapa demandou tempo para a exploração das fontes, sendo que, para algumas, a organização das informações apresentou-se complexa, não somente pelo volume de dados numéricos gerados, mas pela necessidade de combinar diferentes procedimentos de coleta.

Para a construção dos dois primeiros indicadores – a oferta de diplomados pelas IES e o cálculo da demanda –, fez-se uso de dois *softwares* de computadores (SPSS e Excel), sendo para o primeiro apenas planilhas do Excel e para o segundo, o uso combinando de SPSS e Excel. Para a produção de dados para atender ao terceiro indicador – mercado de trabalho – foi necessário recorrer a diferentes fontes, dentre elas as edições do *Diário Oficial do Estado do Piauí* publicadas no período de 1999 a 2009, para a organização de uma série histórica a partir do levantamento do número de vagas nos concursos públicos para o magistério na rede estadual no período, folha de pagamento de 2012, além da legislação mais recente, que disciplina aspectos relacionados à carreira do magistério público estadual, incluindo-se aí o estatuto, o PCCR e a lei que instituiu o valor do piso nacional (BRASIL, 2008a).

Localizar cada uma dessas fontes demandou um exercício de paciência desta pesquisadora, especificamente no tocante à contagem das vagas ofertadas em concursos públicos, pois num primeiro momento tal procedimento foi realizado sem auxílio da tecnologia, e somente após o registro manual se fez uso de planilhas do Excel para o processo de tabulação. Depois de cumprida cada uma dessas etapas e da revisão de cada procedimento por diversas vezes é que foi feita a tabulação definitiva dos dados, organizados em variáveis quantitativas a partir das informações numéricas, que passaram a compor as tabelas, quadros e gráficos, os quais constituíram as bases para a análise do objeto de pesquisa.

Antes de precisar o caráter próprio do empreendimento metodológico, faz-se necessário situar o campo da pesquisa, concebido como espaço efetivo do trabalho, isto é, matriz particular da apreensão e da interpretação dos fenômenos, portanto, lugar prático da elaboração dos próprios objetos do conhecimento científico, de sua construção sistemática e da construção empírica dos fatos que a pesquisa deu a conhecer, conforme advertem Paul de Bruyne, Jacques Herman e Marc de Schoutheete (1991, p. 28).

### *3.1 Definição do campo da pesquisa*

Conforme foi evidenciado na revisão da literatura, a constituição do corpo docente para a educação básica resulta de fatores diversos, especialmente considerando a realidade brasileira, marcada pela diversidade na organização das redes de ensino (federal, estadual, municipal e privada). Isto reforça a necessidade da realização deste estudo voltado para o estado do Piauí, tendo em vista as peculiaridades locais referentes à organização das redes de ensino e à oferta educacional, especificamente no tocante à garantia de profissionais habilitados para as diversas áreas do currículo de toda a educação básica.

Diante da dificuldade de se trabalhar com todas as etapas da educação básica, tendo em vista a diversidade que rege a organização desse nível do ensino – no que tange a currículo, localização e condições de oferta (demanda da população em idade escolar, vagas de matrícula, organização do currículo etc.) –, optou-se pelo ensino médio, focalizando todas as redes de ensino do Piauí e, de modo especial, a rede estadual, por ser a que se apresenta com maior representatividade, especificamente quanto à oferta, em termos do quantitativo de matrículas dessa etapa do ensino.

Inicialmente, foram selecionados 12 componentes curriculares obrigatórios que integram as quatro áreas de conhecimento do currículo dessa etapa do ensino e que são referências para a construção das matrizes curriculares que avaliam o desempenho do estudante ao fim da educação básica no contexto do Enem<sup>29</sup>. São elas: Letras/Inglês, Letras/Português, Artes e Educação Física, compondo o grupo da área Linguagens; Matemática; Biologia, Física e Química, na área das Ciências da Natureza; e, por fim, compondo a área das Ciências Humanas, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

---

<sup>29</sup> O Enem foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica. A partir de 2009, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior e para o acesso a programas oferecidos pelo governo federal, dentre eles o Prouni e o SisU.

No entanto, diante da incoerência observada nos dados apresentados em duas destas disciplinas – Letras/Inglês e Letras/Português –, decidiu-se restringir a análise a apenas dez componentes curriculares na etapa de tratamento dos dados relacionados ao déficit de professores, conforme detalhamento apresentado no capítulo dos resultados da pesquisa.

### 3.2 *Técnicas para recolha dos dados (técnicas e instrumentos utilizados)*

Bruyne, Herman e Schoutheete (1991, p. 203, 210) afirmam que uma “informação” somente ascende ao *status* de “dado” a partir da aplicação das técnicas de coleta, no momento em que se opera uma seleção específica segundo as problemáticas da pesquisa, ou mesmo segundo as hipóteses de trabalho que orientam a elaboração e a verificação teórica. Para esses autores, um dado não tem validade se não apresentar um nexos com a problemática de onde emergiu a investigação, com a teoria que a orientou e com a técnica que o recolheu. Desse modo, os elementos de interpretação e de explicação possíveis dos fatos de uma pesquisa resultam, de algum modo, da abordagem global da pesquisa, da escolha das informações e da organização de sua coleta. Ou seja, a interpretação e explicação da problemática decorreram da escolha de informações pertinentes e da organização de sua coleta.

Neste estudo, optou-se pela abordagem quantitativa dos dados, utilizando-se técnicas do método estatístico para o tratamento das informações prescritas pelos indicadores da pesquisa. As informações foram recolhidas a partir da observação direta (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1991, p. 212-213; CAMPENHOUDT, 1992, p. 165), utilizando-se *softwares* de computadores como instrumentos de recolha, organização e interpretação dos dados.

Para descrever e sumarizar o conjunto de dados, foram usadas técnicas da estatística descritiva, tendo em vista que esse ramo da estatística permite analisar frequências, a distribuição e as relações entre variáveis dos fenômenos observados, bem como utilizar a expressão gráfica dos resultados por meio de tabelas, quadros e gráficos, condição fundamental para o modelo de dados aqui investigado. Assim, a escolha do método, dos instrumentos e técnicas deve-se às vantagens que apresentam para este estudo, entre as quais a manipulação de grande número de variáveis e a relativa presteza no momento da recolha dos dados.

As tabelas e gráficos analisados resultaram da consolidação das informações obtidas nas diferentes fontes. Nesse aspecto, torna-se necessário tecer algumas considerações acerca da produção das bases de dados. A variável “Formados em Cursos de Licenciatura” resultou

das informações de uma série histórica acerca da oferta da educação superior no estado do Piauí, correspondendo ao período de 2001 a 2011, a partir da consulta realizada aos resultados gerais do Censo da Educação Superior no Estado do Piauí desse período (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013c). Os dados foram disponibilizados pelo Inep em planilha do Excel para os fins desta pesquisa, e organizados pela pesquisadora.

A primeira tentativa de coleta das informações foi por consulta aos microdados dos anos que compõem a série histórica, disponibilizados na página eletrônica do referido instituto de pesquisa. Houve, no entanto, dificuldades para a extração dessas informações diretamente dos microdados. O primeiro obstáculo foi em função do tempo que demandaria, visto que seria uma extração individualizada, isto é, ano a ano; o segundo foi a incompatibilidade identificada entre algumas variáveis dos bancos de dados, resultado das frequentes alterações do sistema de coleta do censo. Tendo em vista tratar-se de um período longo (2000 a 2011), algumas modificações foram implantadas no sistema, alterando, na maioria das vezes, a metodologia na coleta das informações que alimentaram os bancos de dados.

Percebeu-se, então, que a coleta via microdados demandaria muito tempo, não somente para a extração dos dados, mas também para um estudo com vistas à apropriação da metodologia de coleta. Havia, ainda, o risco da apropriação de dados inconsistentes, isto é, erros nas informações obtidas. Diante destes obstáculos, optou-se pela extração em banco de dados compilados pelo Inep. Esta possibilidade foi apresentada pela Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais (DTDIE) da mencionada entidade. A equipe da DTDIE, atendendo a solicitação desta pesquisadora, enviou um banco de dados em planilha do Excel, compactado, com todos os dados referentes à oferta da educação superior no estado do Piauí, no período de 2000 a 2011 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013c).

Para esta pesquisa, utilizaram-se para análise, além das informações relacionadas ao quantitativo de diplomados, os dados relacionados às vagas ofertadas, número de inscritos e de ingressantes nos cursos de licenciatura em áreas específicas do conhecimento, a saber: Letras/Inglês, Letras/Português, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física, Matemática, Biologia, Química e Física, todos ofertados nas modalidades presencial e a distância, nas IES públicas e privadas que já atenderam ou que ainda atendem no Piauí no período considerado para a construção da série histórica (2001 – 2011). A análise desses dados subsidiou as discussões acerca do déficit docente para algumas áreas do currículo da educação básica, identificado nesta pesquisa e materializado no capítulo dos resultados. A

identificação do número de concluintes constituiu uma das variáveis da análise do déficit de professores do ensino médio no Piauí. A segunda variável veio de um processo que resultou da correlação de dados extraídos de bancos de dados específicos, conforme descrição a seguir.

### 3.3 A demanda hipotética de professores

A demanda hipotética de professores resultou da compilação das informações registradas pelo Censo Escolar<sup>30</sup> de 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b), principal fonte para a produção dos dados das tabelas e quadros elaborados para a efetivação do cálculo hipotético da demanda de professores com formação específica para atuar nos 12 componentes do currículo em discussão nesta pesquisa. Os resultados do referido censo foram obtidos na página eletrônica do Inep, uma vez que essa autarquia disponibiliza arquivos (os microdados) via *download*, em formato ASCII, contendo *inputs* de leitura para as variáveis de Escolas, Turmas, Docentes e Matrículas, utilizando os *softwares* SAS e SPSS (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b). Nesses arquivos, constam informações colhidas nas escolas de todas as redes de ensino do país por meio do preenchimento de questionários aplicados pelo censo, que é realizado anualmente.

Os microdados do Censo Escolar apresentam-se desagregados e, portanto, permitiram que se chegasse a um nível detalhado das informações, possibilitando maior aproximação da realidade das condições de oferta educacional das redes de ensino do Piauí, dentre elas, a identificação do professor individualmente, inclusive por turmas e por disciplinas ministradas, formação, etapas e modalidades de ensino e dependência(s) em que leciona. Dessa forma, justifica-se a sua escolha como fonte para a produção dos dados dessa pesquisa. Deve-se ressaltar que, embora públicos – e, portanto, aparentemente de fácil acesso –, na prática, a manipulação dos microdados exige, além do domínio técnico do programa (SPSS), o conhecimento da metodologia adotada no processo de preenchimento dos questionários para a inserção das informações em cada banco de dados. Mesmo diante desse desafio, a utilização

---

<sup>30</sup> O Censo Escolar é uma pesquisa de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, cujo objetivo é fazer um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no país, em quatro grandes categorias: Escolas; Matrícula; Docentes; Turmas. É realizado anualmente, por meio de um sistema de coleta *on-line* (Educacenso), sob a coordenação do Inep, em articulação com as secretarias estaduais de Educação, do Distrito Federal, das secretarias municipais de Educação e das escolas de educação básica de todo o país.

dessa técnica de coleta de dados foi a que se apresentou como mais viável para o levantamento da empiria necessária à produção deste trabalho.

Com o uso do SPSS e de planilhas do Excel para sumarizar os dados, foi possível criar as tabelas de planos tabulares com os dados numéricos e prepará-las para análise. O cálculo do déficit resultou do cruzamento de algumas variáveis extraídas, especificamente, dos dois bancos de dados (Cadastro de Turmas e Cadastro Docente). O quantitativo das matrículas cadastradas no ensino médio foi extraído para subsidiar a interpretação dos dados durante a análise. O cálculo da média de aluno por turma é um dos elementos importantes para a compreensão dos resultados obtidos, podendo constituir-se fator interveniente na constituição do déficit.

O acesso ao conjunto das informações dos bancos de dados selecionados (Cadastro de Turmas, Cadastro de Docentes) ocorreu entre maio e junho de 2013, quando o Inep disponibilizou os microdados contendo os resultados do Censo Escolar de 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b). Por meio das informações ali armazenadas, foi possível obter os dados necessários à análise do contexto do déficit docente no estado do Piauí, tendo em vista que, a partir da consulta às variáveis selecionadas – de modo mais específico, o Cadastro de Turmas e o Cadastro Docente –, foi possível quantificar a demanda de professores formados, identificar as áreas de conhecimento onde essa demanda se configura, caracterizando o déficit e, por fim, localizar geograficamente as áreas com maior déficit de professores para o ensino médio no Piauí.

Nesse estudo, utilizou-se a versão 17 do SPSS como instrumento de extração dos microdados, na seleção da variável ou conjunto de variáveis de cada expressão, caracterizadas como seleção de caso, de interesse de cada categoria definida para a contagem de frequência dos casos e para cruzar e reorganizar dados das tabelas e na construção dos gráficos. O SPSS Data Editor constitui-se um sistema útil para fazer testes estatísticos de correlação, multicolinearidade e de hipóteses, assim como providenciar para o pesquisador contagens de frequência, ordenar dados, reorganizar a informação de modo mais específico, ainda quando é preciso trabalhar com bases de dados extensas. De posse dos quadros, tabelas e gráficos de frequência gerados pelo referido programa, cumpriu-se essa etapa e partiu-se para as análises.

Da referida base de dados (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b) foram extraídas as informações relacionadas ao *número de funções docentes* ocupadas por professores habilitados nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Educação Física, Matemática, Química, Física, Ciências

Biológicas, Geografia, História, Filosofia e Sociologia e ao *número de turmas* que, teoricamente, constitui-se espaço de atuação dos profissionais licenciados nesses cursos, ou seja, obteve-se o número de turmas por componente curricular cadastradas em cada rede de ensino da educação básica. Inicialmente, foi feito o levantamento dessas informações por nível (educação básica); depois, de modo desagregado, contemplando as duas últimas etapas de ensino (anos finais do ensino fundamental e o ensino médio).

Para a efetivação do cálculo, fez-se necessário, ainda, identificar a carga horária semanal (CHS) docente para cada componente do currículo, com base na matriz curricular da rede estadual. Ao estabelecer a correspondência entre o número de docentes e o número de turmas, com base na CHS docente por jornada de trabalho, pôde-se conhecer a demanda de professores por componente de ensino. Nesse caso, a demanda constitui-se o total de docentes necessários para atender às turmas informadas no censo, de modo que se estabeleça a relação adequada entre formação e área de atuação do professor. Ressalta-se que, nesse cálculo, consideraram-se duas situações de jornada de trabalho:

- a) jornada de 20 horas e de 40 horas de tempo integral e de dedicação exclusiva, para o primeiro caso;
- b) jornada de 40 horas distribuídas em dois turnos de trabalho.

Nesse aspecto, a distribuição da CHS teve como referência 2/3 da jornada de trabalho do professor para interação com o estudante e 1/3 para a preparação das atividades didático-pedagógicas: preparação das aulas, avaliação, atendimento individual do aluno etc., conforme determinações previstas na Lei do Piso (BRASIL, 2008a). No cálculo, a hora-aula constitui a unidade, independentemente da duração definida pelas redes de ensino (60 minutos, 50 minutos, 45 minutos).

Para a identificação do déficit, fez-se uso de duas variáveis: a primeira diz respeito ao número de funções docentes por habilitação cadastrada no banco de dados (Cadastro Docente), do censo de 2012 (total<sup>31</sup> e efetivos); e a segunda apresenta a demanda docente, ou seja, o número de professores necessários para atender às turmas informadas pelas redes de ensino do Piauí. As informações referentes ao número de turmas foram extraídas do banco de dados Cadastro de Turmas, do mesmo censo. Ao efetuar a diferença entre essas variáveis, é possível calcular a existência ou não de déficit de professores, por habilitação, em diferentes contextos (por etapa, por dependência administrativa) na educação básica do Piauí.

---

<sup>31</sup> Inclui todas as formas de contratos: efetivos, terceirizados, temporários etc.

Para proceder às análises dos resultados, optou-se por utilizar elementos da estatística descritiva, cujo objetivo principal é o de sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo dessa forma que se tenha uma visão global da variação desses valores. Neste estudo, os dados da pesquisa foram organizados e descritos basicamente em tabelas, quadros e gráficos.

O segundo procedimento ocorreu com o levantamento da oferta de vagas, em concurso público e processos seletivos realizados pela Seduc/PI, de 2001 a 2012, para o cargo de professor nas etapas do ensino médio, foco da pesquisa. Tal procedimento ocorreu a partir da consulta dos editais de concursos e das portarias de sua homologação publicados no *Diário Oficial do Estado do Piauí*. As informações foram registradas manualmente e depois armazenadas em planilha do Excel, organizadas por disciplinas do currículo da educação básica. Foi considerado como dado de pesquisa o quantitativo de professores aprovados por área de conhecimento em todos os concursos realizados de 1999 a 2009.

O último procedimento dessa etapa aconteceu com a identificação do quantitativo de alunos matriculados e concluintes dos cursos de graduação de licenciatura plena nas IES do estado do Piauí entre 2001 e 2011. As informações são da base de dados do Censo do Ensino Superior e foram disponibilizados pelo setor de estatística do Inep, em planilha do Excel, como já informado (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013c). Consideraram-se na planilha apenas as variáveis: Ano do censo; Nome do Curso; Grau Acadêmico; Nível; Matrícula; Concluintes. Para a totalização do número de concluintes por ano, considerou-se o ano de realização do censo. A partir daí, uma nova planilha foi construída para efetivar a construção dos dados de interesse para a pesquisa, concernentes ao número de formados em cursos de licenciatura plena nas áreas específicas do currículo da educação básica.

As informações relacionadas à oferta de vagas em concurso público, quantitativo de alunos matriculados e concluintes nos cursos de graduação de licenciatura plena nas IES foram organizadas em planilhas. Para cada grupo de informações foi construída uma matriz que, ao ser cruzada com as informações do banco de dados organizado a partir dos microdados do censo escolar, possibilitou, de modo mais específico, realizar algumas inferências acerca do déficit de professores na Rede Estadual de Ensino do Piauí.

## **4 Oferta e demanda de profissionais para a docência nas redes de ensino da educação básica do Piauí**

Este capítulo discute os dados da pesquisa empírica que buscam situar a oferta e a demanda de professores com formação específica para atuar em dez<sup>32</sup> componentes curriculares da educação básica no estado do Piauí, tomando como foco principal a oferta do ensino médio da rede estadual do Piauí em 2012, na perspectiva de atingir o objetivo geral dessa tese: analisar a relação entre oferta e demanda de docentes na Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, com vistas a investigar possíveis déficits de professores com formação inicial específica para atuar no ensino médio e apontar prováveis causas.

Inicialmente, apresenta-se a caracterização da oferta educacional em 2012, em especial para o contexto das matrículas e funções docentes da última etapa desse nível de ensino no estado, por dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada); na sequência, analisa-se o contexto da constituição de um corpo docente para o magistério básico, tomando como prioridade a oferta educacional de 12 cursos que conduzem à carreira docente para a educação básica, a partir de tabelas que reúnem dados (número de vagas, inscritos, ingressantes e concluintes) da oferta no estado no período de 11 anos. Ampliando as discussões, analisa-se o mercado de trabalho da docência e investiga-se a demanda de professores para o ensino médio com base nos dados do cadastro docente do Censo Escolar de 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013a). Por fim, após estabelecer a correspondência entre a oferta de profissionais formados para o mercado de trabalho da docência e a demanda observada nas redes de ensino, faz-se uma análise das causas do déficit de professores especificamente para a rede estadual do Piauí.

### *4.1 Caracterização da oferta educacional no estado do Piauí em 2012: matrículas, número de professores e formação*

Em 2012, o Censo Escolar (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b) registrou 949.815 matrículas no estado do Piauí, distribuídas em todas as etapas e modalidades da educação básica: ensino regular –

---

<sup>32</sup> Inicialmente, a pesquisa tinha como foco investigar 12 componentes; no entanto, em função da dificuldade de organização dos dados relacionados aos docentes com habilitação para atuar em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, optou-se por retirar esses dois componentes da pesquisa, conforme anunciado anteriormente.

educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional, educação especial – modalidade substitutiva<sup>33</sup> e educação de jovens e adultos (EJA)<sup>34</sup>. Somente no ensino regular foram 851.076 matrículas. Desse total, 155.998 eram do ensino médio (ensino médio e ensino médio integrado, 140.575 e 15.423, respectivamente), 682.158 da educação infantil e ensino fundamental<sup>35</sup> e 12.920 da educação profissional. Esses valores incluem todas as crianças e adolescentes matriculados nas quatro redes de ensino do estado (federal, estadual, municipal e privada), independentemente da relação série/idade. O Censo Escolar de 2012 registrou 44.351 professores atuando na função docente<sup>36</sup> nas diferentes localidades e escolas do estado (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b).

Quanto às matrículas do ensino médio, do total registrado no referido censo (155.998), 137.788 foram efetivadas nas escolas públicas e 18.210 em instituições privadas. Importa destacar o pequeno número de matrículas dessa etapa do ensino localizadas na zona rural do Piauí: segundo os dados oficiais, foram apenas 8.041. Somente nessa etapa de ensino o censo registrou 11.023 profissionais atuando na função docente no estado (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b).

Tomando como referência a rede estadual, foram efetivadas 132.492 matrículas (84,9% do total de matrículas nessa etapa do ensino em todo o Estado), sendo que apenas 5,3% dessas matrículas (6.981) ocorreram em áreas rurais<sup>37</sup>.

A Tabela 1, a seguir, apresenta a distribuição da oferta educacional do ensino médio no Piauí, nas quatro dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada). Para a tabulação dos dados, optou-se por agregá-los por gerências regionais de Educação

<sup>33</sup> Nessa modalidade são atendidos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em escolas ou classes especiais.

<sup>34</sup> Foram registradas 98.338 matrículas nessa modalidade de ensino, sendo 27.021 no ensino médio. A EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental ou médio em idade própria (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b).

<sup>35</sup> Na educação infantil matricularam-se 132.237 crianças (34.452, com idade de 0 a 3 anos e 97.785, de 4 a 5 anos) e no ensino fundamental as matrículas atingiram 549.921 adolescentes.

<sup>36</sup> A função docente refere-se ao indivíduo que estava em efetiva regência de classe em 25 de maio de 2012. Ressalta-se que os professores são contados uma única vez, porém, podem atuar em mais de uma etapa/modalidade de ensino e em mais de uma unidade da Federação (UF).

<sup>37</sup> No ensino médio do Piauí, 34.993 alunos são atendidos com o transporte escolar; Desse atendimento, 79,3% ocorre pelo Poder Estadual, que transporta 27.762, e 20,7% ocorre sob a responsabilidade do Poder Municipal, ao transportar 7.231 alunos, totalizando 34.993 alunos atendidos. De acordo com o Censo Escolar (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b), alunos das quatro redes de escolas do estado são atendidos com o programa de transporte escolar.

(GRE)<sup>38</sup> da Seduc/PI. Ao todo são 21 gerências, quatro delas localizadas na capital (Teresina) e 17 situadas em municípios-polo. A sequência de apresentação das GRE obedeceu a ordem decrescente do total de matrículas.

**Tabela 1 – Número de matrículas no ensino médio por GRE e dependência administrativa no estado do Piauí (2012)**

GRE	Dependência administrativa				*Matrícula total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
<b>Teresina</b>	1.642	38.641	-	12.328	<b>52.611</b>
<b>Grande Teresina</b>	-	12.086	-	294	<b>12.380</b>
<b>Parnaíba</b>	423	9.867	-	1.962	<b>12.252</b>
<b>Barras</b>	-	9.314	346	248	<b>9.908</b>
<b>Picos</b>	420	7.942	123	1.074	<b>9.559</b>
<b>Piripiri</b>	224	7.092	462	397	<b>8.175</b>
<b>Floriano</b>	611	5.865	-	585	<b>7.061</b>
<b>Campo Maior</b>	-	5.714	-	296	<b>6.010</b>
<b>São João</b>	-	4.817	-	86	<b>4.903</b>
<b>Regeneração</b>	194	4.575	-	92	<b>4.861</b>
<b>Corrente</b>	203	4.502	72	192	<b>4.969</b>
<b>São Raimundo Nonato</b>	71	4.160	8	159	<b>4.398</b>
<b>Valença</b>	-	3.902	47	108	<b>4.057</b>
<b>Fronteiras</b>	-	3.698	-	-	<b>3.698</b>
<b>Oeiras</b>	-	3.318	113	311	<b>3.742</b>
<b>Paulistana</b>	81	2.684	-	33	<b>2.798</b>
<b>Bom Jesus</b>	81	2.373	-	45	<b>2.499</b>
<b>Uruçuí</b>	175	1.942	-	-	<b>2.117</b>
<b>Total</b>	<b>4.125</b>	<b>132.492</b>	<b>1.171</b>	<b>18.210</b>	<b>155.998</b>

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013a).

\*Inclui apenas as matrículas no ensino médio e ensino médio integrado

Até 2012, a Rede Estadual de Ensino do Piauí atendia com ensino médio todos os 224 municípios do estado; a rede federal, por meio dos IFs, estava presente em nove cidades do estado. Conforme exposto na tabela acima, algumas redes municipais ainda ofertaram essa etapa do ensino em 2012; no entanto, constatou-se que, em sua maioria, os alunos cursavam as últimas séries do ensino médio, levando a acreditar que não foram ofertadas novas vagas para matrículas nessas redes de ensino, porque, conforme determina o parágrafo 3º do artigo

<sup>38</sup> O Art. 7º do Regimento da Secretaria Estadual da Educação e Cultura (PIAÚÍ, 2015) define GRE como órgãos regionais de direção e execução programática. Atualmente, a Seduc está organizada em 21 GREs: quatro na capital, uma que abrange a Grande Teresina e 16 nos municípios-polo: Parnaíba, Barras, Piripiri, Campo Maior, Regeneração, Valença, Oeiras, Picos, Floriano, Uruçuí, São João do Piauí, Bom Jesus, São Raimundo Nonato, Corrente, Fronteiras, Paulistana. Municípios por GRE: 1ª Parnaíba, 11 municípios; 2ª Barras, 15 municípios; 3ª Piripiri, 10 municípios; 4ª, 19ª, 20ª e 21ª Teresina; 5ª Campo Maior, 12 municípios; 6ª Regeneração, 15 municípios; 7ª Valença, 13 municípios; 8ª Oeiras, 11 municípios; 9ª Picos, 22 municípios; 10ª Floriano, 16 municípios; 11ª Uruçuí, 7 municípios; 12ª São João do Piauí, 16 municípios; 13ª São Raimundo Nonato, 13 municípios; 14ª Bom Jesus, 7 municípios; 15ª Corrente, 14 municípios; 16ª Fronteiras, 12 municípios; 17ª Paulistana, 9 municípios; 18ª Grande Teresina, 19 municípios.

211 da CF/88, que trata da organização dos sistemas de ensino, a oferta dessa etapa da educação básica (além do ensino fundamental) deve ocorrer, prioritariamente, sob a responsabilidade dos estados e o Distrito Federal (BRASIL, 1988).

Observa-se que os municípios das GREs de Parnaíba e de Picos destacaram-se, com número de matrículas bem superior às demais gerências. Há de se considerar também nessa análise que parcela da população da GRE Grande Teresina foi atendida nas escolas de ensino médio de Teresina, capital do estado, considerando que essa é a regional mais próxima, geograficamente, da capital. A rede privada, segunda maior no estado na oferta dessa etapa do ensino, concentrou suas matrículas em Teresina.

Considerando a organização dessas matrículas para a formação das turmas nas quatro esferas administrativas, constatou-se que, ao todo, o Piauí conta com 5.126 turmas somente do ensino médio; dessas, 88,4% (4.529) estão na esfera pública, sendo 84,8% somente na rede estadual. Apenas 2,4% (122) das turmas foram registradas para a rede federal e 1,2% (59) para a municipal. A esfera privada, segunda maior no estado em termos de oferta dessa etapa do ensino, atendeu com 597 turmas, correspondendo a 11,6%.

Interessa para este estudo observar o comportamento das matrículas no ensino médio no Piauí no período de 2007 a 2013, considerando que o número de matriculados em cada rede de ensino está entre os fatores que geram demanda de professores. Nesse aspecto, tendo em vista as expectativas de crescimento das redes de escolas nessa etapa da educação básica, criadas com a implementação do Fundeb, em junho de 2007, e a Emenda Constitucional 59, em novembro de 2009, tomaram-se como referência para análise as matrículas de 2007 a 2013 (um ano antes da instituição do referido fundo e um ano depois do ano de referência desta pesquisa). A ideia de incluir 2013 consiste em poder visualizar as tendências da movimentação das matrículas para o ano ulterior à realização deste estudo. A Tabela 2, a seguir, apresenta a matrícula por dependência administrativa registrada pelo Censo Escolar da Educação Básica para o período selecionado.

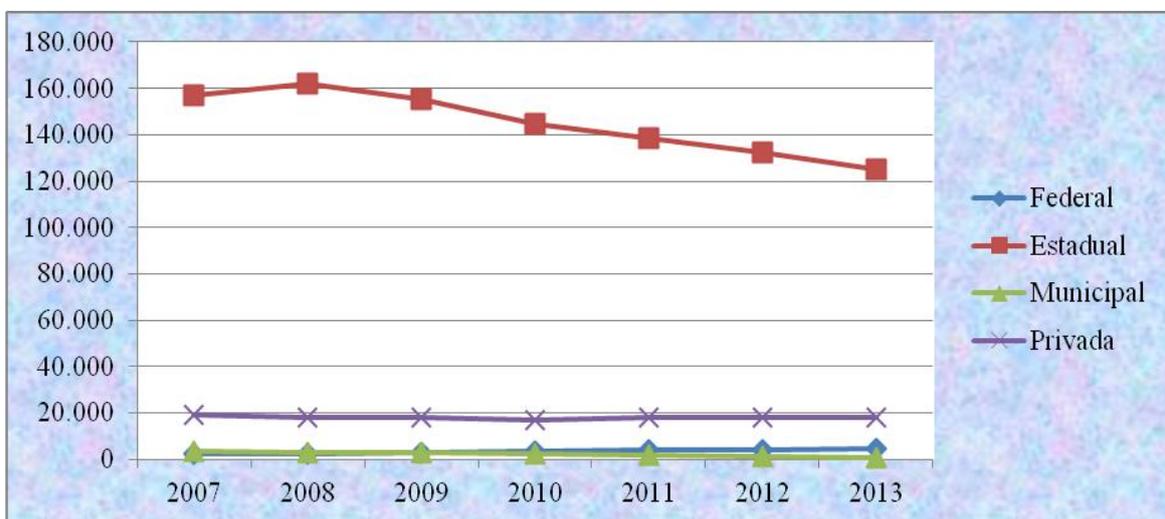
**Tabela 2 – Número de matrículas do ensino médio e médio integrado por dependência administrativa no estado do Piauí (2007 – 2013)**

Ano	Total	Dependência administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2007	181.765	2.295	157.079	3.366	19.025
2008	185.688	2.507	161.980	3.076	18.125
2009	178.778	2.920	155.276	2.813	17.769
2010	167.418	3.396	144.803	2.228	16.991
2011	162.027	3.998	138.277	1.660	18.092
2012	155.998	4.125	132.492	1.171	18.210
2013	148.150	4.308	125.196	818	17.828

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013d).

Nota-se que o crescimento de matrícula se confirmou apenas na rede federal, o que se justifica pela expansão dos IFs no estado. Nas demais, houve redução significativa. O decréscimo nas redes municipais já era esperado, pelo simples fato de essa não ser uma área de responsabilidade legal de atuação desses entes federados, conforme exposto anteriormente. Nesse aspecto, o que se pode esperar para os próximos anos é que não se registre a oferta de matrículas para o ensino médio nas redes municipais no estado.

No entanto, é surpreendente o comportamento das matrículas na rede estadual, esfera administrativa em que ocorreu redução contínua de matrículas após 2008, primeiro ano de vigência do Fundeb. De 2008 para 2009, foram 6.704 matrículas a menos; de 2009 para 2010, 10.473; de 2010 para 2011, 6.526; de 2011 para 2012, 5.785; e de 2012 para 2013, 7.296. No acumulado, de 2008 até 2013 houve queda de 36.784 matrículas somente nessa rede de ensino. Na rede privada, os dados indicam que, mesmo ocorrendo queda nas matrículas, esta foi em menor proporção se comparada com a movimentação das redes estadual e municipal. Não há, até o momento, estudos que apontem as causas dessa desaceleração das matrículas, especialmente na rede estadual. O Gráfico 1, abaixo, dá maior visibilidade ao movimento das matrículas do ensino médio do estado no Piauí registrado na Tabela 2.



**Gráfico 1 – Número de matrículas do ensino médio e médio integrado por dependência administrativa no estado do Piauí (2007 – 2013)**

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013d).

Da mesma forma, faz-se necessário conhecer o total de professores na função docente, tendo em vista serem esses os sujeitos que entram nas salas de aula das escolas da educação básica no estado, com o objetivo de promover o ensino, atividade peculiar no exercício de sua

função. Vale salientar que os dados da Tabela 3, a seguir, dizem respeito ao número de indivíduos na função docente, independentemente do vínculo mantido com a rede de ensino em que atua, ou seja, referem-se ao professor responsável pela regência de classe na data de realização do censo.

É forçoso esclarecer que a expressão “função docente” identifica o cargo exercido por esse profissional na instituição escolar onde se encontra lotado. A expressão admite que um mesmo indivíduo possa estar lotado em mais de uma rede de ensino na mesma etapa ou demais etapas e modalidades da educação básica; nesse caso, a coluna que indica o total de professores não resultou da soma de professores das quatro redes de ensino em cada ano – já que um mesmo docente pode atuar em mais de uma rede e etapa do ensino –, mas do número de profissionais que atuavam como docente nas turmas do ensino médio regular em todo o estado.

**Tabela 3 – Número de professores no ensino médio por dependência administrativa no estado do Piauí (2007 – 2013)**

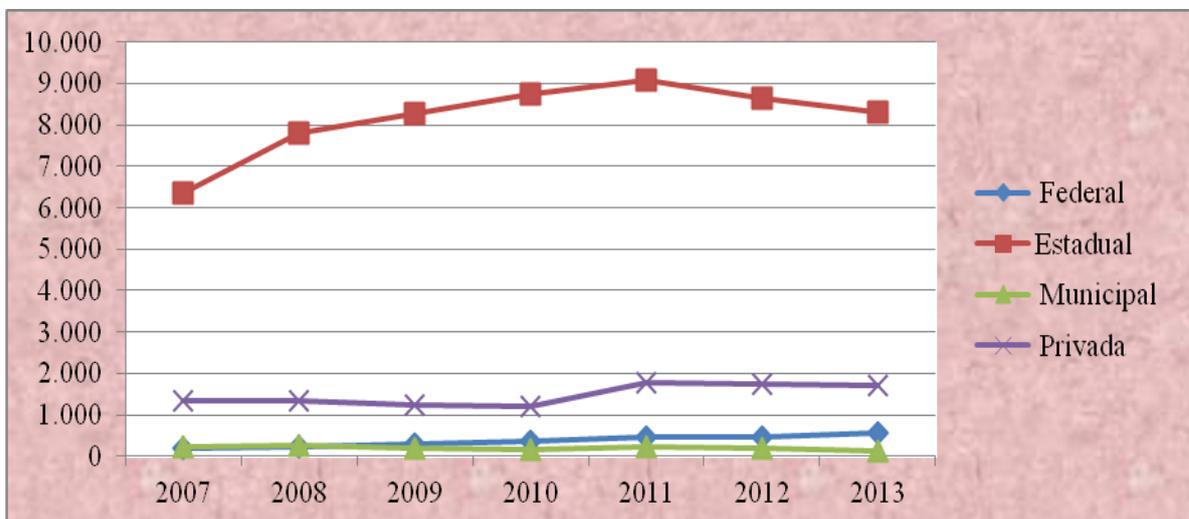
Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
<b>2007</b>	8.452	191	<b>6.361</b>	219	1.329
<b>2008</b>	10.135	238	<b>7.811</b>	274	1.349
<b>2009</b>	10.565	280	<b>8.285</b>	193	1.243
<b>2010</b>	11.031	352	<b>8.769</b>	160	1.186
<b>2011</b>	11.050	473	<b>9.106</b>	214	1.769
<b>2012</b>	10.023	473	<b>8.638</b>	178	1.734
<b>2013</b>	10.729	557	<b>8.330</b>	138	1.704

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013d).

Numa análise desagregada por esfera administrativa, pode-se observar onde cresceu e onde ocorreu a redução do corpo docente do ensino médio do Piauí de 2007 a 2013. Respondendo ao crescimento de matrículas, a rede federal apresentou continuamente forte incremento no quadro de professores nesses anos, mais que dobrando no período. Seguindo a tendência de decréscimo nas matrículas, a rede municipal reduziu significativamente seu quadro de docentes atuantes nessa etapa da educação básica. Na rede privada, observa-se movimento semelhante: de 2008 até 2010, o número de docentes caiu, cresceu em 2011 e 2012 e voltou a cair em 2013. De modo semelhante à municipal, a rede privada é mais sensível ao movimento das matrículas.

Em virtude da estabilidade conferida na Constituição Federal, o servidor público efetivo somente pode ser demitido mediante processo administrativo, assegurado o contraditório e ampla defesa. Isso faz com que o contrato do servidor com o Poder Público tenha maior segurança, ao passo que torna mais rígido os processos de demissão. Ao contrário, no setor privado os contratos de trabalho possuem caráter precário, o que torna menos burocrático o processo de demissão, bastando apenas que o empregador arque com os ônus dessa demissão. Talvez esse motivo explique o fato de o quadro de professores ter continuado aumentando dentro da rede pública até 2011, mesmo com o decréscimo das matrículas.

Retomando a análise da rede estadual na Tabela 3, foi somente em 2012 que houve redução de 468 docentes, e de 2012 para 2013 esse quadro decresceu ainda mais, tendo registrado a redução de mais 308 docentes. Destaca-se que essa rede de ensino realizou, de 1999 a 2009, cinco concursos para o quadro efetivo de professores, além de ter promovido contratação de professor temporário<sup>39</sup>, por meio de processos seletivos. A discussão sobre a inserção de docentes nessa rede de ensino será detalhada ainda neste capítulo. O Gráfico 2, abaixo, ilustra melhor a descrição dos dados acima.



**Gráfico 2 – Número de professores no ensino médio por dependência administrativa no estado do Piauí (2007 – 2013)**

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013d).

<sup>39</sup> De acordo com a definição apresentada no Caderno de Instruções do Censo Escolar de 2011, contrato temporário refere-se ao “contrato celebrado entre pessoa física e determinada empresa/instituição para atender à necessidade transitória de substituição de pessoal, regular e permanente, ou motivado pelo acréscimo extraordinário de serviços” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011, p. 33).

O incremento no quadro de profissionais da rede estadual até 2011 pode estar associado às expectativas criadas com o crescimento das matrículas, pelos motivos já expostos (instituição do Fundeb e EC/59), ou para garantir as determinações da lei do PSPN, considerando que em 2009 foi o primeiro ano da implantação da jornada de trabalho com 1/3 para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas<sup>40</sup> e de formação. Destaca-se, ainda, a possibilidade de ter ocorrido esse incremento em atendimento à demanda criada com a implementação dos centros de ensino médio de tempo integral (Cemti), instituídos em dezembro de 2008 e que passaram a funcionar na capital e em alguns municípios do estado<sup>41</sup>.

A redução do quadro docente nos dois anos seguintes (2012 e 2013) pode ter ocorrido em decorrência de vários fatores, dentre eles o abandono, a concessão de aposentadorias, exonerações, óbitos etc. De modo geral, e especificamente em relação à rede estadual, o que se percebe é que de 2007 a 2012 houve incremento de 2.277 docentes. Vale ressaltar que esses profissionais que estavam na função docente na data de realização de cada censo mantiveram diferentes formas de vínculo com as redes de ensino (efetivos, temporários, regime único – CLT, entre outros), conforme será detalhado na sequência deste capítulo.

A exigência de formação em cursos de graduação de licenciatura plena para a educação básica é anterior à atual LDB<sup>42</sup>; mesmo assim, observa-se que até 2013 o ensino médio do Piauí ainda contava com professores sem a habilitação mínima legalmente exigida. A contratação de temporários para a função docente pode ser uma explicação para a

---

<sup>40</sup> Define-se como atividade de ensino os momentos reservados para interação professor-aluno, por intermédio de aulas presenciais ou não presenciais de oferta regular e atividades. Como atividade didático-pedagógica ou hora-atividade, o tempo reservado para a preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada (BRASIL, 2008; INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010; PIAUÍ, 2008).

<sup>41</sup> Em 2010, a Seduc contava com 18 centros de educação de tempo integral (Cemti): sete atendendo com o ensino médio (Cemti) (dois na capital e cinco distribuídos nos municípios de Parnaíba, Oeiras, São Raimundo Nonato, Guaribas e Bom Jesus); seis centros de ensino fundamental de tempo integral (Cefiti) na capital; cinco centros de educação profissional de tempo integral (Cepti) na capital e nos municípios de Campo Maior, Regeneração, Uruçuí e Corrente.

<sup>42</sup> Segundo a LDB nº 5.692/71: “Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores” (BRASIL, 1971).

existência desses profissionais no ensino médio. A Tabela 4, a seguir, apresenta a escolaridade dos professores que estavam em turmas do ensino médio a partir de 2007.

**Tabela 4 – Escolaridade dos professores do ensino médio no estado do Piauí\* (2007 – 2013)**

Ano	Total de professores	Escolaridade				
		Ensino fundamental + médio (%)	Superior			
			Total (%)	Licenciatura (%)	Sem licenciatura (%)	Complementação pedagógica (%)
2007	8.452	6,6	93,4	93,3	6,7	-
2008	10.135	15,0	85,0	94,3	5,4	0,3
2009	10.565	14,7	85,3	93,9	5,6	0,5
2010	11.031	16,4	83,6	92,9	6,7	0,4
2011	11.562	13,6	86,4	87,4	12,6	-
2012	11.023	9,5	90,5	88,5	11,5	-
2013	10.729	13,4	86,6	88,3	11,7	-

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013d).

\* Inclui professores de turmas de ensino médio, ensino médio integrado e ensino médio normal/magistério.

Os dados da Tabela 4 acima indicam que em 2007, o ensino médio do Piauí contava com menor percentual de professores sem a formação mínima exigida para atuar nessa etapa do ensino da educação básica (6,6%). Quando se analisa a situação dos graduados em cursos de licenciatura a partir de 2008, exceto em 2009, evidencia-se queda contínua nos percentuais até 2011, quando os valores voltam a crescer, mesmo que de forma discreta. O percentual de professores atuando no ensino médio sem a formação superior é, no mínimo, surpreendente, especialmente a partir de 2008. É difícil imaginar que ainda existam professores efetivos sem formação superior atuando no ensino médio. No entanto, frente aos dados, uma possível explicação para esse quadro relaciona-se ao ingresso de profissionais em caráter temporário, na forma de contratos precários, a partir de 2003. Os dados da Tabela 4 estão agregados, o que compromete uma análise mais detalhada, a ponto de se identificar a esfera administrativa em que esses profissionais se encontravam atuando no período em tela (2007 a 2013). Uma análise dos editais para realização de processo seletivo simplificado para contratação de pessoal por tempo determinado, em regime especial, na rede estadual, constatou, como exigência aos candidatos às vagas ofertadas aos cargos de docência, a comprovação de matrícula no curso de licenciatura plena na área do componente curricular de seu interesse, no

mínimo a partir do quinto período (PIAÚÍ, 2009). Na pesquisa empírica realizada nas quatro redes de ensino, constatou-se que em 2012 a rede estadual era a que detinha maior número de contratos temporários<sup>43</sup> (detalhes sobre esses dados na sequência deste texto).

Importa ressaltar que a inserção de professores para o cargo efetivo na rede estadual com formação em ensino médio, habilitação normal/magistério, cessou com a realização do concurso regido pelo Edital nº 001/1999. Esses dados reforçam a hipótese de que a inserção de professores não licenciados nessa rede de ensino tenha ocorrido por meio de processos que fugiram às regras estabelecidas na legislação vigente, cuja determinação é que a investidura em cargo ou emprego público na administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios somente pode ocorrer mediante a aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos (BRASIL, 1988, II, art. 37).

Diante desse quadro e após a discussão da legislação que instituiu diversos programas para a formação de professores em exercício na educação básica pública, fica uma interrogação acerca de sua efetividade para os profissionais do magistério público no estado do Piauí, em especial dos programas voltados para a habilitação de professores do ensino médio, materializados desde a instituição da atual LDB, mas intensificados a partir de 2001. Há que considerar que a formação desses professores precede a LDB de 1996, tendo em vista ter-se iniciado, de forma mais objetiva, com a criação da Universidade Estadual do Piauí (Uespi)<sup>44</sup>. A criação dessa instituição justificou-se diante da necessidade de profissionais habilitados para atender à expansão do ensino médio, especialmente no interior do estado, conforme discussão apresentada a seguir.

---

<sup>43</sup> Em 2003 foi sancionada a Lei Ordinária nº 5.309 de 17 de julho, que “Dispõe sobre a contratação por tempo determinado no serviço para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público na Administração Estadual direta, nas autarquias e fundações públicas, sob o regime de Direito Administrativo, nos termos do artigo 37, inciso IX, da Constituição Federal, e dá outras providências” (PIAÚÍ, 2003a). O artigo 2<sup>a</sup> dessa lei especifica os casos considerados de “excepcional interesse público” em que podem ocorrer tais contratações.

<sup>44</sup> Em 1984, a Lei estadual nº 3.967 instituiu a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí (Fadep), entidade mantenedora dos centros de formação de recursos humanos para o ensino da rede pública estadual em nível superior. Em 1986, realizou-se o primeiro vestibular para os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério, Ciências Biológicas, Matemática, Letras/Português, Letras/Inglês e Bacharelado em Administração, totalizando 240 vagas. A Lei nº 4.230/88 criou as condições necessárias para a instalação da Universidade Estadual do Piauí (FEITOSA, 2006).

#### *4.2 A constituição de um corpo docente para o magistério básico: o papel das instituições de ensino superior no estado do Piauí*

Esta seção discute a expansão do ensino superior no Piauí, explicitando, como prioridade, a oferta dos cursos de graduação (licenciatura) em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira/Inglês, Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas, História, Artes, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais, no estado do Piauí. O recorte temporal compreende o período de vigência do PNE 2001 – 2010, e o que seria o primeiro ano de vigência do novo PNE (2011), mas não foi, devido ao fato de ter sido sancionado somente no dia 25 de junho de 2014. Durante a produção dos dados desta tese, o novo PNE encontrava-se ainda em processo de votação.

O objetivo principal aqui é analisar, em termos quantitativos, as condições efetivas da oferta dos cursos de licenciatura (vagas, inscritos, ingressantes, matrícula e concluintes) nas IES do estado do Piauí. Para a análise, optou-se por montar uma série histórica de 11 anos (2001 – 2011), com estatísticas do Censo do Ensino Superior. Para cada variável, foram evidenciados os resultados para cada ano, de modo desagregado por curso.

O recorte histórico compreende o período marcado por intensa mobilização no âmbito da oferta do ensino superior no Brasil, em especial nos cursos de licenciatura, os quais cumprem o objetivo de habilitar profissionais para o exercício do magistério na educação básica. Os dados referem-se aos cursos ofertados nas duas modalidades (presencial e a distância) em IES públicas e privadas, com ingresso por processos seletivos, e encontram-se sumarizados em tabelas ao longo desta seção. A plausibilidade das discussões erigidas do processo de interpretação dos dados encontra sintonia com os objetivos específicos que guiaram a pesquisa empírica, já explicitados na Introdução desta tese.

A legislação educacional define parâmetros para a atuação de professores na educação básica; para o ensino médio, a exigência é a formação mínima em nível superior de graduação plena, em curso de licenciatura. É em atendimento às determinações legais que as IES justificam a implantação dos diversos cursos desse grau acadêmico ou a ampliação do número de vagas.

Deve-se destacar que, de modo geral, a expansão do ensino superior sofreu fortes influências da política neoliberal<sup>45</sup>, que, de modo especial, influenciaram as políticas

---

<sup>45</sup> Para a teoria liberal, a democracia e as regulações sobre o Estado são prejudiciais ao livre andamento do mercado e, por isso, é necessário estabelecer limites constitucionais contra as instituições democráticas

educacionais no Brasil, tema amplamente discutido por Dourado (2002, 2008, 2011) e Peroni (2003, 2011). Em meio a esse contexto de disputas, foram desenvolvidas diferentes medidas voltadas para a área da Educação. Dentre elas, situam-se o PNE (BRASIL, 2001a), com vigência para o decênio 2001 – 2010, e a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e também, o que seria primeiro ano de vigência do novo PNE, decênio 2011 – 2020, caso o processo de votação tivesse transcorrido em 2010, como era de esperar, visto que esse foi o último ano de vigência da lei nº 10.172/2001. Programas como o Fies<sup>46</sup>, Prouni<sup>47</sup>, Programa Expandir<sup>48</sup>, UAB<sup>49</sup>, Reuni<sup>50</sup>, conforme exposto no capítulo teórico desta tese, materializaram o processo de expansão do ensino superior no momento em que favoreceram a interiorização das IES públicas, a implantação de um extenso sistema interativo de educação a distância e incentivaram a criação de cursos noturnos como estratégia de aproveitamento das vagas e espaços ociosos nas IES brasileiras (BRASIL, 2001a; SILVA JÚNIOR, 2011). Importa destacar que tais programas, implantados nesse período e ainda em desenvolvimento em 2014, constituem-se em estratégias que favorecem a oferta de cursos para a formação de professores em todo o país, com o propósito de aumentar de modo significativo o número de profissionais com a formação exigida pela LDB, na perspectiva de atender à demanda de professores para atuar no magistério da educação básica, que já vinha se formando em algumas áreas do currículo.

Assim, o foco desta seção é debater questões relativas às ações voltadas para a expansão do ensino superior no Brasil no período marcado pelo recorte histórico da pesquisa (2001 a 2011), mais especificamente no âmbito da oferta dos cursos de licenciatura.

O conhecimento do quantitativo de profissionais habilitados nesses cursos é um dos indicadores centrais para analisar o déficit de profissionais para a educação básica e, de modo específico, para o ensino médio da rede pública estadual do Piauí, cuja discussão será desenvolvida no último capítulo dessa tese. Para alcançar esse propósito, foram consultados trabalhos acadêmicos (dissertações e artigos) que tratam do comportamento da oferta do

---

vigentes, podendo ocorrer pela eliminação do voto ou restrição de seu impacto, pela privatização e desregulamentação, provocando assim, o desmantelamento do Estado (PERONI, 2011, p. 27).

<sup>46</sup> O Fies (BRASIL, 2001b) realiza a concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva.

<sup>47</sup> O Prouni foi instituído em 2005, pela Lei nº 11.096, após conversão da Medida Provisória nº 213, de 2004.

<sup>48</sup> Programa Expandir: lançado em janeiro de 2006, esse programa estava voltado para expandir e interiorizar o ensino superior público no Brasil, com recursos para construção de novos prédios, compra de equipamentos e mobiliários, reforma e adequação de *campi*, contratação de professores, com prioridade para o interior do país.

<sup>49</sup> No Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, o governo federal instituiu o sistema UAB, com o objetivo de promover o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país (BRASIL, 2006a).

<sup>50</sup> As ações que integram o PDE foram instituídas pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a).

ensino superior no estado do Piauí (CARVALHO, 2008; FEITOSA, 2006; LOPES, 2008, dentre outros) e cujo foco das discussões voltou-se diretamente ao processo de expansão desse nível de ensino no estado. Mesmo contemplando recortes históricos não lineares do mesmo período temporal deste estudo, auxiliaram na compreensão dos dados aqui apresentados.

#### 4.2.1 Oferta do ensino superior no Piauí

As políticas educacionais e, em especial, aquelas voltadas para a formação de professores, executadas no período de 2006 a 2010, foram fortemente influenciadas pelo modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado que se caracterizaram pela criação dos institutos superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos, com o objetivo de atender à crescente demanda de profissionais para o magistério na educação básica com formação em nível superior.

A expansão da oferta de cursos de licenciatura desenvolveu-se principalmente em instituições privadas e pela existência de centenas de cursos de educação a distância (EAD), distribuídos nas diversas localidades do Brasil, apesar das inúmeras críticas que têm recebido ao longo do tempo. Especificamente em relação à instituição da EAD, Freitas (2007, p. 1208) afirma que a opção por essa modalidade de ensino no processo de formação inicial de professores, no Brasil, apresenta-se mais como uma política compensatória, com o intuito de suprir a ausência de oferta de cursos regulares a segmentos da sociedade historicamente já afastados da rede pública de educação superior, além de ser uma forma de aligeirar e baratear o processo de qualificação de profissionais para atuar na educação básica.

Entende-se que os diversos programas desenvolvidos no âmbito da política de expansão do ensino superior, além de suscitarem críticas – especialmente quanto à manutenção de uma política que privilegia as IES privadas em detrimento das instituições públicas –, deixaram inconclusas as análises de sua eficácia no atendimento aos objetivos propostos. Nesse sentido, importa questionar qual tem sido a efetiva contribuição desses programas quanto ao atendimento da demanda de professores formados no âmbito das redes de ensino do estado do Piauí, de modo especial para o ensino médio, tendo em vista que este ainda se constitui um problema que vem provocando muitas discussões no meio acadêmico.

Sob essa perspectiva, analisa-se nesta seção um conjunto de dados relacionados à oferta de 12 cursos de licenciatura com habilitação específica para atuar na docência da educação básica em 12 componentes curriculares do ensino médio, na expectativa de situar a

oferta desses cursos no âmbito das IES do estado do Piauí, no período de 2001 a 2011, e subsidiar a discussão acerca dessa problemática, que será desenvolvida no final do capítulo.

Embora se constituam indicadores para as análises do objeto da pesquisa apenas 12 componentes do currículo da educação básica (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira/Inglês, Artes Visuais, Educação Física, Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia, História, Filosofia e Sociologia), importa apresentar, mesmo de forma breve, uma análise dos impactos quantitativos da política de expansão do ensino superior em andamento no Piauí, tomando como foco principal a participação das matrículas e dos concluintes nos cursos de licenciatura.

Nas publicações mais recentes que abordam o crescimento da oferta do ensino superior, as informações são tratadas, em âmbito nacional, na sua maioria de forma agregada (artigos em periódicos, teses e dissertações) e, quando desagregadas, fazem poucas referências ao Piauí. Diante do quadro diminuto desses referenciais, decidiu-se tabular os dados estatísticos disponíveis nos relatórios produzidos pelo Inep, descrevê-los e analisá-los, ainda que de forma abreviada, com o objetivo de desvelar algumas das particularidades que marcaram a oferta do ensino superior no estado.

#### 4.2.2 As Instituições formadoras no Estado do Piauí

A implantação da Faculdade Católica de Filosofia (Fafi) no Piauí, na década de 1950, pode ser considerada o marco para o início da oferta de cursos de formação para o magistério para atuação nas disciplinas específicas do currículo da educação básica. Isto porque a criação da Fundação Universidade Federal do Piauí (Fufpi), atual Ufpi, ocorreu somente mais tarde, já na década de 1970.

A Fafi iniciou suas atividades com a oferta de três cursos de bacharelado: Letras Neolatinas, Filosofia e Geografia/História. Nesse começo, licenciaram-se professores em Português e em até três de quatro habilitações: Francês, Espanhol, Italiano, Latim e Literaturas correspondentes. Mais tarde, essa instituição passou a ofertar os cursos de aperfeiçoamento em Matemática e Física, por intermédio de convênio firmado com a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene). De 1960 a 1970, antes de sua incorporação à Fufpi<sup>51</sup>, a Fafi formou 369 professores (CARVALHO, 2008; LOPES, 2008).

---

<sup>51</sup>A Fufpi resultou do aglutinamento dessa instituição e das Faculdades de Direito e de Odontologia, em 1968.

Com a criação da Fufpi, teve início um novo período da história da formação de professores para áreas específicas do currículo da educação básica (anos finais do ensino fundamental e do ensino médio) no estado do Piauí. Os primeiros cursos eram no formato de licenciatura em Ciências de curta duração, ofertados a partir de convênio firmado com a Seduc/PI, com o objetivo de certificar professores que já atuavam em estabelecimentos oficiais de ensino do estado. Nesse período, passaram a funcionar os cursos de Licenciatura em Ciências, inicialmente nas habilitações em Física, Matemática, Biologia e Química; Licenciatura em Educação Física Artes Visuais. Mais tarde, todos os cursos passaram a ser ofertados como licenciatura plena. Em 1976, a habilitação em Biologia foi autorizada por intermédio da Resolução nº 01/76 e, no ano seguinte, foi a vez dos cursos de Educação Física e Educação Artística – este, atual cursos de Artes Visuais<sup>52</sup> –, os quais tiveram a autorização para funcionar como licenciatura plena em 1977, após a publicação das Resoluções nº 101/77-Cepex e nº 01/77 CCE/Ufpi, respectivamente.

A década de 1980 foi marcada pelo processo de expansão da oferta dos cursos de licenciatura no interior do estado, pela implantação da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí (Fadep)<sup>53</sup>, atual Uespi. Essa instituição nasceu com a missão de interiorizar a oferta de cursos de licenciatura, na perspectiva de atender à grande demanda de professores sem habilitação para atuar em muitas disciplinas do currículo da educação básica, especialmente escolas do ensino médio da rede estadual localizadas no interior do estado. Vê-se que, até o final da década de 1980, os cursos de formação de professores de nível superior de graduação plena eram exclusividade da Ufpi e da Uespi (CARVALHO, 2008; FEITOSA, 2006; PIAUÍ, 1993), sendo que, no final da década de 1990, com a criação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí do (Cefet-PI), atual Instituto Federal do Piauí (Ifpi), essa oferta foi sendo ampliada de modo específico para os cursos de Matemática, Física, Química e Biologia.

O Cefet-PI passou a se constituir em mais um espaço de formação de profissionais para o magistério da educação básica. Os cursos de licenciatura dessa instituição de ensino surgiram em caráter emergencial, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática.

---

<sup>52</sup> A Educação Artística foi instaurada como disciplina obrigatória nos currículos de primeiro e segundo graus por meio da LDB nº 5.692/71. A partir de então, foram criados cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística em diversas universidades brasileiras. Na Ufpi, esse curso foi criado em 1977 pela Resolução nº. 01/77 CCE/Consun, inicialmente com essa nomenclatura, assumindo, após a publicação da LDB nº 9.394/96, a denominação de Artes Visuais, nas modalidades de Dança, Música e Artes Cênicas.

<sup>53</sup> “A Fadep foi constituída pela Lei nº 3.967, de 16 de novembro de 1984, sobre o tripé: centro de pesquisa, centro de ensino superior e centro de radiodifusão, o que resultou mais tarde na consecução da educação a distância idealizada para garantir a formação daqueles que não tinham condições de deslocar-se para a capital, [...]” (FEITOSA, 2006, p. 122)

Deve-se, ainda, ressaltar que, além da oferta regular nos cursos de licenciatura, na década de 1990 foram instituídas ações específicas para atender às necessidades formativas do corpo docente da rede pública. No *Diário Oficial do Estado do Piauí* (DOE) de 1991 há registro de reserva de vagas destinadas exclusivamente aos professores pertencentes à rede pública estadual ou municipal de ensino, para os cursos de Licenciatura Plena em Letras do *campus* de Picos e de licenciatura plena em qualquer área (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 1991). Nos anos seguintes, constataram-se novas reservas, ampliando-se os cursos ofertados. Em 1993<sup>54</sup>, a Uespi foi autorizada a funcionar com o *status* de universidade; com essa medida, ficou assegurado o surgimento gradativo de cursos e de *campi* na capital e no interior do estado. A implantação de *campi* permanentes no interior do estado ocorreu inicialmente em sete municípios: Corrente, Floriano, Picos, Parnaíba, Piripiri, Campo Maior e São Raimundo Nonato (FEITOSA, 2006, p. 128-129).

Esse breve olhar nos caminhos trilhados para a consecução de um corpo docente formado nas disciplinas específicas do currículo do ensino médio passa a ter maior significado quando analisada sob o ângulo da demanda para o período. Nesse aspecto, estudos apontam que, no início da década de 1980, o Piauí contava com um reduzido quadro de alunos universitários (7.834 alunos), mesmo com uma população de 2.139.000 habitantes. O número de diplomados nesse nível de ensino em todo o estado era de 9.258, isto porque, dos professores que integravam o quadro das escolas do sistema estadual de ensino, 59,62% eram leigos (26.289), ou seja, sequer contavam com a formação mínima para o exercício do magistério (FEITOSA, 2006, p. 92).

Esse contexto não oferecia as condições mínimas para que se efetivasse a interiorização da oferta de escolas com ensino médio, sendo que essa situação já se configurava inadiável para muitos municípios do interior piauiense, especialmente sob o ponto de vista da qualificação de muitos jovens que não tinham condições de se deslocar para a capital para dar continuidade a seu processo formativo.

Atualmente, a realidade é outra, principalmente do ângulo das oportunidades do acesso ao ensino superior em cursos de formação para o magistério na educação básica, conforme já exposto. No entanto, o que aparentemente parece persistir é a demanda, mesmo

---

<sup>54</sup> A Uespi foi autorizada a funcionar como universidade com instalação no *campus* Pirajá, em Teresina, no dia 26 de fevereiro de 1993, por meio da publicação no *Diário Oficial*. Logo depois foram criados novos *campi* no interior do estado (NOGUEIRA; VASCONCELOS, 2002).

frente às diversas estratégias efetivadas por parte do Poder Público na perspectiva de superação do problema.

Os dados do Censo da Educação Superior em 2011 – último ano da série histórica – apontaram que, das 91.898 matrículas registradas em cursos de graduação no estado do Piauí, aproximadamente 47,3% (43.580) foram ofertadas em instituições públicas. As instituições privadas foram responsáveis por 52,6% das matrículas (48.318). Do total das matrículas registradas (91.898), 66,1% eram dos cursos de bacharelado, 29,6%, (27.203) de licenciatura e apenas 4,3% tecnólogos. Tratando-se apenas das licenciaturas, apesar de a oferta de grau acadêmico no estado ter sua história marcada no setor privado, o período e os cursos definidos para a construção da série histórica aqui analisada (2001 – 2011) foram ofertados, quase exclusivamente, por instituições públicas (Ufpi, Uespi e Ifpi) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013a).

Somente a Ufpi e a Uespi foram responsáveis por 78,8% das matrículas na esfera pública. A Ufpi registrou matrícula de 11.464 alunos (42,1%). No âmbito estadual, a Uespi informou ao Censo de 2011 a matrícula de 8.899 alunos (32,7%). Já o Ifpi apresentou pequena participação na oferta das licenciaturas no estado, chegando apenas a 5,1% do total das matrículas (1.379). Quanto às faculdades, todas da esfera privada, foram responsáveis por 5.461 matrículas (aproximadamente 20,1% do total) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013a).

As tabelas apresentadas ao longo desta seção mostram dados do cenário da oferta dos cursos de licenciatura no Piauí, contemplando o período de 2001 a 2011. Os dados foram fornecidos pelo Inep em planilhas do Excel (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013c) e incluem informações relacionadas aos cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância, das redes pública e privada. Nessa planilha, foram compilados os dados referentes a número de vagas, matrículas, concluintes e ingressantes, de modo desagregado apenas para os cursos de licenciatura, permanecendo agregados os dados dos cursos dos demais graus acadêmicos (bacharelado e tecnólogos). O comportamento da oferta do total das vagas pelas IES e a participação, por categoria administrativa (pública e privada), nos cursos na série histórica (2001 – 2011), são apresentados na Tabela 5, a seguir.

**Tabela 5 – Distribuição das vagas em curso de graduação por grau acadêmico e categoria administrativa no estado do Piauí (2001 – 2011)**

Ano	Licenciaturas					Bacharelados e tecnólogos				
	Vagas		Total	Pública (%)	Privada (%)	Vagas		Total	Pública (%)	Privada (%)
	Presencial	EAD				Presencial	EAD			
2001	8.870	-	8.870	95,3	4,7	7.177	-	7.177	39,3	60,7
2002	13.518	-	13.518	93,3	6,7	10.251	-	10.251	34	66
2003	9.847	-	9.847	94,2	5,8	12.601	-	12.601	25	75
2004	6.889	-	6.889	83,5	16,5	13.745	-	13.745	21,1	78,9
2005	7.201	-	7.201	74	26	12.259	-	12.259	21,1	78,9
2006	6.560	-	6.560	64,7	35,3	16.103	-	16.103	19	81
2007	6.744	1.005	7.749	72,6	27,4	18.915	1.500	20.415	28	72
2008	6.610	-	6.610	65,3	34,7	20.874	-	20.874	21	79
2009	7.654	3.176	10.830	74,1	25,9	21.985	500	22.485	24,8	75,2
2010	8.429	100	8.529	66,5	33,5	21.978	100	22.078	23,7	76,3
2011	15.127	32	15.159	70,6	29,4	26.937	141	27.078	26,8	73,2

Fonte: a autora, com base em: (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013c).

\*Inclui todos os cursos de licenciatura ofertados nas IES do Piauí no período selecionado.

Os dados da Tabela 5 apontam o crescimento na oferta de vagas para os cursos de licenciaturas e nos demais cursos de graduação, no período de 2001 a 2011. Observa-se, no entanto, que houve um comportamento diferente quanto à oferta de vagas, quando se comparam os dados das duas categorias de cursos analisadas: licenciaturas e a categoria formada pelos demais cursos (bacharelados e tecnólogos). Nota-se que o número de vagas para a segunda categoria cresceu vertiginosamente no período em análise. Sem apresentar variação, saiu de 7.177 em 2001 e chegou, em 2011, a 27.078 vagas.

No conjunto das licenciaturas, percebe-se muita variação entre o número de vagas ofertadas a cada ano, além de um período de forte declínio entre 2003 e 2009. O lado positivo foi a predominância da esfera pública na oferta de vagas para estes cursos, apesar do crescente avanço do setor privado, tendência sentida, principalmente, a partir de 2004. Nota-se que, a partir desse ano, o setor privado cresce em relação à oferta de vagas nos cursos de licenciatura, ao tempo que se observa o decréscimo do setor público, especificamente quando se compara com os quatro anos que marcam o início da série (2001-2004). Contrariamente a esse contexto, no segundo grupo (bacharelados e tecnólogos) a predominância na oferta de vagas sempre foi do setor privado.

Merece destaque a participação da EAD a partir de 2007 no conjunto de vagas nos cursos de graduação no Piauí,<sup>55</sup> e a predominância dessa oferta nos cursos de licenciatura. Do primeiro para o segundo ano, as vagas nestes cursos mais que triplicaram, enquanto que entre os cursos de bacharelado e tecnólogo foram reduzidas em 1/3. Em 2010 e 2011, as vagas foram reduzidas em todos os graus acadêmicos.

O crescimento da oferta de vagas nas IES privadas no Brasil constitui tema muito discutido no meio acadêmico, por diversos pesquisadores. Pinto (2004, p. 733), por exemplo, observou o crescimento das vagas nos cursos de graduação por categoria administrativa no período de 1980 a 2002 e constatou a explosão do setor privado na oferta de vagas (5,3 vezes maior que no setor público). Recentemente, José Vieira de Sousa (2010, p. 10) fez a mesma constatação ao analisar o crescimento das vagas ociosas no processo de expansão do ensino superior brasileiro no período de 2003 a 2008. Os dados apresentados pelo autor são reveladores, não somente em relação ao aumento crescente do número de vagas ofertadas para esse nível de ensino pelo setor privado, mas também pelo expressivo crescimento do número de vagas ociosas. Para este autor, diversos fatores podem justificar o aumento do número de vagas ociosas na educação superior do país nos últimos anos; dentre eles, o crescimento desordenado do setor privado.

Para Sousa (2010, p. 10), as causas da incidência de vagas ociosas no setor público podem estar associadas às mudanças de curso realizadas por alguns estudantes, sendo tais vagas deslocadas para os processos de transferência; à falta de atratividade de novos cursos como efeito da reserva de vagas para alunos de escolas públicas e minorias étnicas, nas universidades federais, do Programa de Expansão e Interiorização das instituições federais de educação superior (Ifes); à instituição da UAB, do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra e do Prouni. Vê-se que a oferta de vagas no ensino superior do Piauí responde à tendência nacional. Em proporcionalidades bem menores, foi permeada por disputas históricas na relação público-privado, no âmbito das políticas educacionais.

#### 4.2.3 A formação de um quadro de profissionais em áreas específicas

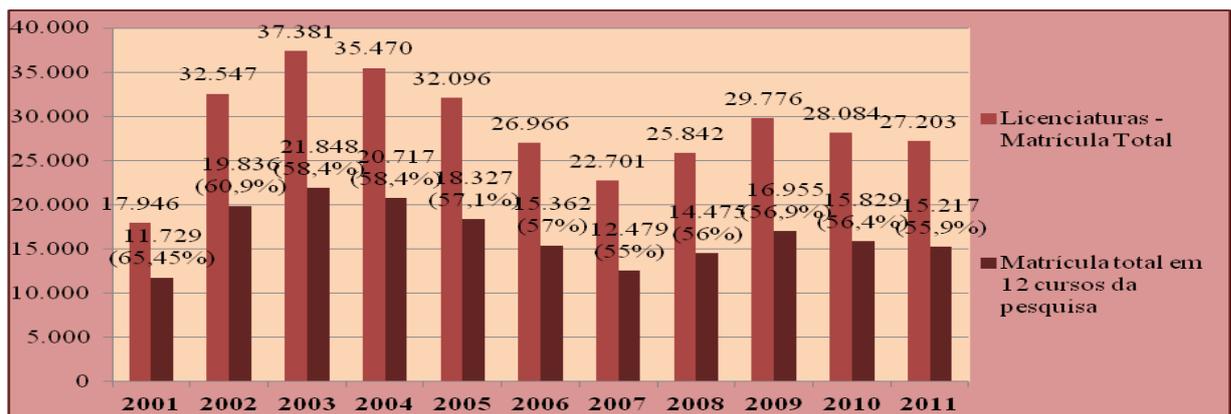
A instituição dos programas de expansão do ensino superior na última década e o fato de o governo federal ter assumido o compromisso com a formação de professores da educação básica, no momento que instituiu o Sistema Nacional de Formação de Profissionais

---

<sup>55</sup> Apenas os cursos de licenciatura e bacharelado tiveram ofertas de vagas na EAD em 2007; as vagas para os cursos tecnólogos passaram a ser ofertadas somente a partir de 2009.

do Magistério, resultaram no incremento do número de vagas em cursos de licenciatura presenciais, na modalidade a distância ou que conjugam as duas modalidades, conforme afirmam Olgaíses Cabral Maués e Michele Borges de Souza (2013, p. 68). Nesta subseção, a análise volta-se a esse ponto, especificamente para os cursos de licenciatura que habilitam profissionais para o magistério nos componentes curriculares do ensino médio selecionados para a pesquisa e já apresentados no início deste capítulo<sup>56</sup>. Na primeira etapa, cujos dados encontram-se agregados, a análise incide especificamente sobre as matrículas e concluintes; depois, quando desagregados, além dessas duas variáveis são analisados os dados relacionados ao número de vagas, inscritos ingressantes e concluintes.

O Gráfico 3 apresenta a participação, em valores relativos, dos 12 cursos na matrícula total do universo das licenciaturas das diferentes instituições de ensino superior que ofertaram vagas em 2011 no estado do Piauí, conforme consulta realizada nos dados do Censo da Educação Superior do referido ano. Compõem esse universo, 26 cursos: Ciências, Educação Física, Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Música, Pedagogia, Química, Normal Superior, Letras/Libras, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português, Segurança Pública, Ciências e Informática, Computação, Psicologia, Teologia, Interdisciplinar em Ciências Naturais, Ciências da Natureza, Educação Artística, Arte Educação, Ciências Sociais. A nomenclatura dos referidos cursos é a mesma utilizada pelo Inep.



**Gráfico 3 – Matrícula total em 12 cursos de licenciatura no estado do Piauí (2001 – 2011)**

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013c).

<sup>56</sup> Diante da complexidade de investigar os 27 cursos de licenciatura, fez-se um recorte e, para este estudo, foram considerados apenas os concluintes dos 12 cursos de licenciatura das IES que atendem no Piauí na modalidade presencial e a distância, no período de 2001 a 2011, o que, por si só, demandou grande esforço.

O Gráfico 3 evidencia períodos de crescimento e de declínio das matrículas para o conjunto das licenciaturas e para o conjunto dos 12 cursos da pesquisa. Verificou-se que, em 2001, a matrícula nos 12 cursos chegou a 11.729, aproximadamente 65% da matrícula total das licenciaturas; em 2002, a matrícula quase dobrou: 19.836 alunos. Em termos proporcionais, observa-se que o crescimento foi menor (60,9%). Isto implica dizer que o incremento nas matrículas ocorreu em proporções maiores para o conjunto dos demais cursos de licenciatura. Vale ressaltar que esse incremento – que se estendeu até o terceiro ano da série histórica – foi registrado em anos anteriores, como mostram os trabalhos publicados por Sampaio e outros (2002) e Gatti et al. (2009).

De 2005 a 2007, observa-se um sensível declínio na participação dos 12 cursos na matrícula total dos cursos de licenciatura, com pequeno crescimento nos dois anos subsequentes (2008 e 2009). Nos dois últimos anos da série histórica, as matrículas voltaram a cair, sendo que em 2010 ficaram em 15.829 e, em 2011, em apenas 15.217 (56,4% e 55,9%, respectivamente).

O pequeno crescimento das matrículas observado em 2008 e 2009 para os 12 cursos da pesquisa pode ter explicações diversas; no entanto, dois fatores podem justificar esse incremento: o primeiro diz respeito à instituição da UAB nas universidades públicas do Piauí em 2006. Apesar da oferta dos cursos da EAD no estado ter como marco inicial o ano 2006, foi em 2007 que saiu o resultado do primeiro processo seletivo específico para essa modalidade de ensino, envolvendo oito cursos, dos quais seis eram de licenciatura, sendo cinco voltados para áreas específicas (Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas e Filosofia).

Não houve registro de matrículas nessa modalidade nos cursos de licenciatura no Censo do Ensino Superior de 2007 e, em 2008, o censo registrou somente 2.845 matrículas, das quais 777 eram dos cursos de licenciatura nas áreas específicas: Matemática, 96; Física, 200; Química, 197; Ciências Biológicas, 182; Filosofia, 102 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013c).

Ainda de acordo com o levantamento realizado no banco de dados do Inep, constatou-se que, até 2008, apenas a Ufpi aparecia como IES que ofertava cursos na modalidade EAD no estado do Piauí. Maior incremento da EAD no Piauí ocorreu somente a partir de 2009, quando se verificou que, além da Ufpi, mais cinco instituições passaram a oferecer cursos de licenciatura nessa modalidade de ensino, sendo três públicas e duas privadas. No referido ano, as matrículas atingiram o patamar de 1.712, somente nas áreas específicas. Mesmo assim, a predominância ainda era das instituições públicas.

O segundo ponto pode ter relação com a abertura de novos cursos de licenciatura nos *campi* do Ifpi<sup>57</sup>, criados nos municípios de Picos e Parnaíba em 2006 e 2007, respectivamente, e no *campus* da Ufpi em Floriano em 2009, além da ampliação da oferta de cursos noturnos pela Ufpi após sua adesão ao Reuni<sup>58</sup>.

Sobre a oferta de cursos pela EAD, em 2010 os números continuaram a crescer, sendo computadas 2.638 matrículas somente na área de formação de professores. Houve, ainda, a abertura de vagas para novos cursos de formação para o magistério básico. Nesse contexto, foram implantados os cursos de Letras/Inglês, Letras/Português, História, Geografia e Ciências Sociais, totalizando 11 cursos. Em 2011, embora tenha ocorrido a ampliação do número de instituições com cursos de licenciatura, as matrículas caíram, conforme apontam os dados no Gráfico 3. Mesmo na modalidade a distância houve redução de -8,5% (de 2.638 para 2.415 matrículas).

O comportamento do número de ingressantes e concluintes no contexto do recorte histórico constitui objeto de análise na sequência destas discussões, a partir dos dados da Tabela 6, a seguir, que apresenta o número total e parcial de ingressantes e concluintes nos 12 cursos de licenciatura envolvidos na pesquisa, agregados por ano.

**Tabela 6 – Evolução do total de ingressantes e concluintes nos cursos de licenciatura e nos 12 cursos pesquisados no estado do Piauí (2001 – 2011)**

Ano	Total de ingressantes*	Ingressantes* nos 12 cursos pesquisados	Total de concluintes	Concluintes nos 12 cursos pesquisados	%
2001	8.605	4.839	3.426	3.114	64,4
2002	14.847	8.321	2.096	1.846	22,2
2003	10.682	6.189	4.400	2.953	47,7
2004	13.756	7.169	7.564	4.678	65,3
2005	8.768	4.746	8.305	4.701	99,1
2006	7.624	4.352	6.613	4.236	97,3
2007	7.743	4.243	1.484	903	21,3
2008	7.319	4.340	3.121	1.213	27,9
2009	7.612	3.941	5.604	3.129	79,4
2010	9.964	6.374	3.820	2.045	32,1
2011	6.683	4.122	4.208	1.781	43,2

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013c)

\*Inclui os ingressantes em processos seletivos e em outros processos.

<sup>57</sup> A partir de 2010, foram inaugurados cinco novos *campi* do Instituto Federal no interior do estado do Piauí: Angical, Corrente, Piripiri, São Raimundo Nonato e Uruçuí, os quais passaram a ofertar vagas para os cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química.

<sup>58</sup> Este programa abriu novos *campi* da Ufpi no interior do estado e incentivou a criação de cursos e vagas no período noturno.

Os 12 cursos envolvidos nesta pesquisa apresentaram participação significativa no universo dos cursos de licenciatura ofertados pelas diferentes instituições no estado do Piauí (27 ao todo, até 2011). Em quase toda a série histórica, a participação desses cursos ficou acima de 50%, com maior incremento nos dois últimos anos (61,7% em 2010 e 64% em 2011).

Apesar da oscilação, é possível constatar a redução do número total de alunos que ingressaram nas licenciaturas ao longo desses anos. A exceção observada em 2010 reflete o maior ingresso dos alunos na modalidade a distância (1.114 somente nos 12 cursos utilizados na pesquisa). Excluindo os cursos da pesquisa, os cursos de Pedagogia e Normal Superior responderam, em média, por 43,9% do número de ingressantes no período de 2001 a 2011.

No tocante aos concluintes, observa-se que de 2001 para 2002 houve um decréscimo significativo (1.330 somente nos 12 cursos da pesquisa). Após esse período, o número de concluintes passou a crescer consecutivamente, até 2005. A partir de 2006, mesmo apresentando algumas variações, a tendência foi de decréscimo no total de concluintes dos cursos de licenciatura no estado. Chama a atenção a queda expressiva registrada nos dados de 2007: aproximadamente 72% em relação ao número de concluintes do ano anterior. De modo geral, a tendência predominante entre os cursos de licenciatura ofertados nesse estado foi de queda no ritmo de crescimento do número absoluto, tanto no quantitativo de ingressantes quanto no total de concluintes, no decorrer dos 11 anos do recorte temporal da série histórica analisada, mesmo considerando as oscilações registradas de um ano para outro. Considerando apenas os 12 cursos selecionados para a pesquisa, o maior decréscimo pode ser visualizado nos seis últimos anos, conforme Tabela 6.

Sabe-se que o contexto de que emergiram os dados analisados foi o de implantação das atuais políticas de expansão das vagas de acesso ao ensino superior em andamento, materializadas em diversos programas, conforme já exposto. Isto talvez explique o fato de os números ainda não apontarem impactos significativos para o quantitativo, especialmente no tocante ao número de diplomados, pois, para analisar os impactos desses programas para o número de concluintes, devem-se considerar, no mínimo, cinco anos após a instituição de cada programa. Tomando como referência o número de ingressantes dos anos da série histórica e considerando que não se confirmaram acréscimos significativos nesses números, (pelo menos até 2011), o que se teme é que o número de concluintes para os anos subsequentes seja ainda menor que o apresentado neste estudo.

Diferentes fatores podem ser responsáveis pelo decréscimo desses números, tendo em vista os dados resultarem de contextos diversos, já que a pesquisa envolveu todas as IES do estado (públicas e privadas). No entanto, uma das razões desse encolhimento pode estar relacionada à pouca efetividade das políticas de valorização da carreira do magistério, principalmente daquelas ligadas às condições de trabalho e salário dos professores da educação básica, além de outros fatores que fogem do escopo deste estudo.

A próxima seção apresenta uma análise das oportunidades educacionais para a educação superior pública no estado do Piauí, focalizando apenas os 12 cursos de licenciatura selecionados para esta pesquisa.

#### 4.2.4 Focando a análise nos cursos de interesse da pesquisa

No capítulo que dispõe sobre a educação superior, a LDB nº 9.394/1996 aponta como uma de suas finalidades a formação de quadros aptos para a inserção em setores profissionais nas diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 1996b, art. 43, II) e atribui às instituições de ensino desse nível a missão de prover o mercado de trabalho nos mais diversos setores profissionais com profissionais qualificados, a partir dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais. Esta seção discute a oferta de 12 cursos de licenciatura de graduação plena, na perspectiva de subsidiar as análises acerca da demanda de profissionais qualificados nas diferentes áreas do currículo da educação básica do Piauí e, de modo especial, das escolas que ofertam o ensino médio desse estado.

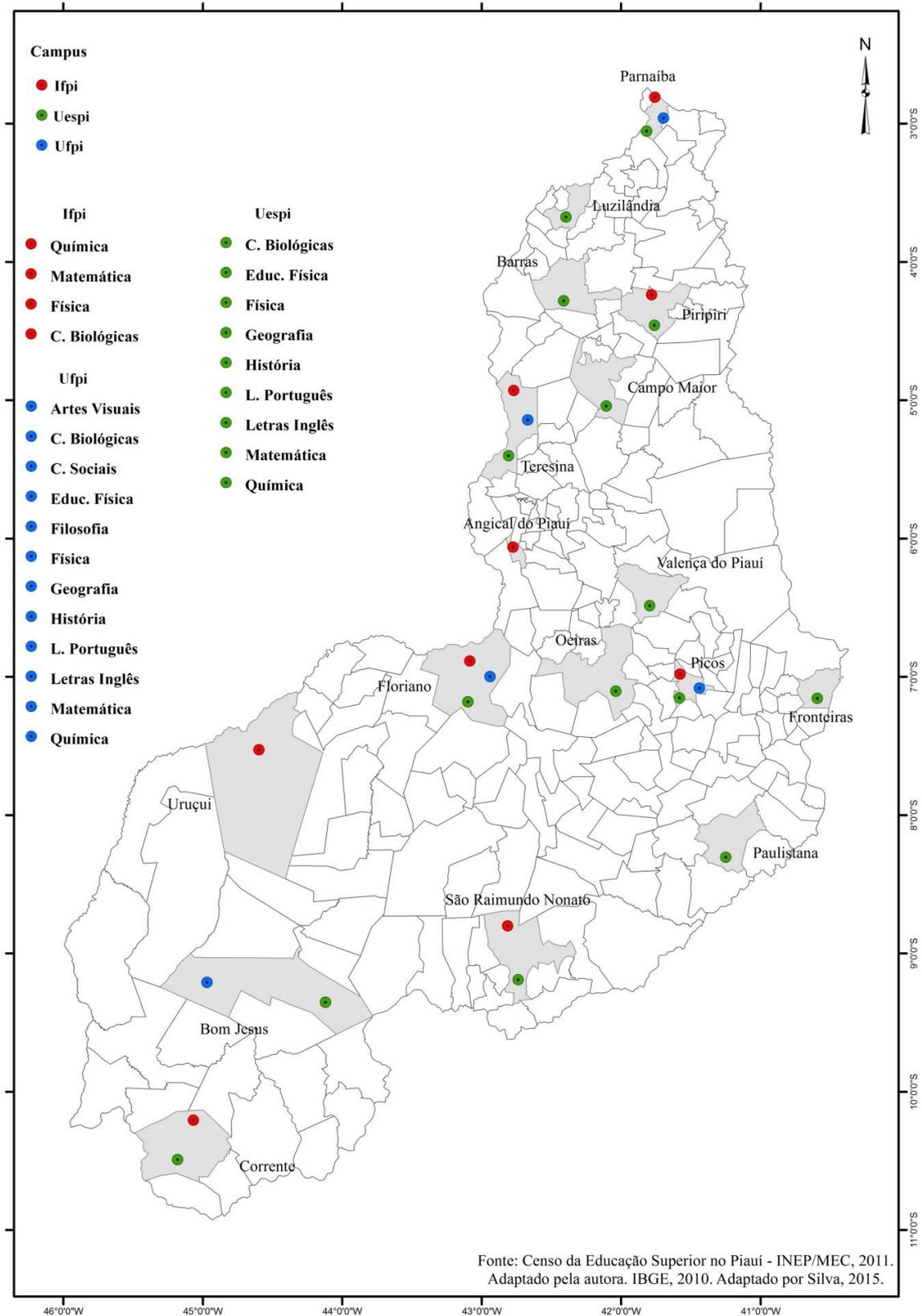
Segundo Gatti e Barretto (2009, p. 69), a distribuição dos cursos de licenciatura e suas matrículas pelas diferentes áreas de conhecimento dependem grandemente de decisões sobre o currículo da escola básica, tomadas na esfera legislativa e na executiva e secundadas pelos conselhos nacional e estaduais de Educação. No tocante à organização do currículo da educação básica, as mesmas autoras afirmam que as deliberações são tomadas em resposta às disputas entre diferentes atores sociais, que reivindicam maior representação de determinados conhecimentos, valores, habilidades e competências no currículo (órgãos executivos e legislativos, movimentos sociais, organizações não governamentais, entidades empresariais e de classe, entidades científicas e profissionais).

Durante a etapa exploratória da pesquisa, realizada principalmente a partir da consulta de relatórios anuais das atividades da Seduc/PI e de documentos publicados no DOE do Piauí, foram localizadas informações que corroboraram as ideias dessas autoras.

Constatou-se que a expansão da oferta do ensino médio do Piauí no período examinado ocorreu de 2003 a 2006 (PIAUI, 2010, p. 22) e toda a mobilização para a implantação dos cursos de licenciatura no interior do estado se deu ainda no final dos anos 1990. Conclui-se que o período de mobilização pela ampliação da oferta dessa etapa do ensino básico, especialmente na rede estadual, foi um dos elementos indutores da ampliação das ofertas de cursos de formação de professores nas IES do estado. Na sequência, uma breve apresentação da distribuição geográfica dos *campi* onde ocorreu a oferta dos cursos de licenciatura no Piauí em 2012.

Para a organização do mapa abaixo, decidiu-se pela regionalização adotada pela Seduc/PI, as GRE, que são os órgãos regionais de direção e execução programática instaladas na capital e municípios-polo, conforme explicitado anteriormente. Das 21 GREs, 16 estão instaladas nos municípios-polo, a saber: Parnaíba, Barras, Piripiri, Campo Maior, Regeneração, Valença, Oeiras, Picos, Floriano, Uruçuí, São João do Piauí, Bom Jesus, São Raimundo Nonato, Corrente, Fronteiras e Paulistana. As demais encontram-se em Teresina (a GRE Grande Teresina – na sede da Seduc/PI – e a GRE Teresina, que atende nas zonas Leste, Norte, Sul e Sudeste da capital).

Para mapear a distribuição dos cursos, foi feito um levantamento da oferta a partir dos dados do Censo do Ensino Superior realizado em cada ano da série histórica. A distribuição geográfica dos *campi* das IES públicas e a oferta dos cursos de licenciatura, em discussão neste estudo, encontram-se representadas no mapa do estado do Piauí, a seguir. No Mapa 1 estão registrados apenas os municípios com alunos matriculados nos 12 cursos em tela.



**Mapa 1 – Distribuição geográfica da oferta de 12 cursos de licenciatura em instituições públicas no estado do Piauí (2011)**

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2010); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2003a).

Analisando a distribuição geográfica dos cursos de licenciatura em discussão neste estudo, nota-se no Mapa 1 que, até 2012, as duas universidades públicas do estado (Ufpi e Uespi) ofertavam cursos na modalidade presencial<sup>59</sup> em 15 municípios do interior do estado:

- 1) Bom Jesus: Licenciatura em Ciências Biológicas, Letras/Português;
- 2) Floriano: Licenciatura em Ciências Biológicas (Ufpi); Ciências Biológicas, Letras/Português, Educação Física, Licenciatura Plena em Letras/Inglês (Uespi);
- 3) Parnaíba: Licenciatura em Ciências Biológicas e em Matemática;
- 4) Picos: Biologia, Educação Física, Letras/Português (Uespi); Licenciatura em Ciências Biológicas, em História, em Matemática e em Letras;
- 5) Barras: Geografia;
- 6) Campo Maior: História, Geografia, Ciências Biológicas;
- 7) Corrente: Ciências Biológicas;
- 8) Fronteiras: Letras/Português;
- 9) Luzilândia: Letras/Português;
- 10) Oeiras: Licenciatura Plena em História, Letras/Português;
- 11) Paulistana: Matemática;
- 12) Parnaíba: Licenciatura em Ciências Biológicas e em Matemática (Ufpi); Ciências Biológicas, Letras/Inglês, Letras/Português (Uespi);
- 13) Piri-piri: Letras/Português, Letras/Inglês, Licenciatura em Física e em Química;
- 14) São Raimundo Nonato: Geografia, Biologia, História;
- 15) Valença: Licenciatura Plena em Matemática.

Até 2010, os cursos de Filosofia, Artes Visuais e Ciências Sociais eram ofertados apenas pela Ufpi na modalidade presencial, no *campus* Ministro Petrônio Portela, localizado na capital do estado.

No tocante à oferta das licenciaturas realizada pelo Ifpi, além do curso de Licenciatura em Informática – que não foi registrado no mapa por não ser objeto de interesse deste estudo –, observa-se que ela ocorre nos cursos de Ciências Biológicas (Teresina e Floriano); Física (em Angical, Parnaíba, Picos e Teresina); Matemática (Angical, Corrente, Floriano, Piri-piri, São Raimundo Nonato, Uruçuí e Teresina) e Química (Parnaíba, Picos e Teresina). Ressalta-

---

<sup>59</sup> A partir de 2009 três IES privadas abriram vagas para o curso de Ciências Sociais na modalidade a distância: Castelo Branco, Luterana do Brasil e Universidade Metropolitana de Santos. Esta última, além de Ciências Sociais, passou a ofertar o curso de Filosofia. Em 2011, o curso de Artes Visuais foi implantado na Universidade Metropolitana de Santos (privada) e na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Em 2010, a Faculdade Entre Rios do Piauí e o Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí passaram a ofertar o curso de Filosofia.

se que o Ifpi de Floriano, ainda em 2004, antes mesmo de se transformar em instituto federal, já ofertava os cursos de Matemática e Ciências Biológicas.

As Tabelas 7, 8, 9 e 10, na sequência deste texto, apresentam dados referentes à oferta dos 12 cursos de licenciatura selecionados para a pesquisa. Os dados foram disponibilizados em planilhas do Excel pelo Inep e compilados pela autora deste trabalho, conforme informado anteriormente.

A Tabela 7 apresenta o número de vagas por curso das IES públicas e privadas, sendo que, a partir de 2007, os dados foram organizados desagregados por modalidade (presencial e EAD), possibilitando visualizar o movimento histórico da oferta em todos os cursos e perceber as influências (ou não) dos programas efetivados no contexto da expansão do ensino superior no estado do Piauí na formação de um quadro de professores para a educação básica.

De modo geral, as discussões acerca da oferta de vagas nos cursos de licenciatura no estado do Piauí mostraram que houve variação nessa oferta, com tendência de crescimento nos três primeiros anos da série histórica, redução no período de 2004 até 2008 e recuperação nos anos seguintes, de 2009 a 2011.

Pelo volume de informações na Tabela 7, optou-se por analisar os dados considerando dois períodos: o primeiro contemplando os anos anteriores à oferta de cursos pela EAD (2001 a 2006) e o segundo incluindo o período com a oferta de vagas nessa modalidade de ensino. Depois, foram realizadas algumas observações pontuais, vinculadas, principalmente, à distribuição da CHS dos componentes curriculares, segundo a Matriz Curricular para o Ensino Médio da Rede Estadual vigente até 2011<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> No dia 17 de dezembro de 2012, o Conselho Estadual de Educação (CEE) do Piauí aprovou nova matriz curricular para o ensino médio diurno, a ser implantado nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino a partir de 2013.

Tabela 7 – Evolução do número de vagas em 12 cursos de licenciatura, por modalidade de ensino, no estado do Piauí (2001 – 2011)

Cursos	Vagas/ano																				
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007			2008			2009			2010			2011		
							Pres.	E A D	Total	Pres.	E A D	Total	Pres.	E A D	Total	Pres.	E A D	Total	Pres.	E A D	Total
L/Port	2.510	1.914	700	749	736	736	752	-	<b>752</b>	852	-	852	515	-	515	611	-	611	1.620	-	1.620
L/Inglês	159	161	470	346	179	118	82	-	<b>82</b>	59	-	59	290	-	290	170	-	170	420	-	420
Artes Vis.	60	60	60	60	60	60	80	-	<b>80</b>	80	-	80	160	-	160	120	-	120	40	-	40
Ed. Física	410	484	580	326	317	302	181	-	<b>181</b>	249	-	249	245	-	245	197	-	197	475	-	475
Matemát.	364	830	615	576	514	268	417	100	<b>517</b>	495	-	495	615	800	1.415	825	-	825	1.142	-	1.142
Química	130	170	260	210	173	192	167	250	<b>417</b>	115	-	115	235	255	490	270	-	270	340	-	340
Física	130	170	170	193	170	150	228	200	<b>428</b>	231	-	231	435	180	615	290	-	290	352	-	352
C. Biológ	454	893	570	565	506	674	950	200	<b>1.150</b>	812	-	812	1.060	70	1.130	953	-	953	1.816	-	1.816
Geografia	233	659	725	208	630	459	100	-	<b>100</b>	320	-	302	245	-	245	250	-	250	723	-	723
História	255	1.148	1.140	475	504	382	296	-	<b>296</b>	596	-	596	1.015	-	1.015	1.145	-	1.145	1.790	-	1.790
Filosofia	40	45	50	50	50	50	50	100	<b>150</b>	50	-	50	50	600	650	200	-	200	260	-	260
C. Sociais	45	55	55	55	55	55	55	-	<b>55</b>	55	-	55	0	-	0	26	-	26	26	-	26

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013c).

No primeiro período, a tendência foi de crescimento em quase todos os cursos, especialmente até 2003. A exceção ficou com Letras/Português, que apresentou decréscimo contínuo do número de vagas (mais de 2/3 de 2001 para 2006). Merece destaque o crescimento de vagas para Matemática, Química, Física, Biologia e História, enquanto Artes Visuais, Filosofia e Ciências Sociais não apresentaram alterações significativas.

O segundo período, que vai de 2007 até o final da série, foi marcado em âmbito nacional pelo processo de implementação de várias políticas voltadas à expansão do ensino superior (UAB, instituição do Reuni em 2007 e criação do Ifpi em 2008). Nesse período, o curso de Letras/Português registrou pequena variação na oferta de vagas até 2010, apresentando expressivo crescimento somente em 2011, fato que despertou a atenção, considerando que, para esse curso, não foram ofertadas vagas na EAD durante o período analisado. Com exceção de Ciências Sociais, os demais cursos, apesar da variação entre os anos, tiveram incremento no total de vagas, com maior relevância em História e Ciências Biológicas. Para tais cursos, além da presença do setor privado, o impacto pode ser resultado de sua implantação nos *campi* da Ufpi no interior do estado; já nos casos de Física, Química e Matemática, o crescimento pode ser resultado do processo de interiorização dos Ifpi.

O incremento nas vagas do curso de Artes Visuais<sup>61</sup>, especialmente em 2009 e 2010, deu-se em função do crescimento da oferta pela Ufpi, já que dita oferta ocorre somente nessa universidade e na modalidade presencial, apesar de a demanda ter crescido no último ano, quando houve mais de 600 candidatos inscritos. Já no curso de Filosofia, o incremento foi em função de sua oferta na EAD.

Observa-se que a oferta de vagas na EAD ocorreu somente em dois anos da série histórica (2007 e 2009) e contemplou apenas cinco cursos (Matemática, Química, Física, Ciências Biológicas e Filosofia). Isto implica dizer que a oferta dos cursos de licenciatura no Piauí ocorreu, predominantemente, na modalidade presencial e nas IES públicas (Ufpi, Uespi e Ifpi, com prioridade nas duas universidades), apesar de os dados não se apresentarem desagregados por categoria administrativa (pública e privada) e organização acadêmica (universidade, faculdade, institutos federais).

Os dados da tabela parecem corroborar a assertiva de Gatti e Barretto (2009, p. 69) e de Alves e Soares (2009, p. 105), quando afirmam que a organização curricular da educação básica, no contexto dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares, constitui eixos

---

<sup>61</sup> A Lei nº 12.287/2010 substituiu o parágrafo 2º do artigo 26 da LDB. O novo texto ratificava a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas de educação básica (educação infantil e ensino fundamental e médio), “especialmente em suas expressões regionais” (BRASIL, 2010b). O objetivo foi promover o desenvolvimento cultural de todos os estudantes.

norteadores para a implantação dos cursos de licenciatura. Isto porque o período em que ocorreu o incremento na oferta de vagas nos cursos apresentados na Tabela 7 ajusta-se com o processo de ampliação da oferta do ensino médio no interior do estado, levando a inferir que a expansão visava, entre outros, a atender à demanda de profissionais habilitados nas diferentes áreas do currículo da educação básica.

Chama a atenção, no entanto, a situação de alguns cursos nesse cenário. Observa-se que cinco cursos se destacam no quantitativo de vagas no Piauí (Letras/Português, Ciências Biológicas, História, Matemática e Geografia). Com essa leitura, percebeu-se uma correlação entre o quantitativo de vagas em cada curso e a organização dos currículos oficiais das redes de ensino do Piauí, ao observar que, na grade curricular da educação básica, as disciplinas Língua Portuguesa, Biologia, História, Matemática e Geografia apresentam maior CHS no magistério, especialmente para o ensino médio e anos finais do ensino fundamental, e que há exigência de formação em área específica<sup>62</sup>.

A Matriz Curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Piauí, por exemplo, apresentada no Quadro 1, a seguir, ilustra a distribuição da CHS dos componentes curriculares, cuja habilitação para o exercício da docência ocorre nos 12 cursos apresentados na série histórica.

De acordo com a distribuição no Quadro 1, Língua Portuguesa é o componente curricular que apresenta a maior CHS; no entanto, conforme se pode verificar na Tabela 7, o número de vagas para Letras/Português caiu fortemente até 2010. Deve-se ressaltar que, no levantamento dos dados, constatou-se que algumas instituições ofertaram o curso de Línguas Estrangeiras (Inglês, Espanhol e Francês) com habilitação também em Letras/Português. Dessa forma, a compilação dos dados referente a Letras/Português e Letras/Inglês ocorreu apenas para os códigos que indicam a habilitação específica para atuar nos respectivos componentes do currículo. Em função dessa dificuldade, todas as análises que dizem respeito aos cursos de Letras/Português e Letras/Inglês devem ser realizadas com bastante cautela, inclusive quando tratadas as questões relacionadas à demanda de professores, objeto de discussão da última seção deste capítulo.

---

<sup>62</sup> O Art. 62 da Lei nº 9.394 de 1996, alterado pela Lei nº 12.796, de 2013, determina nível superior em curso de licenciatura de graduação plena como formação para os docentes da educação básica, admitindo, ainda, como formação mínima a formação nível médio na modalidade normal para o exercício do magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1996b). A exigência de formação na área específica é ratificada em todos os editais de concursos públicos para o cargo da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio realizados na Rede Estadual de Ensino do Piauí.

Componente curricular	Carga horária semanal (em horas-aula)	
	Ensino fundamental (6º ao 9º ano)	Ensino médio (1ª a 3ª série)
Língua Portuguesa	5	5 (1ª e 3ª série/ensino diurno) 4 (2ª série/diurno e noturno)
Inglês	2	2 (noturno e diurno)
Arte	2	2 (noturno e diurno)
Educação Física	3	2 (1ª e 2ª séries); 1 (3ª série/diurno e todos os anos/ noturno)
Matemática	5	4 (diurno) 3 (noturno)
Química	–	2 (1ª série/diurno e 2ª série/noturno); 3 (2ª e 3ª séries/noturno); 4 (3ª série/diurno)
Física	-	2 (1ª série/diurno e 2ª série/noturno); 3 (demais séries)
Biologia	(Ciências) 4	2 (1ª série e 2ª série do ensino noturno) e 3h nas demais séries
Geografia	3	3 (1ª série/diurno e 1ª e 2ª/noturno); 2 (2ª série/diurno e noturno)
História	3	3 (1ª série/diurno e 1ª e 2ª/noturno); 2 (2ª série/diurno e noturno)
Filosofia	-	2 (apenas 1ª série/diurno e noturno)
Sociologia	-	2 (apenas 2ª série/diurno/noturno)

**Quadro 1 – Distribuição da carga horária semanal em 12 componentes curriculares do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio da Seduc/PI (2011)**

Fonte: a autora, com base em: PIAUÍ (2011).

Observa-se no Quadro 1 que a CHS de Artes, Filosofia e Sociologia apresenta-se relativamente baixa quando comparada às demais, o que permite dizer que, para os professores habilitados nos cursos específicos dessas disciplinas, o mercado de trabalho do docente é bem menor. Até 2007, Filosofia e Sociologia não se constituíam disciplinas obrigatórias, passando a sê-lo somente a partir de 2008, após a instituição da Lei nº 11.684.

Vê-se que garantir profissionais formados em todas as áreas demandadas pelas redes de ensino da educação básica do Piauí, e, em especial, da rede estadual, constitui-se condição objetiva para a efetivação do currículo da educação básica, o que, por si só, já justificaria o

incremento no quantitativo das vagas nesses cursos, especialmente após a instituição do PSPN, em julho de 2008, que garantiu a hora-atividade (horário pedagógico) de 1/3 para os professores nessa etapa do ensino (BRASIL, 2008a). Importante salientar que o currículo oficial não é o único elemento definidor da distribuição de vagas nos cursos das IES: além dele, devem-se considerar também a expansão das redes de escolas e o plano de gestão de cada instituição, elementos fortes na tomada de decisões na oferta de vagas nos cursos de licenciatura (GATTI; BARRETO, 2009).

Pesquisas indicam serem muitas as razões que levam um candidato a fazer a escolha do curso em que deseja ingressar no ensino superior, sendo esta escolha influenciada por fatores tais como o prestígio social da profissão, as possibilidades de desenvolvimento profissional, a força da tradição, das pressões familiares, dentre outros (BUENO; ENGE, 2004; VALLE, 2006).

A relação entre a formação universitária e o mercado de trabalho foi tratada por Belmira Oliveira Bueno e Janine Schultz Enge numa pesquisa publicada em 2004, que examinou a questão da escolha profissional e suas relações com o mercado de trabalho, tendo como foco um grupo de licenciados da USP, formado entre 1994 e 1995. Em suas análises, as pesquisadoras perceberam que:

O ingresso no ensino superior, muitas vezes, não está diretamente relacionado à perspectiva de profissionalização em determinado campo de atuação, sendo a incerteza diante do futuro profissional um fator que tem levado muitos jovens a se encaminharem para esse nível de ensino sem se direcionarem para o campo de atuação específico. Da mesma maneira, muitas vezes, o encaminhamento para a licenciatura não é resultado de interesse em exercer a profissão docente, apesar de ser um curso essencialmente voltado à formação de professores. Desse modo, as trajetórias ocupacionais têm sido definidas, principalmente, em função das oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho. (BUENO; ENGE, 2004, p. 804)

A percepção das autoras auxilia a compreender o expressivo número de inscritos nos cursos de licenciatura ofertados pelas IES no estado do Piauí, mesmo diante do desprestígio da carreira docente, consequência do histórico processo de desvalorização de seus profissionais, materializado principalmente nos baixos salários e condições de trabalho, não somente no estado, mas em todo o país, conforme apontam pesquisas amplamente divulgadas nos últimos anos (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI et al., 2009; LAPO; BUENO, 2003; PINTO, 2009).

Contrariando as pesquisas que apontam para a baixa procura pelos cursos de licenciatura no Brasil, os dados referentes aos inscritos nos 12 cursos analisados neste estudo (ver Apêndice A, Tabela I) apontam para uma alta procura, que inclui não somente aqueles

que procuram conseguir seu ingresso em seu primeiro curso de formação superior, mas também outros que almejam obter uma segunda formação acadêmica nesse nível de ensino. A Tabela 8, a seguir, informa a concorrência para os cursos de licenciatura em discussão neste texto, a partir do número de candidatos por vaga. Os dados resultaram da soma dos candidatos inscritos nos processos seletivos de todas as IES no estado do Piauí, nas modalidades presencial e EAD.

**Tabela 8 – Número de candidatos por vaga em 12 cursos de licenciatura no estado do Piauí (2001 – 2011)**

Cursos	Nº candidatos/vaga										
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
<b>C. Sociais</b>	4	6	6	7	6	5	6	4	0	2	19
<b>Artes Visuais</b>	3	3	3	2	3	4	3	1	1	1	17
<b>Física</b>	2	3	4	3	4	3	3	2	2	11	14
<b>Química</b>	3	3	5	5	4	3	4	3	3	7	14
<b>Matemática</b>	2	2	3	3	4	3	2	2	3	5	11
<b>Ed. Física</b>	4	4	5	4	4	4	4	4	4	8	10
<b>Geografia</b>	5	3	5	6	3	3	7	3	4	6	9
<b>C. Biológicas</b>	5	4	9	4	5	4	4	3	3	4	8
<b>Letras/Inglês</b>	4	4	4	3	2	2	3	3	2	4	7
<b>História</b>	6	3	5	4	3	2	4	2	2	3	7
<b>Letras/Port.</b>	2	2	6	3	3	2	2	2	2	4	6
<b>Filosofia</b>	6	3	6	5	4	4	6	3	3	1	3

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013c).

Observando-se a relação candidato/vaga no último ano da série histórica 2001 – 2011, constata-se que a maior concorrência foi para os cursos de Ciências Sociais, relacionada à estabilidade na oferta de vagas e ao crescimento no quantitativo de inscritos no decorrer do período em estudo. De acordo com os dados da Tabela 8, esse curso foi o que apresentou menor variação na oferta de vagas e maior crescimento do número de candidatos inscritos: o número de inscritos cresceu até 2007, enquanto as vagas ofertadas, à exceção de 2001, permaneceram no mesmo patamar. Importante ressaltar que até 2008 o curso de Ciências Sociais foi ofertado apenas pela Ufpi, na modalidade bacharelado, com segunda habilitação em licenciatura. Os alunos interessados na segunda habilitação (licenciatura) matriculam-se somente depois de concluírem o bacharelado. A partir de 2009, esse curso também passou a ser ofertado na modalidade EAD por instituições privadas no Piauí; no entanto, não houve

registro de inscritos. Nesse sentido, a forte concorrência observada em 2011 foi somente para as vagas da Ufpi.

Ampliando a análise para os demais cursos, observa-se que Educação Física, Geografia e Ciências Biológicas apresentaram índices de concorrência relativamente altos, comparados com os demais cursos. Apesar da variação, estes foram os cursos que apresentaram maior crescimento no número de inscritos até 2006 (Ver Apêndice A, Tabela I). Os fatores que levam os jovens a demonstrar interesse por esses cursos podem estar relacionados à sua oferta no interior do estado, por meio da Uespi. No caso de Química, Física e Ciências Biológicas, a instituição desses cursos nos novos *campi* da Ufpi e do Ifpi, nos municípios do interior, também contribuiu para o crescimento das disputas por vagas.

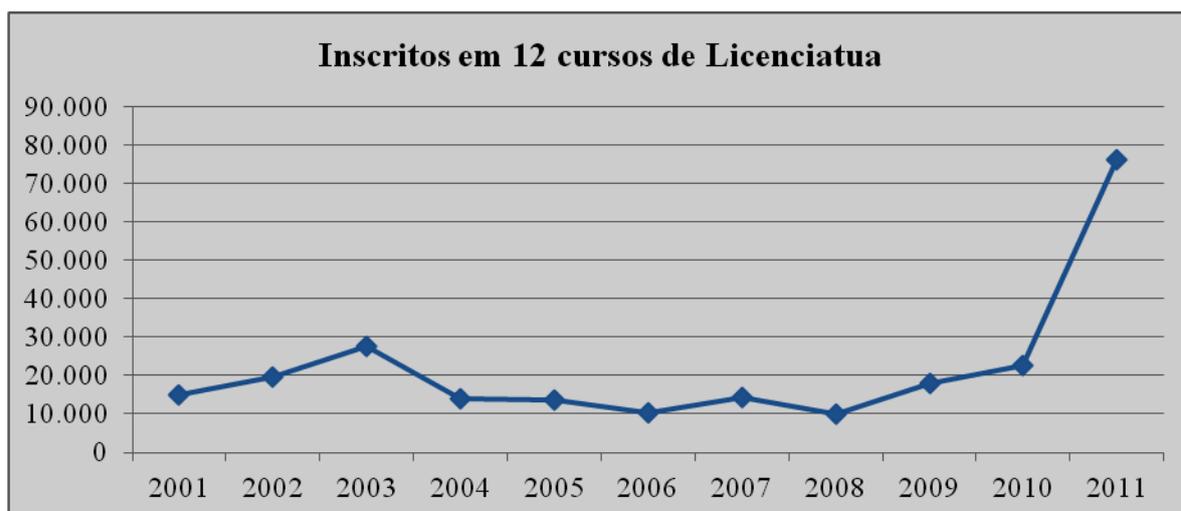
Quanto à baixa relação entre vagas e inscritos de alguns cursos, por exemplo, Filosofia, uma possível explicação seria o crescimento das vagas promovidas com a sua implantação também na modalidade EAD, a partir de 2007. A procura por este curso não cresceu na mesma proporção das vagas no estado. Os cursos de Letras/Português e Artes Visuais apresentaram menor disputa entre candidatos. Especificamente em relação ao curso de Letras/Português, o número de inscritos caiu em proporções bem menores que o número de vagas. Diferentemente do curso de Artes Visuais, cuja oferta foi realizada até 2010 apenas pela Ufpi, Letras/Português sempre ofertou vagas nas IES públicas e privadas do estado. No entanto, esse incremento nas vagas não foi acompanhado na mesma proporção pelo número de inscritos, especialmente nas instituições privadas.

Considerando-se apenas o contexto dos cursos analisados (Ver Apêndice A, Tabela I), observa-se que 2009 foi um ano de retomada do crescimento da demanda para a maioria dos cursos de licenciatura (com exceção de Ciências Sociais, que nesse ano não registrou inscritos), possível reflexo das políticas de expansão do ensino superior implementadas no estado nos últimos anos, especialmente a partir de 2006 (instituição da UAB e do Reuni).

Conforme apontam Bueno e Enge (2004), as trajetórias ocupacionais são definidas, na maioria das vezes, em função das oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho. O mercado de trabalho é um dos fatores determinantes para muitos jovens no momento da escolha de uma formação em nível superior. Isso pode explicar a expressiva procura por cursos de licenciatura no Piauí, tendo em vista que nesse estado o magistério na educação básica ainda se apresenta como uma das poucas oportunidades de emprego formal para muitos jovens, especialmente aqueles oriundos de famílias com baixa renda (classes C e D, segundo a

classificação do IBGE), ou dos que habitam no interior do estado, onde as condições de emprego apresentam-se ainda mais restritas.

Vale ressaltar que, apesar do expressivo número de candidatos inscritos nos cursos em discussão, o período posterior a 2003 foi marcado por um processo de encolhimento no quantitativo de candidatos inscritos nos processos seletivos nas IES do estado, especialmente de 2004 a 2010, conforme ilustra o Gráfico 4, a seguir.



**Gráfico 4 – Evolução do total de inscritos em 12 cursos de licenciatura no estado do Piauí (2001 – 2011)**  
 Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013c).

Observa-se no Gráfico 4 que os números decresceram a partir de 2004 e até 2008, com pequena variação em 2007. É possível que o incremento obtido nos anos seguintes<sup>63</sup> seja uma resposta aos programas de incentivo para o ingresso do ensino superior no estado, em especial nos cursos de licenciatura (Prouni, UAB), ou pelo Sisu, que utiliza as notas do Enem como critério único de seleção. No entanto, apesar do expressivo número de candidatos inscritos nesses cursos, mesmo considerando a variação dos dados, não se pode afirmar que isso signifique uma manifestação de interesse, por parte dos inscritos, pela carreira docente na educação básica.

Não foram encontradas, até o momento, pesquisas publicadas que investigam essa problemática no contexto do Piauí; no entanto, vários estudos citados ao longo dessa tese já concluíram, em suas análises, que muitos jovens procuram os cursos de licenciatura mesmo

<sup>63</sup> Em janeiro de 2010, o MEC publicou a Portaria Normativa nº 2 (BRASIL, 2010c), que instituiu o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sistema informatizado gerenciado pelo MEC, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior que aderirem ao novo sistema de seleção para ingresso nas IES participantes. A adesão das IES públicas no Piauí ocorreu gradativamente de 2010 a 2012, sendo a Ufpi e o Ifpi as primeiras a aderir; a Uespi o fez a partir de 2012.

não manifestando interesse em atuar como professores na educação básica (GATTI, 2012; GATTI; BARRETO, 2009; JACOMINI; DIAS; ROSALEN, 2012; LEME, 2012). Na compreensão de Bueno e Enge (2004, p. 805), para muitos jovens, mais importante do que a graduação em áreas específicas é a titulação universitária. Como não se têm dados sobre essa realidade no contexto local, o número expressivo de candidatos inscritos nos cursos analisados pode estar relacionado a diversos fatores, inclusive esses apresentados nos estudos supracitados.

Um dos pontos mais importantes relacionados à demanda de profissionais para o mercado de trabalho na educação básica diz respeito ao comportamento do número de diplomados para essa etapa do ensino. Nesse sentido, a Tabela 9, a seguir, apresenta dados essenciais para a análise da relação entre a oferta e a demanda de profissionais habilitados para atender às escolas de educação básica do Piauí e, em específico, para o ensino médio na rede estadual, problemática central desse estudo.

A série histórica (2001 – 2011) apresenta, em valores absolutos, dados de concluintes de todas as IES que ofertaram as licenciaturas no estado do Piauí. Os dados foram organizados segundo área de conhecimento, desagregados por curso. Como estratégia de análise, fez-se uma discussão geral dos dados, concentrando-se no total de concluintes por curso em 11 anos, sob a perspectiva de visualizar possíveis impactos das políticas de expansão do ensino superior no estado do Piauí na oferta de profissionais qualificados para atuar na docência da educação básica. Depois, fez-se a análise dos dados da tabela com o apoio de gráficos. Este procedimento se fez necessário pelo grande volume de dados trabalhados. Os gráficos, além de ilustrar com maior clareza a evolução dos cursos, tornaram-se um instrumento facilitador da leitura dos dados por esta pesquisadora.

O critério de agrupamento tomou como referência o tamanho da CHS dos componentes curriculares que os profissionais habilitados nesses cursos devem assumir quando no exercício da docência na educação básica, conforme a distribuição já apresentada na matriz curricular do ensino médio. O atendimento da carga horária pelas redes de ensino é um dos fatores com implicações diretas na decisão do gestor no momento de definir seu quadro de lotação e, portanto, no total de contratações, o que, teoricamente, gera maior ou menor demanda. Nesse caso, para os formados nos cursos com maior carga horária, o mercado de trabalho da docência apresenta-se com maior oportunidade de emprego, da mesma forma que para aqueles com menor número de aulas a demanda no mercado é bem menor.

Entre os 12 cursos pesquisados, o grupo com maior CHS incluiu Letras/Português, Matemática, História, Geografia e Ciências Biológicas<sup>64</sup>; e com menor CHS, Educação Física, Artes Visuais, Letras/Inglês, Química, Física, Filosofia e Ciências Sociais<sup>65</sup>.

Por se tratar de um período longo (11 anos), envolvendo dados de 12 cursos, cada um com suas especificidades quanto ao acesso, duração, mercado de trabalho, dentre outras, fica difícil fazer qualquer afirmação sobre os fatores que influenciaram diretamente no crescimento ou retração dos números de concluintes. Ademais, os fatores têm relação direta com os percursos individuais dos alunos, que se refletem diretamente nos números.

Nessa série histórica, entre os cursos que mais habilitaram profissionais para o mercado de trabalho da docência encontram-se aqueles voltados ao atendimento do currículo oficial da Educação Básica, do ensino fundamental até o médio, no ensino das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Ciência/Biologia, Geografia, História e Matemática. Observa-se que o número de concluintes foi pequeno nos cursos cujos profissionais atuam como docentes apenas nos componentes curriculares específicos do ensino médio, ou que apresentam CHS reduzida nas duas etapas da educação básica (ensino fundamental e médio). Deve-se levar em consideração, nessa análise, o número de vagas ofertadas (Tabela 7), candidatos inscritos (Apêndice A, Tabela I) e, principalmente, o número de ingressantes (Ver Apêndice A, Tabela II).

Numa análise mais geral, outro elemento que merece destaque diz respeito à EAD. O pequeno número de concluintes nessa modalidade cresceu somente a partir de 2012, portanto, ainda não se pode fazer uma análise nesta série histórica.

---

<sup>64</sup> Neste grupo estão presentes os cursos cujos componentes curriculares são distribuídos nas duas últimas etapas da educação básica (ensino fundamental especialmente nos anos finais e ensino médio), o que teoricamente gera maior demanda. Destaca-se que até o 9º ano do ensino fundamental o professor habilitado em Ciências Biológicas assume turmas de Ciências.

<sup>65</sup> O desdobramento em Biologia, Química e Física ocorre apenas no ensino médio, o que resulta em volume menor de aulas nessas disciplinas específicas quando comparado ao ensino fundamental. No caso de Artes Visuais, por apresentar reduzida carga horária apesar de sua obrigatoriedade em toda educação básica, não se inclui nesse grupo.

Tabela 9 – Evolução do número de concluintes em 12 cursos de licenciatura em graduação no estado do Piauí (série histórica 2001 – 2011)

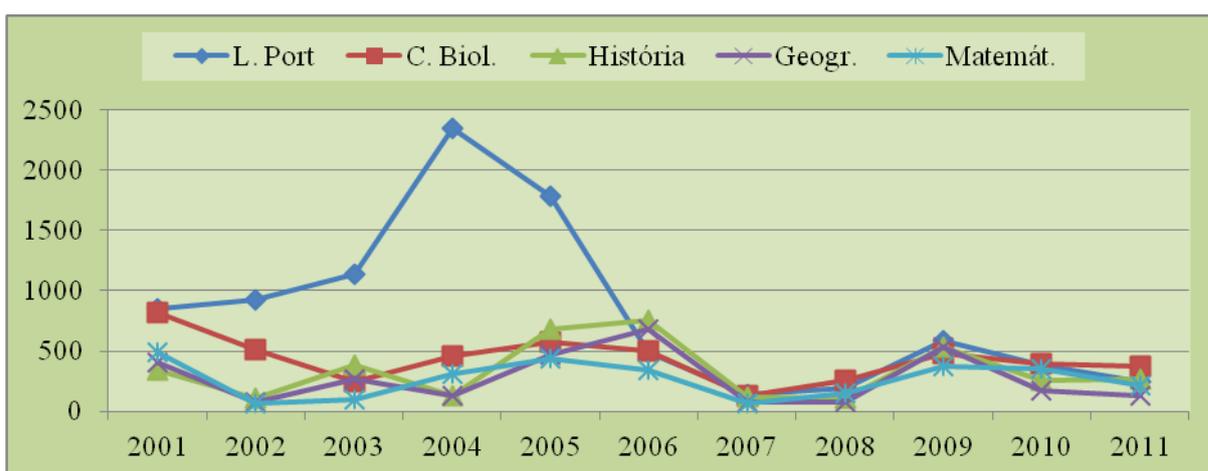
Cursos	Concluintes																					Total geral		
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007			2008			2009			2010			2011				Total	
							Pres.	E A D	Total	Pres.	E A D	Total	Pres.	E A D	Total	Pres.	E A D	Total	Pres.	E A D	Total		Pres.	E A D
<b>L/Port</b>	848	927	1.133	2.346	1.781	495	138	-	138	193	-	193	581	-	581	383	-	383	241	-	241	<b>9.066</b>	-	<b>9.066</b>
<b>C. Biol.</b>	817	508	251	456	571	498	124	-	124	254	-	254	412	68	480	387	11	398	374	-	374	<b>4.652</b>	<b>79</b>	<b>4.731</b>
<b>História</b>	341	104	386	128	684	755	116	-	116	105	-	105	538	-	538	261	-	261	269	-	269	<b>3.687</b>	-	<b>3.687</b>
<b>Geogr.</b>	404	80	269	129	466	683	72	-	72	73	-	73	535	-	535	173	-	173	132	-	132	<b>3.016</b>	-	<b>3.016</b>
<b>Matemát.</b>	491	69	97	305	437	345	69	-	69	155	-	155	373	-	373	356	-	356	213	-	213	<b>2.910</b>	-	<b>2.910</b>
<b>E. Física</b>	97	38	438	498	381	428	170	-	170	192	-	192	145	-	145	176	-	176	156	-	156	<b>2.719</b>	-	<b>2.719</b>
<b>L/Ing.</b>	0	0	193	124	100	455	35	-	35	51	-	51	226	-	226	129	-	129	97	-	97	<b>1.410</b>	-	<b>1.410</b>
<b>Química</b>	21	22	25	267	229	355	53	-	53	67	-	67	126	-	126	79	-	79	76	-	76	<b>1.320</b>	-	<b>1.320</b>
<b>Física</b>	14	16	83	350	42	141	48	-	48	37	-	37	45	-	45	51	-	51	48	-	48	<b>875</b>	-	<b>875</b>
<b>Artes Vis.</b>	27	27	27	26	30	27	30	-	30	33	-	33	46	-	46	0	-	0	84	-	84	<b>357</b>	-	<b>357</b>
<b>Filosofia</b>	31	22	22	29	13	17	19	-	19	25	-	25	15	-	15	26	-	26	68	-	68	<b>287</b>	-	<b>287</b>
<b>C. Sociais</b>	23	33	29	20	27	37	29	-	29	28	-	28	19	-	19	0	13	13	0	23	23	<b>245</b>	<b>36</b>	<b>281</b>
<b>Total</b>	<b>3.114</b>	<b>1.846</b>	<b>2.953</b>	<b>4.678</b>	<b>4.761</b>	<b>4.236</b>			<b>903</b>			<b>1.213</b>			<b>3.129</b>			<b>2.045</b>			<b>1.781</b>			<b>30.659</b>

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013c).

Nota-se na Tabela 9 que, de toda a série histórica, o período com o maior número de concluintes foi de 2004 a 2006; anterior e posteriormente a esse período, mesmo considerando algumas oscilações, observa-se forte decréscimo no quantitativo de concluintes nos cursos de licenciatura em discussão. Deve-se considerar que parte dos alunos que concluíram nos seis primeiros anos teve seu ingresso anterior ao período analisado nesta série histórica, pelo menos em relação aos concluintes de 2003 e 2004, considerando que o prazo ideal para integralização desses cursos é de quatro anos e meio a cinco anos.

Especialmente em 2007 e 2008, os dados apontam queda significativa no total de concluintes. Recorrendo à tabela de inscritos (Apêndice A, Tabela I) observa-se que, em 2002 – provável ano de ingresso da maioria dos diplomados em 2007 e 2008 –, o número de ingressantes cresceu em relação a 2001, especialmente nos cursos de Matemática, História e Geografia. Em cursos como Artes Visuais, Ciências Sociais e Filosofia, cujo número de vagas sempre se apresentou pequeno, percebem-se poucas alterações no quantitativo de concluintes ao longo da série histórica.

Importante observar que, nos dois últimos anos (2010 e 2011), quando a expectativa era que o número de concluintes crescesse, respondendo positivamente à efetivação das políticas de expansão do ensino superior, o que ocorreu foi um decréscimo, quando comparado, por exemplo, a 2009 (com exceção de Educação Física e Física, que apresentaram pequeno crescimento).

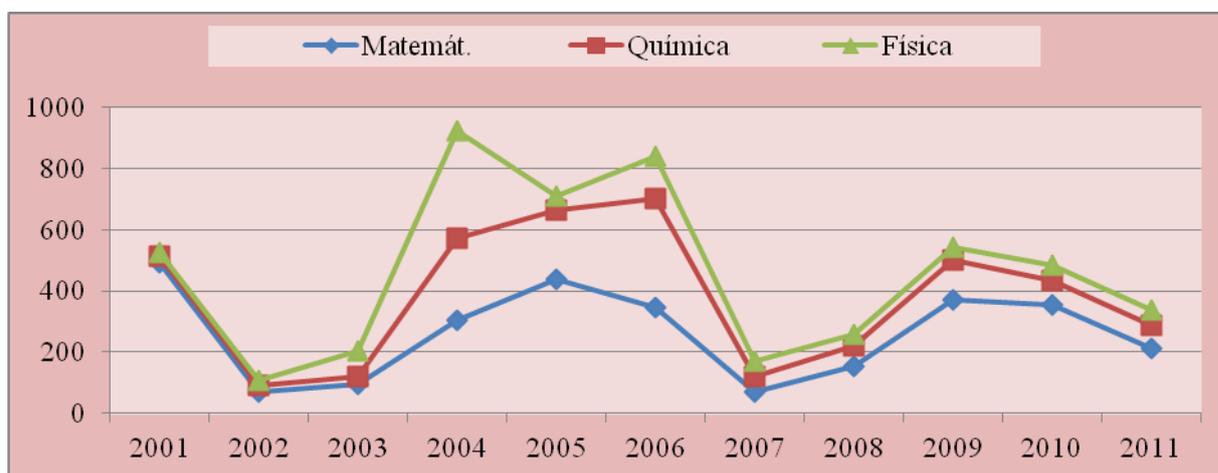


**Gráfico 5 – Evolução do número de concluintes em cinco cursos de licenciatura das IES do estado do Piauí (2001 – 2011)**

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013c).

Observa-se no Gráfico 5 que Letras/Português, apesar de apresentar muita variação nos dados, foi o curso que registrou o maior número de diplomados em 11 anos. Entre os cursos analisados, este se manteve na liderança na oferta de profissionais para o mercado de trabalho até 2005. No entanto, em 2006 o número de concluintes caiu abruptamente. Nota-se que a linha que indica o número de concluintes nesse curso é a que apresenta maior declínio, apesar do leve crescimento obtido em 2009. Chamam a atenção, ainda, os cursos de Matemática, Ciências Biológicas, História e Geografia, cujo número de concluintes também declinou significativamente.

O Gráfico 6, a seguir, mostra o comportamento dos concluintes nos cursos de Matemática, Química e Física, cujas pesquisas apontam para um número reduzido de profissionais formados para o mercado de trabalho da docência na educação básica.

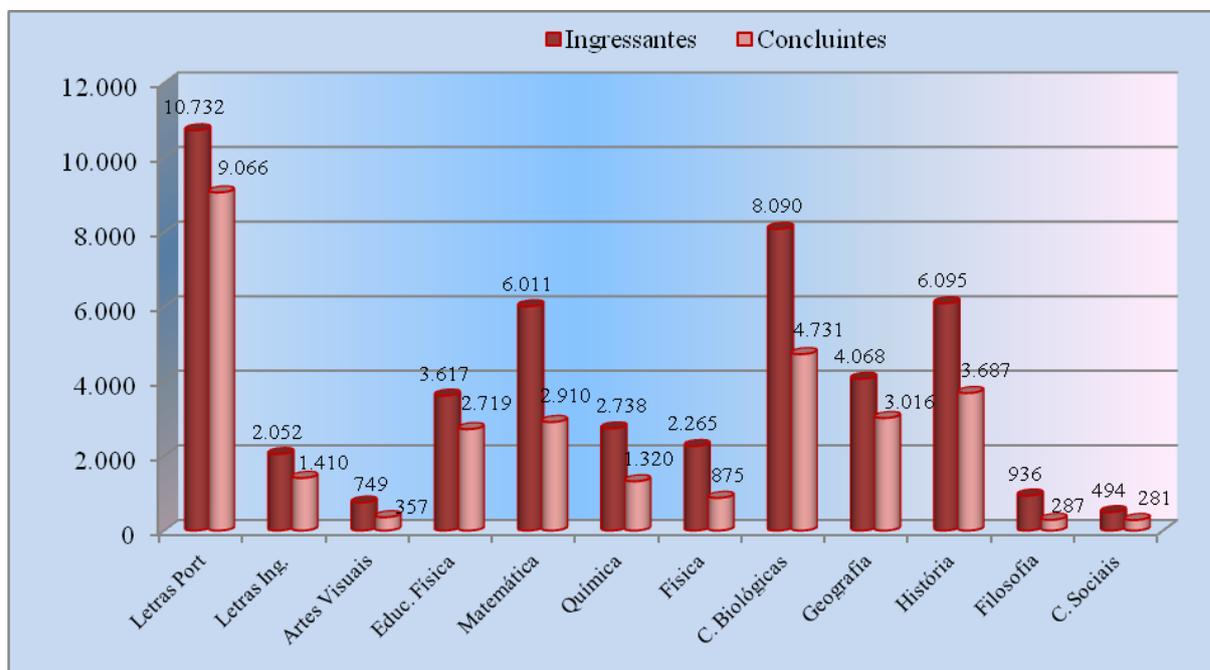


**Gráfico 6 – Evolução do número de concluintes em três cursos de licenciatura das IES do estado do Piauí (2001 – 2011)**

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013c).

Apesar da variação, evidencia-se o aumento do número de concluintes em Química e Física, o que, de certo modo, reflete o crescimento da oferta de vagas nesses cursos. Sabendo-se que o número de ingressantes em cada curso reflete no número de concluintes, é natural que Matemática (pelo menos teoricamente) apresente maior número de formados no período analisado. Quanto a Física e Química, apesar de terem obtido resultado positivo quanto ao número de concluintes de 2004 até 2006, apresentaram baixo desempenho após esse período. Ao concluir esses cursos, o licenciado, quando na docência, leciona quase exclusivamente nas turmas do ensino médio. A atuação em outras etapas da educação básica ocorre apenas em algumas poucas escolas privadas, geralmente nas mais conceituadas, onde, com maior frequência, ocorre o desdobramento do ensino de Ciências em Biologia, Física e Química.

Na sequência, analisando o Gráfico 7, é possível observar o desempenho de cada curso no final da série histórica, considerando o número de ingressantes e de concluintes.



**Gráfico 7 – Total de concluintes em 12 cursos de licenciatura no estado do Piauí (2001 – 2011)**

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013c).

Conforme foi visto até aqui, os cursos apresentados neste estudo não guardam entre si relações de similaridade em termos de indicadores, tais como mercado de trabalho ou grau de dificuldade. Nesse sentido, numa primeira análise, chama-se a atenção para os cursos de Letras/Português e Matemática, cujos concluintes estarão habilitados para atuar como docentes nos dois componentes curriculares com maior CHS em todas as etapas da educação básica, nesse caso, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Depois vem Ciências/Biologia, História e Geografia, Inglês e Artes Visuais, mantendo a mesma sequência do maior para o menor.

Observa-se que o número de concluintes no curso de Matemática ficou abaixo do curso de Geografia, de História e de Ciências Biológicas. Nota-se uma aproximação entre o total de ingressantes de Matemática e História; porém, História apresentou melhor desempenho com o número de concluintes. Uma das razões possíveis deve-se à especificidade do curso de Matemática quanto ao seu currículo oficial. Este curso conta com um currículo mais exigente, por apresentar disciplinas de cálculo, considerados mais difíceis pela maioria dos alunos. Tal fato pode se apresentar como uma das dificuldades para a integralização do curso pelos alunos. No entanto, este é apenas um dos fatores possíveis, podendo existir outros.

Nota-se que Física foi o curso com menor aproveitamento na relação ingressante/concluente. Entre as razões – além da questão do currículo, composto também por disciplinas que exigem bastante –, pode estar a relação com a CHS que o profissional habilitado nesse curso assume na educação básica. Com duas horas-aula por turma, o professor tem de ser lotado em várias turmas para completar sua carga horária de acordo com sua jornada. Um professor com jornada de 20 horas na rede estadual do Piauí, por exemplo, tem de assumir no mínimo seis turmas. Isto implica uma carga de trabalho superior à de muitos outros colegas de outras áreas (os formados em Letras/Português assumem somente duas turmas).

Ressalta-se que o baixo índice de diplomados no curso de Licenciatura em Física é pauta de muitas discussões no âmbito da academia; várias pesquisas publicadas recentemente corroboram esses dados (GATTI; BARRETTO, 2009; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2003; LEME, 2012; RUIZ, 2007). Existe um entendimento segundo o qual o crescimento da demanda de professores com essa habilitação no ensino médio é, em parte, reflexo da baixa oferta de diplomados pela IES do país. Esta pesquisa propõe-se elucidar essa situação para o estado do Piauí, na medida em que investiga a relação entre oferta e demanda de docentes formados em áreas específicas para atuar nas disciplinas do ensino médio nas redes de ensino desse estado, conforme será visto ainda neste capítulo.

Destaca-se o número de concluintes nos cursos de Filosofia e Artes Visuais, cujas vagas foram ampliadas em 2007 em função das expectativas de demanda criadas a partir da exigência legal de oferta das disciplinas correspondentes em todas as séries do ensino médio, como já exposto.

Os baixos índices de diplomados no ensino superior constitui tema de muitos estudos no Brasil, já há algum tempo, conforme aponta estudo pioneiro realizado pelo MEC em 1997<sup>66</sup>. Recentemente, o fenômeno voltou a despertar interesse e outros estudos foram realizados na perspectiva de aprofundar as discussões e apontar indicativos sobre as possíveis causas (ADACHI, 2009; LIMA, 2014; LOBO, 2007; BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003; POLYDORO, 2000; TEIXEIRA, 2008). Tais estudos apontam fatores diversos que levam o aluno a evadir-se do curso ou da instituição a que se encontra vinculado. Os fatores

---

<sup>66</sup> O MEC criou uma Comissão Especial para realizar estudo sobre a evasão no ensino superior nos cursos de graduação de 53 IES, correspondentes a 67,1% do universo das IES públicas naquele período. Pela abrangência nacional e modelo metodológico adotado, capaz de dar uniformidade aos processos de coleta e tratamento dos dados, constituiu-se como pioneiro sobre essa temática e referência para outros trabalhos realizados nos últimos anos (BRASIL, 1997).

podem ser de ordem pessoal ou institucional e, agregados, levam à progressiva perda de interesse do estudante pelo curso.

Entre os cursos analisados por Lobo (2007)<sup>67</sup>, os de formação de professores da educação básica que se destacaram no *ranking* com maiores taxa de evasão foram o Normal Superior (38%) e o de Educação Física (34%). Além desses, a pesquisa identificou evasão, mesmo em menor proporção, nos cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia e Geografia (LOBO, 2007, p. 653-655).

Dois dos artigos localizados põem em discussão essa problemática no contexto da realidade piauiense. Um analisou a situação do curso de Licenciatura em Educação Física (SILVA et al., 2012) e o outro tomou como foco o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade EAD (OLIVEIRA et al., 2013).

Em Silva e outros (2012, p. 400), os fatores da evasão dos estudantes nos cursos de Educação Física foram relacionados ao abandono pelos alunos para concluir um segundo curso já iniciado ou, ainda, para iniciar outro. Já para Oliveira e outros (2013, p. 14), as causas da evasão dos alunos vincularam-se à organização do curso e à relação com o professor-tutor, ou seja, fatores intrínsecos à instituição, além de problemas de ordem pessoal, principalmente relacionados à questão financeira, à incompatibilidade com o horário em função da necessidade de trabalhar e ao conteúdo do currículo.

Segundo Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André (2011, p. 105), a evasão nos cursos de licenciatura no Brasil, até 2009, era algo em torno de 30%; “nos cursos de pedagogia, o número de concluintes, em cinco anos, caiu pela metade e, nas demais licenciaturas, em torno de 17%”. Para Adachi (2009, p. 84), as altas taxas de evasão estão diretamente relacionadas aos cursos com baixo prestígio social e financeiro, como é o caso das licenciaturas.

Não está entre os objetivos desta pesquisa desenvolver uma análise aprofundada das causas ou fatores determinantes na redução do número de concluintes no período da série histórica em estudo. No entanto, torna-se importante destacar que muitas pesquisas têm apresentado a evasão como uma das causas do decréscimo do número de concluintes no ensino superior e, em especial, nos cursos de licenciatura. Ademais, a insuficiência de pesquisas sobre a relação entre ingressantes e concluintes no estado do Piauí, de certo modo, dificultou a análise dos dados sobre a evolução do número de concluintes envolvendo os 12 cursos em discussão neste estudo, apresentados na Tabela 9.

---

<sup>67</sup> O autor analisou 47 cursos utilizando dados da Sinopse do Censo da Educação Superior de 2000 a 2005 de IES públicas e privadas.

No acumulado dos 11 anos no Piauí, o número de concluintes nos cursos de licenciatura apresentou-se baixo, inspirando preocupação e ações mais objetivas do Poder Público local e federal, especialmente tendo em conta o fato de muitos dos concluintes já atuarem no mercado da docência nas redes de ensino desse estado, conforme será exposto ainda neste capítulo. Leva-se, ainda, em consideração o fato de muitos optarem por outras ocupações, tendo em vista não terem intenções de inserir-se nesse campo de atuação profissional.

A oferta de diplomados nesses cursos pelas IES do estado é condição para a constituição do corpo docente para a educação básica nas redes de escolas públicas e privadas, embora se reconheça que essa oferta pode-se dar pela entrada de profissionais formados em outros estados da federação. A discussão também se apresenta como uma possibilidade de leitura crítica acerca da atuação e das fragilidades que perpassam a relação colaborativa entre os entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) na efetivação das políticas educacionais, com vistas à universalização do ensino obrigatório com padrões de qualidade, sem, contudo, representar a nulidade de outros fatores.

No âmbito nacional, os estudos realizados nos últimos anos alertam para a falta de atratividade dos cursos de formação de professores para os jovens. As pesquisas indicam que, apesar do investimento no aumento das vagas, os jovens não têm demonstrado interesse de ingressar nesses cursos, o que pode ocasionar a falta de professores habilitados para algumas áreas do conhecimento em muitas redes de ensino do país. Esse processo, ainda segundo as pesquisas, reflete a desvalorização que a carreira historicamente sofreu, mas também é consequência das representações socialmente construídas pelos egressos do ensino médio ao reconhecerem quão grande é o constrangimento de ter de conviver com o baixo prestígio social da profissão, a falta de perspectivas de ascensão como docente da educação básica, as condições precárias de trabalho, além da baixa remuneração (GATTI et al., 2009; MORICONI et al., 2010).

A democratização do acesso pode até garantir o ingresso de muitos jovens nos cursos de licenciatura; no entanto, mesmo que alguns venham a concluir seus cursos, isto não é garantia de que venham a se tornar professores da educação básica. As licenciaturas conduzem à docência na educação básica, mas, assim como toda formação superior, dão acesso a outros mercados de trabalho, além de serem também condição para o ingresso nos cursos de formação continuada em nível de pós-graduação.

Pinto (2009) defende a ideia segundo a qual o problema da relação entre a oferta de profissionais formados e a demanda das redes de ensino na educação básica não será

resolvido somente aplicando investimentos na formação inicial ou continuada de professores. A questão maior não é abrir mais vagas e sim saber quantos profissionais formados nos cursos de licenciatura encontram-se atuando fora da docência, ocupando cargos em instituições públicas – alguns, inclusive, formados em Física, Química ou Matemática. Considerando esse aspecto é que o referido autor põe em questão o discurso da baixa oferta de profissionais formados para o mercado de trabalho da docência, excetuando as carências históricas de áreas como Física e Química. Para esse pesquisador, só o setor público tem um potencial de formar professores suficientes para atender a toda a educação básica. Nesse contexto, portanto, a demanda nas redes de ensino tem relação direta, especialmente no Brasil, com a desvalorização da carreira docente. Na opinião do autor, uma das condições para estimular os melhores alunos do ensino médio a optar pela carreira docente e, assim, reverter esse quadro de demanda é melhorar a condição salarial dos profissionais (PINTO, 2009, p. 59-60).

Deve-se considerar que o decréscimo apresentado no quantitativo de alunos concluintes nos cursos de licenciatura, no acumulado dos 11 anos no estado do Piauí, inspira preocupação, o que requer ações mais objetivas do Poder Público local e do federal.

Notadamente, o decréscimo do número de concluintes, observado no recorte histórico desta pesquisa (Tabela 9), pode ter suas causas na evasão, embora não se tenha dados mais abrangentes sobre isto, conforme exposto. Independentemente dessa questão, e concordando com Pinto (2009), as políticas de formação de professores para a educação básica no estado do Piauí não podem ocorrer apenas pelo viés da expansão da estrutura física (construção de novos *campi*) e das vagas para o acesso nos cursos de licenciatura; estas são imprescindíveis, principalmente considerando a baixa situação econômica e de desigualdade social que se alastra nesse Estado. No entanto, outras de igual magnitude devem ser efetivadas para que os jovens do Piauí, ao escolherem um curso de licenciatura, o façam como primeira opção, como resultado do desejo de seguir uma carreira profissional na docência da educação básica. Que eles possam escolher os cursos e não o inverso, deixando evidente que a licenciatura foi o que restou como opção, pelo seu baixo preparo para concorrer às vagas dos cursos de outros graus acadêmicos de seu interesse, ou por considerarem que a docência é, entre todas as ocupações no mercado de trabalho, a que se apresenta com maiores possibilidades de ingresso.

Antes de finalizar esta seção, devem-se fazer algumas considerações sobre a expressiva procura pelos cursos de licenciatura nas IES do Piauí, contrariando os dados de algumas pesquisas realizadas em outros estados brasileiros, que apontaram para uma menor procura dos jovens pelas licenciaturas. Isso porque o incremento do número de vagas nos cursos de licenciatura obteve resposta positiva, tendo em vista que o número de inscrições,

mesmo apresentando algumas variações, cresceu de 2002 a 2011, exceto em Letras/Português e Educação Física. Este último apresentou crescimento apenas em 2002 e 2003. Essa procura poderia ser entendida como uma manifestação de interesse dos jovens pela carreira docente na educação básica.

Apoiada no referencial teórico deste estudo e especificamente pela experiência acumulada ao longo de 30 anos no exercício da docência nas escolas públicas da educação básica na rede estadual<sup>68</sup> do Piauí, esta pesquisadora, autora do presente estudo, tem fortes argumentos para não incorrer no erro de afirmar que a carreira docente se apresenta atrativa nesse estado e que o incremento no total de inscritos apresentado nos 12 cursos investigados constitui um processo natural, uma manifestação do reconhecimento do valor social que é dado à carreira e aos seus profissionais, materializado nas boas condições de trabalho e de salários dignos<sup>69</sup>.

Sabe-se que as questões relativas ao mercado de trabalho, às perspectivas de remuneração e à possibilidade de emprego são basilares para o futuro estudante universitário. Alguns, no entanto, mesmo sentindo inclinação para determinada profissão, decidem ponderar sobre a escolha em função das dificuldades vislumbradas em vários aspectos, inclusive a inserção no mercado de trabalho. Desse modo, infere-se que os motivos que têm levado muitos jovens a optar por tais cursos estão associados a diversos fatores, muitos, inclusive, já apontados ao longo deste texto, a exemplo do exposto sobre o perfil socioeconômico dos estudantes e a baixa condição de desenvolvimento econômico do Piauí, entre outros.

Analisando tal fato pelo lado das condições socioeconômicas, importa destacar que o Piauí, segundo dados do censo populacional de 2010, é o segundo estado brasileiro com menor renda *per capita*<sup>70</sup>. De 2002 a 2011, esse estado se manteve com o menor PIB da Região Nordeste. Em 2002, a *renda per capita* desse Estado não passou de R\$ 7.425 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012). No mesmo período, o índice de Gini<sup>71</sup> classificou o Piauí como o segundo pior índice de desigualdade

---

<sup>68</sup> Embora aposentada na rede estadual, esta pesquisadora continua em exercício como professora efetiva da educação básica (anos iniciais do ensino fundamental), em função docente na rede municipal de Teresina.

<sup>69</sup> A expressão “digno” expressa a ideia de salário que seja, no mínimo, compatível com o que é pago para outras categorias profissionais com a mesma formação acadêmica.

<sup>70</sup> A renda *per capita* registrada para o estado foi de R\$ 408,27. O vizinho estado do Maranhão ficou classificado com a menor: R\$ 348,72.

<sup>71</sup> O coeficiente de Gini (ou índice de Gini), desenvolvido pelo estatístico italiano Corrado Gini em 1912, é um cálculo usado para medir a desigualdade social. O cálculo apresenta dados entre o número 0 e o número 1, em que “0” corresponde a uma *completa igualdade* na renda (onde todos detêm a mesma *renda per capita*) e “1” corresponde a uma *completa desigualdade* entre as rendas (onde um indivíduo, ou uma pequena parcela da população, detém toda a renda e os demais nada têm). No Piauí, o índice de Gini ficou em 0,55. Dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) de 2010, pelo índice de Gini, atribuem ao Brasil

social entre os estados brasileiros, perdendo apenas para o Distrito Federal. No cálculo do rendimento médio mensal real de todos os trabalhos das pessoas de 10 anos ou mais de idade, o Piauí ficou com média 707 e 745 em 2009 e 2011, respectivamente (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012). Isto pode justificar, pelo menos em parte, o crescimento do número de inscritos nas licenciaturas.

Tomando como fonte os dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) 2011<sup>72</sup>, especificamente o questionário socioeconômico respondido pelos alunos das IES do Piauí, constatou-se que a maioria dos estudantes dos cursos de licenciatura que participaram do exame eram egressos da escola pública, e mais de 50,6% dos respondentes afirmaram ter renda familiar entre 1,5 a 3 salários mínimos, corroborando, desse modo, estudos recentes publicados no país (GATTI et al., 2009; LOUZANO, et al., 2010). No ano de realização do exame, o salário mínimo vigente correspondia a R\$ 545,00, ou seja, os estudantes desses cursos vinham de famílias com renda média entre R\$ 697,51 e R\$ 1.395,00. Atualizados para 2014 – ano em que se escreve o presente trabalho –, com o salário mínimo vigente de R\$ 724,00, tais valores correspondem a \$ 1.086,00 e \$ 2.172,00, respectivamente. Aproximadamente 1/3 informou não ter renda; os demais disseram receber ajuda dos pais apesar de terem uma ocupação, ou afirmaram ser o principal responsável pelo sustento da casa. Apenas 9% afirmaram ter independência financeira, conforme pode ser observado na Tabela I do Apêndice C deste trabalho.

Em qualquer estado com essas características, a docência ainda se apresenta como a melhor oportunidade de emprego para a maioria dos jovens recém-formados de famílias com baixa renda, ainda que de forma temporária. Esta temporalidade pode ser vista tanto sob o ângulo da forma de contratação (contratos precários), conforme será visto na sequência deste capítulo, quanto pela perspectiva de “passagem”, ou seja, ficar na profissão somente enquanto não consegue ingressar numa outra que lhe ofereça melhores condições de trabalho e salário.

---

o resultado de 0,56, isto é, o terceiro país mais desigual do mundo. Informações disponíveis em: <[http://desigualdade-social.info/mos/view/%C3%8Dndice\\_de\\_Gini](http://desigualdade-social.info/mos/view/%C3%8Dndice_de_Gini)>. Acesso em: 14 ago. 2014.

<sup>72</sup> O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), realizado pelo Inep desde 2004. O Enade 2011 foi realizado no dia 6 de novembro, quando foram avaliados estudantes dos cursos de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo e Engenharia; bacharelado ou licenciatura em Biologia, Ciências Sociais, Computação, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química; licenciatura em Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais e Música; e tecnólogo em Alimentos, Construção de Edifícios, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental. Entre os cursos avaliados no estado do Piauí, 14 eram bacharelado ou licenciatura (Biologia, Ciências Sociais, Computação, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química) e licenciatura (Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais e Música). Dez deles fizeram parte desta pesquisa (ficaram fora: Computação, Licenciatura em Pedagogia e Música).

Mesmo que não se possa saber com precisão quantos diplomados nos cursos de licenciatura encontram-se no exercício da docência no Piauí, dados registrados no cadastro docente do Censo Escolar de 2012 possibilitaram identificar que 14.467 docentes concluíram o curso de licenciatura na Ufpi, Uespi ou Ifpi no período de 2001 a 2011; destes, 5.692 já se encontravam atuando na docência da rede estadual, sendo que 58% tinham contratos efetivos (aproximadamente, 3.299 docentes).

Quando a pesquisa focalizou apenas os cursos que integram este estudo, o número de concluintes nessas instituições foi de 8.723, dos quais 2.675 eram efetivos da rede estadual que estavam atuando em alguma etapa da educação básica, isto porque a seleção envolveu apenas as três instituições públicas do Estado, não tendo sido consideradas as instituições privadas no período de 2001 a 2011. Supõe-se que o número de diplomados que se encontravam atuando na função docente nesse período seja bem maior, considerando que foram identificados, no referido banco de dados, casos em que o código da instituição formadora deixou de ser informado e, portanto, ela não foi contada no processo. Mesmo com muita cautela, pode-se dizer que, entre os 30.659 estudantes que concluíram seus cursos no período de 2001 a 2011 (ver Tabela 9), pouco mais de 1/4 (8.723) ingressou na docência da educação básica.

Na seção a seguir, dando continuidade ao desenvolvimento deste capítulo, o foco das análises passa a ser o mercado de trabalho para a docência da educação básica, com prioridade para o ensino médio da rede estadual do Piauí. Frente a todas as discussões realizadas até aqui, e especialmente as discussões acerca do déficit docente nessa rede de ensino (foco das discussões da última seção deste capítulo), torna-se importante analisar a relação entre a escolha profissional e sua relação com o mercado de trabalho e, nesse aspecto, as oportunidades de inserção dos diplomados nos cursos de licenciatura das IES do estado e as condições de atratividade, especialmente considerando o processo contínuo de desvalorização a que foi submetida a carreira do magistério, principalmente em função dos baixos salários recebidos por seus profissionais.

Para tal análise, o foco recai sobre o número de vagas ofertadas em concursos públicos e as condições salariais da carreira docente nessa rede de ensino.

#### 4.3 O mercado de trabalho no ensino médio do Piauí: o contexto da rede estadual

A oferta de vagas para o mercado de trabalho da docência na educação básica no Piauí não se restringe às escolas que ofertam o ensino médio. São muitas as escolas (públicas e privadas) no estado a atenderem também outras etapas e modalidades desse nível de ensino. Investigar esse universo demandaria mais tempo e recursos humanos, principalmente pelo volume de informações que seria gerado para análise. Diante dessas limitações, optou-se em tomar apenas a rede estadual como referência para apresentar alguns dados (somente aquilo a que se teve acesso) que serviram de suporte para analisar, nesta seção, a docência enquanto ocupação no mercado de trabalho do estado do Piauí.

A menção para a análise foi o número de vagas disponibilizadas e o padrão remuneratório, por nível de formação, aos cargos de professor efetivo na referida rede de ensino. Para compor a variável das vagas, que consiste nos novos postos de trabalho, tomaram-se como fonte os editais de concursos públicos para o cargo de professor efetivo publicados pela Seduc/PI no período de 1999 a 2009, pois, para o ingresso no serviço público para os cargos efetivos do magistério, o candidato é obrigado a possuir habilitação mínima em cursos de licenciatura na área da opção de ingresso (PIAUI, 2006).

O edital configura o instrumento legal definidor das regras básicas para a seleção de candidatos para os postos de trabalho. Para o magistério oficial, a determinação de provimento de cargos foi instituída ainda na Constituição de 1934 (art. 158). Atualmente, essa determinação encontra-se prevista na CF/88 e na LDB, nos artigos 206 e 67, respectivamente. A afirmação é que o ingresso na carreira é exclusivamente por concurso público de provas e títulos para os profissionais da educação escolar pública. As redes de ensino devem organizar seus quadros docentes a partir desse preceito legal.

Outra forma de ingresso é por meio de contratos temporários; entretanto, isto somente deve ocorrer em casos de excepcional interesse público e para atender às necessidades temporárias regulamentadas em legislação específica (BRASIL, 1988, art. 37). Nos processos seletivos simplificados (professor substituto), o candidato pode ou não estar habilitado, isto é, pode ser um licenciando, desde que esteja cursando, no mínimo, o quinto período do curso na área específica da vaga disputada.

No âmbito federal, a Lei nº 8.745, de dezembro de 1993, disciplina a forma e os casos em que podem ser considerados de “excepcional interesse público”; entre eles está a admissão de professores substitutos e visitantes, que somente poderá ocorrer quando houver falta de professor efetivo em razão de vacância do cargo, afastamento ou licença, ou em casos de nomeação para ocupar cargo de diretor, reitor, vice-reitor, pró-reitor e diretor de *campus* (BRASIL, 1993, art. 2º, inciso IV, § 1º, I-III).

No Piauí, a Lei Ordinária nº 5.309, de julho de 2003, regulamenta tais contratações, dentre as quais a de professor substituto que, em conformidade com a condição instituída na CF/88, pode ocorrer mediante processo seletivo simplificado, respeitando critérios e condições estabelecidos pela Secretaria de Administração, após justificativas da necessidade do órgão e com ampla e prévia publicação no DOE e nos meios de comunicação (PIAÚÍ, 2003, art. 2º, VI, art. 3º).

Em 2012, o quadro docente da rede estadual de ensino do Piauí estava formado por duas categorias de professores: os efetivos e os temporários e/ou substitutos. Na pesquisa realizada no banco de cadastro docente do Censo Escolar de 2012, constatou-se que essa rede foi a que apresentou maior número de docentes com contratos temporários (41,5%). Nas redes municipais e federais, os percentuais eram bem menores: 31,5% e 8%, respectivamente (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b).

Durante a fase exploratória dos dados acerca dos processos de inserção do corpo docente para a rede estadual do Piauí – realizada por meio da consulta no DOE, na busca dos editais de concursos para professores para o cargo efetivo –, constatou-se que, durante toda a década de 1990, foram publicados apenas dois editais. O primeiro destinando vagas para todas as classes de professores (A, B, C, D e E<sup>73</sup>), contemplando 26 municípios do estado; o segundo com vagas para as classes “A” e “E”, e de modo específicos para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Importante destacar que em 1996 e 1997 houve o desligamento de muitos professores na Rede Estadual de Ensino do Piauí, por intermédio do Programa de Desligamento Voluntário (PDV), instituído pela Lei estadual nº 4.865/1996 durante o mandato do governador Francisco de Assis de Moraes Souza (“Mão Santa”)<sup>74</sup>. A realização de novos concursos para o quadro efetivo passou a acontecer somente a partir de 1999.

---

<sup>73</sup> Classificação segundo a Lei nº 4.212, de 5 de julho de 1988, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º Graus do Estado do Piauí. Nesse estatuto, as classes eram representadas pelas seguintes letras do nosso alfabeto: professor classe A, habilitação específica de segundo grau obtida em três séries; professor classe B, habilitação específica de segundo grau em três séries, acrescidas de um ano de estudos adicionais; professor classe C, habilitação específica de grau superior obtida em curso de licenciatura de curta duração; professor classe D, habilitação específica de grau superior obtida em cursos de licenciatura plena; professor classe E, habilitação de grau superior em curso específico de especialização, com carga horária mínima de 360 horas; professor classe F, habilitação de grau superior e curso específico de mestrado; professor classe G, habilitação de grau superior e curso específico de doutorado (PIAÚÍ, 1988).

<sup>74</sup> “Mão Santa” governou de janeiro de 1995 ao início de novembro 2001, quando foi cassado pelo Tribunal Superior Eleitoral por abuso de poder político e econômico durante processo eleitoral, sendo substituído pelo ex-governador Hugo Napoleão do Rego Neto. Este governou de novembro de 2001 até dezembro de 2002. De 2003 até 2010, José Wellington Barroso de Araújo Dias foi quem esteve no governo do estado do Piauí.

Os concursos realizados no período de 1999 a 2009 ofertaram vagas para a capital e o interior, todos com jornada de 20 horas, e tiveram validade por dois anos, com possibilidade de prorrogação por igual período. No concurso de 1999, as convocações para nomeações ocorreram em 2000 (foram publicadas duas listas) e 2001 (apenas uma lista). Houve, então, a prorrogação do prazo de validade e, em 2002 e 2003, ocorreram novas convocações. A solicitação de prorrogação ocorreu no mandato do governador Hugo Napoleão em 2002, ano em que este assumiu o governo do estado após a cassação do governador Francisco de Assis de Moraes Souza, eleito em 1998.

Já a lista com os nomes dos convocados em 2003 (PIAUÍ, 2003b) ocorreu na gestão de José Wellington Barroso de Araújo Dias, em seu primeiro mandato no governo do estado. Dessa vez, foram convocados para a nomeação candidatos para todas as disciplinas com vagas ofertadas no referido edital. No levantamento realizado nos vários DOE consultados nesse período, constatou-se que foram ao todo 854 convocações para nomeações, considerando apenas os candidatos aprovados para assumir turmas nos componentes curriculares envolvidos nesta pesquisa<sup>75</sup>.

Ressalta-se que, dos 12 componentes curriculares relacionados, apenas Sociologia não contou com oferta de vagas no concurso de 1999 e, conforme exposto anteriormente, o concurso de 1999 foi o último a ofertar vagas para professores com a habilitação em nível médio, na modalidade normal, classificados assim pela Lei Complementar nº 71, de julho de 2006, que institui o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos trabalhadores em educação básica do estado do Piauí (PIAUÍ, 2006). Das 4.932 vagas ofertadas neste concurso, 29% destinavam-se a professores com a habilitação em nível médio, na modalidade normal, 70,9% para a classe “E” (atualmente classe “SL”, cuja formação é a de ensino superior, de graduação obtida em curso de licenciatura plena) e 1% para supervisores pedagógicos.

No mesmo ano (2003), após realizar a convocação dos aprovados no concurso de 1999, o governador Wellington Dias fez o anúncio da realização de novos concursos para o cargo da docência na rede estadual. A Seduc/PI tornou públicos os editais (PIAUÍ, 2003c, 2003d). Observa-se que somente em 2003 foram publicados dois editais com vagas para professores graduados em cursos de licenciatura. No primeiro, foram ofertadas 1.884 vagas e no segundo, 2.359. Ao todo, foram disponibilizadas 4.243 vagas para professor classe “E”, distribuídas por todos os municípios do estado. As convocações para nomeação nos dois concursos ocorreram até 2009. Não foram localizados editais de convocação dos aprovados no DOE.

---

<sup>75</sup> Língua Portuguesa, 230; Inglês, 116; Educação Física, 110, História, 105; Geografia, 67; Matemática, 42; Biologia, 85; Filosofia, 52; Química, 21; Física, 12; Artes, 16.

Em 2005, um ano antes das eleições para o governo do estado, a Seduc/PI divulgou novo edital de concurso público para o quadro efetivo de professores da classe “E” (PIAUÍ, 2005) com 2.198 vagas. Nesse edital, as vagas foram específicas para a docência nas áreas de Português, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Inglês, Arte, Educação Física, Filosofia, Sociologia e Espanhol. Em janeiro de 2006 houve a convocação dos aprovados. Nos dias 11 de fevereiro de 2008 e 4 de fevereiro de 2009, houve nova convocação para a nomeação dos aprovados nesse concurso.

Quase quatro anos depois da realização do último concurso para os profissionais do magistério estadual foi publicado um novo edital com vagas para os cargos de docente e de supervisor pedagógico (pedagogo) da rede estadual (PIAUÍ, 2009). As primeiras convocações para nomeação dos aprovados nesse concurso ocorreram em 2010 (PIAUÍ, 2010a). Não foi localizada a lista com a homologação dos aprovados, apenas a portaria de nomeação de alguns candidatos aprovados. Surpreendeu essa pesquisadora o grande número de candidatos aprovados e a convocados para nomeação em História e Geografia; por outro lado, houve um número reduzido de aprovados e, conseqüentemente, de convocações para nomeação nas áreas de Física, Química e Matemática.

A necessidade de abertura de novos postos de trabalho em determinada rede de ensino pode surgir como consequência de vários fatores, entre eles, o quantitativo de profissionais que deixam a profissão. Nesse estudo, não foi possível organizar uma série histórica por intermédio do registro dos pedidos de afastamento (temporário ou definitivo) de professores na Unidade de Gestão de Pessoas da Secretaria de Educação do Estado. Dessa forma, recorreu-se aos dados registrados no Relatório de Atividades da Secretaria de Educação do Estado 2003/2010 (PIAUÍ, 2010c) e às informações prestadas, em relatório escrito, pela coordenação de benefícios da Unidade de Gestão de Pessoas da Seduc/PI (PIAUÍ, 2013), como fonte dos dados sobre exonerações e afastamentos temporários dos professores efetivos da rede estadual do Piauí, entre 2001 e 2012. De acordo com os dados recolhidos de 2003 a 2012, 1.176 professores se desvincularam da referida rede de ensino pela via da exoneração; 499 destas exonerações ocorreram somente nos dois últimos anos (2011 e 2012). Além das exonerações, houve ainda número significativo de pedidos de afastamento provisórios para tratamento de saúde.

A reestruturação do quadro docente dessa rede de ensino, principalmente em função da exigência legal de assegurar a efetividade do parágrafo 4º do artigo 2º da Lei do Piso (BRASIL, 2008a) – em garantir a hora-atividade com tempo de 1/3 da jornada de trabalho do

professor para as atividades didático-pedagógicas –, obrigou muito gestores a abrir concursos nas redes de ensino público, sendo esse um dos possíveis motivos da abertura dos editais dos concursos na Rede Estadual de Ensino do Piauí. Porém, não se pode esquecer que o crescimento do número de exonerações e de afastamentos por motivos de saúde constituem indicadores importantes para medir a insatisfação dos profissionais com a profissão, conforme apontam alguns estudos (LAPO; BUENO, 2003; LEMOS, 2009).

O conhecimento desses dados, além de subsidiar a análise do mercado de trabalho dos professores da Rede Estadual de Ensino do Piauí, objeto ora em discussão, constituiu também um dos elementos que ajudou na compreensão do quadro da oferta e da demanda docentes nessa rede de ensino, objeto de análise da última seção deste capítulo, tomando como eixo norteador das discussões a demanda como reflexo da condição de desvalorização da carreira docente nessa rede de ensino.

A Tabela 10 apresenta dados dos concursos públicos realizados de 1999 até 2009.

**Tabela 10 – Vagas em concurso público, número de aprovados, número de contratações e remuneração inicial para professor efetivo, classe SL, da Rede Estadual de Ensino do Piauí (1999 – 2009)**

Ano	Vagas	Nº de aprov.	Nº de contrat.	Remuneração inicial		Salário mínimo vigente	
				Vigente no ano (R\$)	*Valores deflacionados (R\$)	Vigente no ano (R\$)	*Valores deflacionados
1999	4.932	2.650	1.846	170,78	<b>460,04</b>	136,00	<b>366,35</b>
2003	1.884	334	958	307,73	<b>578,32</b>	240,00	<b>451,04</b>
2003	2.359	351	678	307,73	<b>578,32</b>	240,00	<b>451,04</b>
2005	2.198	1.364	2.798	423,73	<b>678,72</b>	300,00	<b>481,24</b>
2009	3.532	1.230	1.230	670,00	<b>888,74</b>	465,00	<b>616,82</b>

Fonte: a autora, com base em: PIAUÍ (2003c, 2003d, 2005, 2009).

\* Valores deflacionados pelo INPC para o mês de janeiro de 2014, com índice de correção de 1,1431533.

O total de vagas não é restrito ao ensino médio e, da mesma forma, também não se restringe aos cargos de professor com habilitação para os componentes curriculares envolvidos nesta pesquisa. No tocante à remuneração atribuída aos ocupantes dos cargos, os editais não definiram o valor do vencimento-base, mas o rendimento inicial corresponde à remuneração inicial para os cargos de professor e supervisor pedagógico, que resulta da soma do valor atribuído para o vencimento, acrescido da gratificação de função, que no caso do professor constitui o valor referente à regência de classe. O concurso destinou vagas para todos os municípios onde houve registro de carência apresentado pelas GRE.

No dia 17 de fevereiro de 2000 saiu a homologação da lista com 2.650 candidatos classificados no concurso de 1999. Ao todo, foram publicadas cinco listas de convocações para nomeação dos candidatos aprovados, totalizando 1.846 candidatos. A convocação de 2003 atendeu a todos os candidatos classificados, entre eles os que solicitaram à secretaria remanejamento para o final da lista, sob a justificativa de ainda não terem concluído seus cursos de licenciatura. Chama a atenção o pequeno número de aprovados em todos os certames realizados nesse período (1999 – 2009), podendo isto justificar a decisão da Seduc/PI em realizar dois concursos somente em 2003.

Apesar de não se terem dados precisos sobre todos os concursos realizados no período analisado, especialmente sobre o número de candidatos inscritos, sobre quem atendeu às convocações e quem assumiu o cargo, torna-se importante destacar algumas informações obtidas juntamente à Gerência de Recursos Humanos da Seduc/PI<sup>76</sup>, durante o contato com técnicos que forneceram alguns esclarecimentos acerca da publicação dos editais.

Para o concurso de 2009, que ofereceu 3.532 vagas, inscreveram-se 19.192 candidatos. Desse total, 18.496 realizaram a prova, mas apenas 1.230 foram aprovados. Até o final de 2012, foram convocados 1.021. Ou seja, desse concurso, restam apenas 209 candidatos para convocação até 2014, prazo final da validade do certame (incluindo o prazo de prorrogação). Semelhante ao que ocorreu com o concurso de 1999, neste realizado em 2009 pediram remanejamento para o final de lista 26 candidatos aprovados, por não terem concluído seus cursos nas IES em que estudavam.

Além dos concursos para o quadro efetivo, foram publicados seis editais<sup>77</sup> para a realização de processo seletivo simplificado para contratação de professores substitutos na Rede Estadual de Ensino do Piauí, a fim de atender emergencialmente às necessidades das escolas, em função dos afastamentos temporários das atividades exercidas, por parte de professores efetivos.

Observa-se que houve uma sequência de novos concursos após a realização do concurso de 1999; isso pode estar relacionado ao processo de expansão da oferta do ensino médio entre 2003 a 2006, especialmente no interior do estado, quando houve crescimento nas matrículas dessa etapa do ensino. Como não se têm dados precisos sobre quantos dos

---

<sup>76</sup> Durante o período exploratório dos dados na Seduc/PI, tais informações foram obtidas durante conversa informal com funcionários da Gerência de Recursos Humanos com mais tempo de serviço, acerca do processo de realização dos concursos. A secretaria não tem dados oficiais acerca desses dados (número de inscritos, quantos realizaram as provas etc.). Não houve registro desses depoimentos.

<sup>77</sup> Edital nº 001/2003 de 15 de fevereiro de 2003; Edital nº 003/2004, de 1º de março de 2004; Edital nº 003/2005, de 4 de março de 2005; Edital nº 007/2007, de 20 de dezembro de 2007; Edital nº 001/2009, de 28 de dezembro de 2009.

convocados assumiram e permaneceram nessa rede de ensino, uma análise mais detalhada fica comprometida nesse aspecto. O que fica evidente de fato é que, de 1999 até 2009, foram realizados cinco concursos na rede estadual desse estado para o cargo de professor efetivo.

A Tabela 11 apresenta o quadro de vagas por componente curricular para o cargo de professor efetivo da Seduc/PI.

**Tabela 11 – Vagas em concurso por componente curricular para professor efetivo da Rede Estadual de Ensino do Piauí (1999 – 2009)**

Área	Vagas/ano				
	1999	2003	2003	2005	2009
<b>Matemática</b>	472	478	282	241	473
<b>Física</b>	150	277	234	296	322
<b>Química</b>	167	277	234	276	214
<b>Inglês</b>	293	217	181	212	203
<b>Língua Portuguesa</b>	472	107	229	231	93
<b>Biologia</b>	179	277	186	166	201
<b>Educação Física</b>	284	0	177	119	339
<b>Artes</b>	149	275	106	73	313
<b>Geografia</b>	303	0	194	186	141
<b>História</b>	325	0	211	167	96
<b>Filosofia</b>	99	0	96	64	144
<b>Sociologia</b>	0	0	116	37	144
<b>Total</b>	<b>2.893</b>	<b>1.908</b>	<b>2.246</b>	<b>2.068</b>	<b>2.683</b>

Fonte: a autora, com base em: PIAUÍ (2003c, 2003d, 2005, 2009).

Os dados da Tabela 11 deixam evidente a demanda da rede estadual por professores para quase todos os componentes curriculares da pesquisa. O número expressivo de vagas nas seis primeiras disciplinas se justifica em função da necessidade gerada pela expansão do ensino médio a partir de 2003<sup>78</sup>. A menor demanda dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia deve-se ao fato de serem estes ofertados em todo o ensino médio somente a partir de 2008, em consequência da obrigatoriedade expressa na legislação educacional, conforme já explicitado.

Observa-se que, em muitas dessas disciplinas, o número de vagas quase dobrou, em comparação com o concurso de 1999. Especificamente nos casos de Física e Artes, as vagas

<sup>78</sup> Dados da sinopse do Censo Escolar da Educação Básica de 2003 até 2006 informam que houve crescimento na oferta do ensino médio no estado do Piauí. Em 2002, eram apenas 109.210 alunos matriculados; em 2003 foram registradas 136.911; em 2004 esse número foi para 152.397 e em 2006, pulou para 164.328 alunos matriculados nessa etapa da educação básica (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013d).

mais que dobraram. Chama a atenção o número reduzido de vagas para Língua Portuguesa em 2009: era de esperar que essa fosse a área com maior demanda, em função do número ampliado de horas-aula reservadas apenas para esse componente curricular em toda a educação básica e como reflexo da efetivação da hora-atividade, instituída na Lei do Piso (BRASIL, 2008a, art. 2º).

Um dado surpreendente foi localizado no DOE nº 7/2004. No referido instrumento, foi localizada a seguinte nota sobre o resultado do segundo concurso realizado em 2003:

A Secretaria Estadual da Educação e Cultura divulga o resultado do concurso para professor Classe E, realizado no último dia 28 de dezembro. Foram aprovados 351 candidatos e mais 342 classificáveis, ou seja, que podem ou não ser chamados conforme a necessidade do quadro. Já os aprovados assumirão as funções a partir do dia 16 de fevereiro próximo. Foram disponibilizadas 2.359 vagas para todo o Estado e 9.315 candidatos participaram do concurso no interior e capital. Os aprovados substituirão os professores que foram aprovados em teste seletivo que tiveram seus contratos encerrados no dia 31 de dezembro passado. O salário para um turno é de R\$ 307,00 e o dobro para dois turnos. *A surpresa do concurso foi a ausência de candidatos para as disciplinas de Química, Sociologia, Física e Artes para o interior, perfazendo uma sobra de 465 vagas.* (PIAÚÍ, 2004, p. 4, grifo da autora)

A notícia acima remete a algumas reflexões acerca do mercado de trabalho na docência para a educação básica estadual do Piauí: primeiro, a expansão do mercado de trabalho para a docência e segundo, um número significativo de interessados pelas vagas, levando-se em consideração a concorrência, apesar da baixa remuneração – um pouco acima de um salário mínimo vigente naquele período (incluindo a gratificação de regência) – para um profissional com formação em nível superior. Sabe-se que, no interior do estado, o grande empregador ainda é o Estado; nesse aspecto, assumir um posto de trabalho na esfera pública pode representar a melhor opção para muitos que se encontram desempregados.

Importante destacar que o número de vagas disponibilizadas está bem acima do número de candidatos aprovados e de classificáveis. Essa informação faz emergir alguns questionamentos, como, por exemplo, o motivo do número reduzido de aproveitamento dos candidatos. Esse dado pode estar associado ao perfil dos candidatos aos postos de trabalho no campo da docência, corroborando os achados de pesquisas recentes que discutem questões relacionadas a esse contexto.

O perfil dos alunos dos cursos de licenciatura foi discutido por Gatti e outros (2009, p. 14) e Oliveira e outros (2010, p. 552), apoiados em outros estudos e em dados obtidos a partir da consulta aos questionários do Enem e do Enade respondidos pelos alunos, com perguntas

sobre suas condições socioeconômicas, seu *background* familiar e seus futuros planos de carreira. Uma das principais discussões desses estudos emergiu após análises do conteúdo desses instrumentais, quando ficou evidenciada a diferença no perfil dos alunos que ingressam num curso de licenciatura e nos motivos que resultaram na escolha do curso que conduz a essa carreira profissional. Segundo aqueles autores, parte significativa dos alunos que ingressam nos cursos de licenciatura teve dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior; inclusive, por restrições financeiras tiveram poucos recursos para investir em sua formação, especialmente de participar de ações que favorecessem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro etc., fatores essenciais para a qualificação de todos os profissionais, em especial para os que atuam na Educação. São alunos de famílias mais pobres, que precisam trabalhar enquanto estudam. Com menos tempo para se dedicarem aos estudos, têm menor possibilidade de obter sucesso acadêmico. Esta pode ser uma explicação para o baixo índice de aprovados nos concursos de 2003 e 2009.

A baixa condição socioeconômica de muitos jovens que se habilitam para o magistério no estado do Piauí, conforme pesquisas apresentadas neste estudo e os dados do Enade/PI 2011, associada à falta de perspectiva de emprego em setores que ofereçam melhores salários, coloca muitos na disputa por uma vaga no mercado da docência, sobretudo no setor público, conforme apontaram os dados dos concursos, especialmente de 2003 e 2009, realizados pela Seduc/PI, apesar dos baixos salários pagos aos profissionais do magistério dessa rede de ensino.

Estudos recentes que analisam a estrutura salarial da carreira docente no Brasil validam a seguinte assertiva: atribuir melhores salários para os profissionais do magistério é *conditio sine qua non* para tornar a carreira mais atrativa aos alunos com melhor desempenho nos bons cursos de licenciatura (ALVES; PINTO, 2011, p. 627; CAMARGO et al., 2009, p. 354; JACOMINI; MINHOTO; CAMARGO, 2014, p. 180). Esse entendimento parte da premissa de que atribuir salários competitivos no campo profissional constitui um importante fator de atratividade de profissionais com melhor qualificação. Ressalta-se, no entanto, que em 2007 – portanto, antes da instituição da Lei do Piso (2008) – e em 2010 – mesmo dois anos após a efetivação desta – os salários atribuídos aos profissionais do magistério público estadual do Piauí constituíram objeto de discussão entre pesquisadores que analisam a carreira e a remuneração docentes no Brasil, por se apresentarem entre os mais baixos, comparados às demais redes de ensino estadual do país.

Considerando este aspecto, fez-se uma discussão acerca da estrutura salarial da carreira dos profissionais do magistério da Rede Estadual de Ensino do Piauí e, em seguida, na perspectiva de analisar a variação entre o vencimento-base inicial e o vencimento-base

final dos professores a partir da folha de pagamento de maio de 2012, procurou-se apontar as fragilidades da estrutura salarial dos professores dessa rede de ensino, de modo específico em decorrência das mudanças implantadas, principalmente com a aprovação do novo PCCR, em 2006 (PIAUÍ, 2006) e legislação ulterior (PIAUÍ, 2010a<sup>79</sup>, 2012a, 2012b<sup>80</sup>). Para a análise, foram considerados apenas os valores relativos aos vencimentos-base registrados na referida folha de pagamento, os quais resultaram do reajuste anunciado a partir da publicação da Lei nº 6.239/2012 (PIAUÍ, 2012b).

Em 2012, a rede de estadual contava com 23.116 professores, 16.967 efetivos e 6.149 substitutos de contratos temporários. Dos 16.967 efetivos, 13.370 encontravam-se lotados em alguma escola, teoricamente<sup>81</sup> em sala de aula, ou exercendo função correlata (sala de leitura/biblioteca, laboratório de informática ou de ciências etc.), aproximadamente 80% destes com jornada de 40 horas semanais<sup>82</sup>. Entre os professores lotados nas escolas, 11,2% tinham formação em nível médio, 48,7% encontravam-se com formação de nível superior em cursos de licenciatura e 40,1% eram pós-graduados. Entre os pós-graduados, 98,4% já contavam com titulação em nível de especialização, 1,5% em mestrado e apenas um professor (0,02%) com titulação em nível de doutorado.

A Lei nº 6.239/2012 atribuiu R\$ 1.681,00 como vencimento básico inicial para os professores com o ensino médio habilitação para o magistério, e jornada de trabalho de 40 horas semanais, ao passo que, nesse mesmo ano, o PSPN para os profissionais do magistério público da educação básica – após sofrer reajuste de 22,22% em relação ao valor definido para 2011 – passou para R\$ 1.451,00. Este valor passou a ser atribuído como vencimento básico para o professor com jornada de trabalho e formação semelhante.

O reajuste instituído pelo governo do Piauí a partir da publicação da lei nº 6.239/2012, após muitos embates entre profissionais e governo, respeitou o percentual do reajuste estabelecido nacionalmente, de 22,22% para o ano de 2012. Como foi concedido de forma linear, ou seja, atendendo todos os ocupantes das demais classes da carreira, definidas segundo nível de formação, isto fez elevar o vencimento-base de todos os professores efetivos da rede estadual do Piauí (ativos, inativos e pensionistas), tornando, inclusive, o vencimento-base inicial atribuído ao professor com nível médio/magistério normal um valor um pouco

---

<sup>79</sup> Lei criada com o objetivo de regulamentar o piso salarial profissional estadual para os profissionais do magistério público da educação básica.

<sup>80</sup> Lei criada para atender ao piso nacional, na medida em que tratou do reajuste do vencimento dos profissionais do magistério público da educação básica da rede estadual de ensino no ano de sua publicação.

<sup>81</sup> Não é possível identificar pela folha de pagamento se o professor encontra-se na função docente, ou seja, atuando em sala de aula. Para essa classificação, considerou-se o código de lotação que identifica o professor como lotado em alguma escola, sem saber, porém, qual a função que exerce (docência, gestão, coordenação etc.).

<sup>82</sup> Para maiores informações, consultar Tabela III do Apêndice A, ao final do trabalho.

acima do piso nacional. Embora tenha respeitado o percentual do reajuste estabelecido nacionalmente e concedido linearmente, isto não atribuiu ganhos significativos na constituição final da remuneração, pois o reajuste concedido resultou, em parte, da incorporação da gratificação de regência, que até então era devida ao pessoal docente pelo efetivo exercício do cargo em sala de aula. Ademais, o reajuste foi concedido em quatro parcelas, sendo que somente em outubro de 2012, com o pagamento da última parcela, foi que os professores passaram a contar de fato com o valor integral do reajuste, que, conforme se viu, foi concedido em junho.

O impacto desse reajuste para a carreira pode ser visto quando se compara o valor do vencimento-base devido ao professor com formação em nível superior (R\$ 1.993) e o vencimento-base inicial do professor com nível médio/magistério normal (R\$ 1.681,00): a diferença por nível de qualificação expressa pela formação acadêmica foi de apenas R\$ 312,00. Quando a análise se estende para as demais classes e níveis que compõem a estrutura da carreira docente na rede estadual piauiense é que se percebe o quanto a ausência de critérios para o cálculo do reajuste do vencimento básico que levem em consideração o investimento realizado por cada profissional do magistério (tanto em relação à legislação nacional quanto à legislação estadual) traz implicações negativas para a carreira salarial docente, atingindo principalmente aqueles com maior qualificação acadêmica.

Para ilustrar melhor essa situação, a Tabela III do apêndice A, ao final do trabalho, apresenta o total de docentes do quadro efetivo lotados nas escolas da rede estadual de ensino<sup>83</sup>, os valores do vencimento básico inicial e final (nível I, início de carreira e nível IV, final da carreira), segundo titulação acadêmica, pago aos professores dessa rede de ensino em outubro de 2012, com jornada de trabalho de 40 horas semanais<sup>84</sup>. As classes representadas por letras maiúsculas do alfabeto (A, B, SL, SE, SM e SD), indicam nível de formação do professor. No PCCR (PIAUI, 2006), a movimentação na carreira docente pela via da formação acadêmica é definida como “acesso”. O acesso do professor à classe subsequente à que se encontra requer a comprovação de um título acadêmico superior ao que já adquiriu, implicando sua progressão vertical na carreira.

Ainda nessa estrutura, os algarismos romanos I, II, III e IV indicam a *progressão horizontal*, que é a movimentação do professor ao longo dos anos em que permanece vinculado à rede, e é condicionada a três fatores, a saber: o tempo de serviço prestado

<sup>83</sup> Os dados não incluem todos os professores efetivos da rede estadual, apenas aos 13.370 que em 2012 se encontravam lotados em alguma escola de educação básica do ensino regular na capital e interior do Piauí.

<sup>84</sup> Sobre esse aspecto, o PCCR do estado do Piauí define “acesso” como a elevação do pessoal dos cargos do magistério à classe imediatamente superior à qual pertence, e “progressão” como a movimentação do profissional no cargo do magistério do nível em que se encontra para outro imediatamente superior, dentro da respectiva classe, independentemente do número de vagas (PIAUI, 2006).

(somente à rede), os resultados da avaliação de desempenho a que o professor se submete e a comprovação de conclusão de cursos de atualização do docente em sua área de atuação (PIAUÍ, 2006).

As duas primeiras letras, “A” e “B” representam a habilitação em ensino médio e ensino médio com um ano de estudos adicionais, respectivamente, sendo que o provimento de cargos para essas classes já está em processo de extinção<sup>85</sup>. As letras “SL” significam graduados em cursos de licenciatura, e as demais, pós-graduação *lato sensu* (SE) e *stricto sensu* (SM e SD). Com essa estrutura, o professor pode ingressar na carreira do magistério na rede estadual com a formação mínima em cursos de nível superior<sup>86</sup> e, no exercício do cargo, atingir o topo da carreira (nível VI) com a mesma formação que ingressou, ou ainda percorrer a carreira combinando as duas formas, isto é, pelo acesso (critério que o conduz à classe superior) e pela movimentação nos níveis (progressão horizontal). Em termos da composição do vencimento-base, isto implica acréscimos gradativos que devem ser concedidos ao docente no tempo previsto, para que ele possa ir do vencimento-base inicial até o vencimento-base final. Esse tempo deve ter a duração mínima de 25 anos de serviço prestado nas instituições do ensino básico.

Em estudo publicado recentemente, Jacomini, Minhoto e Camargo (2014, p. 180) compararam a estrutura salarial dos professores da educação básica em 24 unidades da federação, dentre estas, o Piauí, sob a lógica do acesso (movimentação vertical/titulação acadêmica) e da progressão (movimentação horizontal/tempo de serviço). Os autores do estudo fizeram a seguinte observação quanto à estrutura salarial da carreira docente no Brasil: quando o vencimento básico não se apresenta competitivo em relação aos valores pagos aos profissionais de outras carreiras profissionais, uma dispersão muito baixa pode indicar pouca atratividade em relação à carreira. Ressalta-se que a estrutura típica das escalas salariais de professores em muitos países apresenta-se, quase sempre, em condições pouco prováveis de melhoria de ganhos num curto espaço de tempo. De acordo com os dados do estudo da OCDE, em 70% de seus países-membros é necessário pelo menos 20 anos para o professor dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio passar da base para o topo da escala salarial, considerando que a média nacional é de 24 anos (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2006, p. 193).

---

<sup>85</sup> A extinção dessas classes ocorreu com a publicação da Lei Complementar nº 156, de 24 de maio de 2010. Essa lei promoveu alterações e acréscimos em alguns dos dispositivos da lei que instituiu o PCCR da rede estadual do Piauí (PIAUÍ, 2006).

<sup>86</sup> Com a aprovação da Lei Complementar nº 156, de 24 de maio de 2010, foram extintas novas vagas para alguns cargos da Seduc/PI, dentre eles os das classes A e B, que indicavam o cargo de professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual. Os ocupantes desses cargos podem permanecer na mesma classe até aposentar-se ou ingressar nos programas de formação em cursos de graduação ofertados pela Secretaria de Educação do Estado para ascender à classe referente a essa formação (SL).

Para a análise da escala salarial dos professores da rede estadual do Piauí, fez-se um levantamento da folha de pagamento de 2012, com o intuito de avaliar se essa rede de ensino apresenta, sob o ponto de vista do salário pago, as condições efetivas de valorização para o magistério, a ponto de atrair e manter os melhores profissionais docentes em seu quadro efetivo. Dessa forma, calculou-se a *diferença entre o maior e o menor valor do conjunto dos vencimentos dos docentes*, ou seja, a amplitude entre vencimento-base inicial e final atribuído aos professores dessa rede de ensino, para em seguida *identificar, em valores relativos, a variação entre os vencimentos desses profissionais na estrutura salarial da carreira do magistério* da educação básica na rede estadual do piauiense. Para tanto, foram consideradas três situações distintas, a saber:

1) inicialmente, comparar o *vencimento-base inicial de cada classe*, com a finalidade de identificar a diferença entre os valores atribuídos por formação acadêmica e analisar o quanto essa diferença se apresenta atrativa para profissionais com maior qualificação acadêmica. Para essa análise, consideraram-se as seguintes situações: classe A, nível I - classe SL, nível I; classe A, nível I - classe SD, nível I; classe SL, nível I - classe SD, nível I.

2) depois, a movimentação por nível (progressão horizontal), que implicou o cálculo da diferença entre *vencimento-base inicial e final* dos professores, considerando ingresso e saída de cada classe (A – SL – SE – SM – SD). Nesse aspecto, observou-se se o vencimento-base atribuído por tempo de serviço constitui fator de valorização e incentivo para a permanência dos professores na referida rede de ensino;

3) finalmente, o cálculo da diferenças entre o *vencimento-base inicial e final* observando o valor atribuído ao professor que ingressa na carreira com determinada formação acadêmica e, ao logo dos anos, adquire maior qualificação acadêmica, até atingir o topo da carreira, no nível IV. Nesse caso, a diferença resulta de um corte diagonal entre o valor do vencimento-base inicial e final, combinando diferentes situações que envolvem formação acadêmica e tempo de serviço (classe A, nível I - classe SD, nível IV; classe A, nível I - classe SM, nível IV; classe A, nível I - classe SE, nível IV; classe SL, nível I - classe SD, nível IV; classe SL, nível I - classe SE, nível IV).

A Tabela 12, a seguir, apresenta os dados com a escala salarial a partir do cálculo da diferença entre o vencimento-base dos docentes, de acordo com as três situações expostas acima. Os valores correspondem aos vencimentos básico inicial e final em vigência até dezembro de 2012, quando o vencimento básico para um docente da rede pública com formação de ensino médio instituído pela Lei do Piso era de R\$ 1.451, por uma jornada de, no máximo, 40 horas de trabalho.

**Tabela 12 – Estrutura da escala salarial (vencimento-base inicial e final) da carreira docente na Rede Estadual de Ensino do Piauí (2012)\***

<b>Diferenciação no vencimento inicial por formação acadêmica</b>						
Classe/nível		Vencimento-base inicial (R\$)		Amplitude (R\$)	Amplitude (%)	
classe A - nível I - classe SL - nível I		1.896,00	2.248,00	352,00	18,57	
classe SL - nível I - classe SE - nível I		2.248,00	2.499,00	251,00	11,17	
classe SE - nível I - classe SM - nível I		2.499,00	2.785,00	286,00	11,44	
classe SM - nível I - classe SD - nível I		2.785,00	3.041,00	256,00	9,19	
classe SL - nível I - classe SM - nível I		2.248,00	2.785,00	537,00	23,89	
classe SL - nível I - classe SD - nível I		2.248,00	3.041,00	793,00	35,28	
<b>Diferenciação entre o vencimento-base inicial e vencimento-final por classe (R\$)</b>						
Nível	Classe	A	SL	SE	SM	SD
I		1.896,00	2.248,00	2.499,00	2.785,00	3.041,00
IV		1.981,00	2.405,00	2.677,00	3.126,00	4.241,00
Amplitude entre vencimento-base inicial e final (R\$)		85,00	157,00	178,00	341,00	724,00
Amplitude (%)		4,5	7	7,1	12,2	39,5
<b>Diferenciação entre o vencimento-base inicial e vencimento-base final combinando formação e tempo de serviço</b>						
Classe (formação inicial e final)		Venc. base inicial (R\$)	Venc. base final (R\$)	Amplitude (R\$)	Amplitude (%)	
classe A - nível I - classe SD - nível IV**		1.896,00	4.241,33	2.345,33	123,7	
classe A - nível I - classe SM - nível IV		1.896,00	3.126,00	1.230,00	64,9	
classe A - nível I - classe SE - nível IV		1.896,00	2.677,00	781,00	41,2	
classe A - nível I - classe SL - nível IV		1.896,00	2.405,00	509,00	26,8	
classe SL - nível I - classe SD - nível IV		2.248,00	4.241,33	1.993,33	88,7	
classe SL - nível I - classe SM - nível IV		2.248,00	3.126,00	878,00	39,1	
classe SL - nível I - classe SE - nível IV		2.248,00	<b>2.677,00</b>	429,00	19,1	
classe SE - nível I - classe SM - nível IV		2.499,00	3.126,00	627,00	25,1	
classe SE - nível I - classe SD - nível IV		2.499,00	4.241,33	1.742,33	69,7	
classe SM - nível I - classe SD - nível IV		2.785,00	4.241,33	1.456,33	52,3	

Fonte: a autora, com base em: PIAUÍ (2012c).

\* Valores deflacionados para 1º de janeiro de 2014, pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), com índice de correção de 1,1265141.

\*\* Na folha de pagamento não consta nenhum professor ocupando a classe SD, nível IV. O valor do vencimento-base encontra-se na tabela de pagamento referente ao mês de outubro do mesmo ano.

Ao reajustar os vencimentos dos profissionais do magistério estadual, a Lei nº 6.239/2012 absorveu a gratificação de regência. Nesse caso, para os ingressantes nessa rede de ensino a partir dessa data, o vencimento-base constitui-se o valor da remuneração final. Isto implica dizer que os valores atribuídos em 2012, por classe de ingresso, constituíram-se o valor atribuído aos docentes no início da carreira. Nota-se que, para o professor na classe A,

cuja formação é magistério de nível médio, o vencimento-base inicial fica um pouco acima do valor mínimo atribuído aos profissionais com essa formação no início da carreira conforme determinação do Piso Nacional (R\$ 1.896 e R\$ 1.451, respectivamente). No entanto, quando se observam os valores atribuídos para os profissionais com formação em nível superior (graduação e pós-graduação), vê-se que a diferença entre estes vencimentos e os da formação inicial é muito pequena, a ponto de não despertar o interesse em se lograr maior formação, além de se constituírem pouco competitivos mesmo quando comparados aos valores pagos por algumas redes de ensino do estado<sup>87</sup> (a diferença entre classe A, nível I e classe SL, nível I ficou em apenas 18,6%). Nas demais situações analisadas, a diferença do vencimento-base entre uma classe e a subsequente ficou bem abaixo de 50% (classe SL, nível I - classe SM, nível I – 23,88%, e classe SL, nível I - classe SD, nível I – 35,24%).

Nota-se que, mesmo que o profissional ingresse com as maiores titulações, os percentuais ainda não atingem 40%. Nesse aspecto, a carreira apresenta pouca atratividade no mercado de trabalho, principalmente para aqueles com maior titulação. Vê-se que em nenhum caso os índices chegaram a 100%, isso leva a concluir que a carreira não se apresenta atrativa sob a ótica da estrutura salarial pela formação, especialmente quando se observa que o vencimento básico de cada classe é baixo.

Analisando a estrutura salarial a partir da progressão horizontal, considera-se a situação em que o professor se movimenta na carreira ao longo dos anos sem necessidade de mudança na titulação, através de uma escala que inicia pelo nível I e atinge o topo da carreira no nível IV (Tabela 12). Para tais casos, a situação ainda se apresenta mais grave. Não existe, efetivamente, valorização profissional para aqueles que decidem permanecer na rede. A diferença entre o vencimento-base inicial e o vencimento-base final encolhe em todas as classes, conforme pode se observar: classe A, nível I - classe A, nível IV (4,5%); classe SL, nível I - classe SL, nível IV (7,0%); classe SE, nível I - classe SE, nível IV (7,1%); classe SM, nível I - classe SM, nível IV (12,2%); classe SD, nível I - classe SD, nível IV (39,5%). Em todas as situações os percentuais não chegam a 30%, quando o esperado é que, no mínimo, essa diferença chegue a 70%, escala média considerada para o topo da escala salarial, em alguns países, conforme dados da pesquisa desenvolvida pela OCDE (2006, p. 192). De acordo com os dados do referido estudo, cada ano adicional na docência conduz a um

---

<sup>87</sup> No Ifpi, por exemplo, a remuneração inicial do professor graduado nível I com dedicação exclusiva era, em 2012, R\$ 3.096,75, e para o professor com pós-graduação, em nível de especialização, no mesmo nível e forma de contratação era de R\$ 3.669,88 (valores deflacionados pelo INPC – IBGE para janeiro de 2014).

aumento de, em média, 3% na escala salarial dos professores, na maioria dos países que participaram da pesquisa.

Os dados mostram que a diferença entre o vencimento-base inicial e o final atinge índice superior a 100% (123,33%) para os casos dos docentes que ingressam na rede estadual com a formação de nível médio (magistério em nível médio), e em processo contínuo de formação, adquirem a maior titulação da estrutura da carreira, ou seja, completam o tempo de serviço (no mínimo 25 anos) com o título de doutor (classe A, nível I - classe SD, nível IV). Deve-se considerar, no entanto, que essa é uma tarefa difícil de ser cumprida, principalmente na atual estrutura dessa rede de ensino, cujo ingresso para o quadro efetivo do magistério básico tem como requisito a formação mínima em cursos de nível superior. Deve-se enfatizar, em consequência dos vencimentos pouco competitivos, que o retorno financeiro não é vantajoso, especialmente pelo investimento realizado, seja financeiro ou de tempo de dedicação aos estudos. Situação semelhante ocorre para o professor com formação superior em cursos de licenciatura que projeta encerrar sua carreira com a titulação de doutor (classe SL, nível I – classe SD, nível IV). Nesse caso, o percentual cai significativamente, chegando apenas em 88,64% (OCDE, 2006).

Ressalta-se que, no geral, conforme aponta estudo da OCDE (2006, p. 190), “quanto mais fortes são as perspectivas de emprego fora da docência, menor é o número de pessoas qualificadas que permanecem nessa atividade no longo prazo”. O referido estudo indicou, ainda, que as taxas de pedidos de demissão por parte de professores tendem a aumentar quando caem seus ganhos relativos. Os salários e os ganhos e vantagens adquiridos com o crescimento na carreira têm peso significativo na decisão dos professores quanto a deixar a docência. Isso talvez explique o fato de essa rede de ensino contar, em seu quadro de efetivos, com um número bem pequeno de professores com titulações de mestre e doutor. Pelo visto, chegar a esse nível de formação, além de não se constituir tarefa fácil, pois são muitos os desafios a serem vencidos, também não é compensador quando se analisa sob o ponto de vista do valor devido aos profissionais.

Quando se analisa a situação da classe SE, do ângulo da titulação em nível de especialização, que é a titulação com maior concentração de docentes nessa rede de ensino (Apêndice A, Tabela III), percebe-se que a diferença entre vencimento-base e vencimento-final (classe SL, nível I - classe SE, nível IV) não chega a 20% (19,07%). Segundo informações obtidas junto aos técnicos que trabalham no setor de acesso da Unidade de Gestão de Pessoal da Seduc/PI (ver nota de rodapé 76), o número de solicitações para

mudança de classe caiu significativamente nos últimos três anos (2012 a 2014), o que, segundo eles, denota a perda de interesse por melhor qualificação acadêmica por parte de muitos professores da rede, possivelmente em função do pouco reconhecimento pelo título adquirido, expresso nos baixos salários atribuídos. De certo, esse é apenas um dos aspectos que denunciam as condições da desvalorização da carreira docente na rede estadual do Piauí. Com essa estrutura salarial, o que se pode esperar é que muitos professores – e certamente os melhores – que atingem maiores titulações terminem deixando essa rede de ensino (Apêndice A, Tabela III).

Alves e Pinto (2011), ao pesquisarem sobre a remuneração e as características do trabalho docente no Brasil, tomando como referência os microdados da Pnad 2009, concluíram que aproximadamente 1/5 dos professores brasileiros pertencia a famílias com rendimento mensal *per capita* de até um salário mínimo; o grupo com maior proporção estava na faixa de rendimento maior do que um até dois salários (34,6%); 18,8% tinham rendimento de dois até três salários; e cerca de 1/4 tinha rendimento *per capita* domiciliar superior a três salários. No entanto, os autores constataram grandes variações regionais, as quais se revelaram com grandes disparidades. No Nordeste, as famílias dos professores possuíam rendimento domiciliar mensal *per capita* de até um salário mínimo (42,5%). Nas regiões em que as famílias dos professores eram socioeconomicamente mais favorecidas, quase um a cada três professores pertencia a famílias com rendimento superior a três salários mínimos.

No mesmo trabalho, os autores apresentaram o *ranking* socioeconômico de 32 “profissionais das Ciências e das Artes”. O salário mínimo, na época da coleta dos dados da Pnad, era de R\$ 465,00 (em 2012 esse salário era de R\$ 622,00 e atualmente, em 2014, R\$ 724,00). Nesse *ranking*, os professores da educação básica ocuparam o 27º lugar, situação próxima de outras categorias como as dos assistentes sociais e decoradores de interiores e cenógrafos. As melhores posições foram ocupadas por médicos, cirurgiões dentistas, advogados, engenheiros, professores do ensino superior, engenheiros e arquitetos, que gozam de certo *status* social e reconhecimento econômico na sociedade brasileira.

Não é difícil imaginar como a situação posta pelos autores foi-se configurando ao longo de nossa história. Fatos recentes servem para ilustrar bem esse processo de desvalorização da carreira docente no Brasil e, em especial, no estado do Piauí.

Numa rápida retomada ao que foi a luta dos profissionais do magistério público após a instituição da Lei do Piso em 2008, tratando especificamente da rede estadual (embora situações semelhantes tenham ocorrido também nas redes municipais, em especial na capital),

pode-se perceber que, após a instituição da referida lei, os professores da rede estadual tiveram de iniciar uma luta, organizada pela entidade representativa da categoria (Sinte/PI), pela efetivação de todos os direitos ali assegurados. As expectativas criadas com a instituição do PSPN e as frustrações sentidas pela sua não efetivação pelo Poder Público motivaram a categoria de professores a dar início a uma verdadeira “guerra de cabo de força” com o governador do estado, Wilson Nunes Martins, que culminou com a deflagração, em 2012, de uma greve que durou quase 90 dias.

A greve foi uma reação da categoria à primeira proposta de reajuste do vencimento aprovada pela Assembleia Legislativa do Piauí, transformada na Lei nº 6.215, de 1º de junho de 2012, depois de sancionada pelo então governador do estado (PIAUÍ, 2012a). Nessa primeira proposta, o reajuste, apesar de não ser parcelado, era de 22,22% apenas para os professores com formação em nível médio – magistério normal. Para os demais profissionais (graduados em cursos de licenciatura), ocupantes de cargos do nível I da classe SL e dos níveis II, III e IV da classe SL e das classes SE, SM e SD, o percentual do reajuste concedido foi apenas de 8%, isto absorvendo os valores da gratificação de regência. Tal proposta foi compreendida pelos profissionais da rede como, no mínimo, desrespeitosa para com a categoria. Ademais, a referida lei deu tratamento diferenciado para as categorias ocupantes das classes cuja formação mínima era a graduação (SL, SE, SM, SD), e também entre níveis, conforme expresso a seguir:

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos financeiros assim distribuídos:

I - o reajuste concedido aos servidores efetivos ocupantes das Classes A e B e do nível I da Classe SL será a partir de maio, com efeito retroativo a janeiro deste ano e pagamento da diferença na forma do art. 2º desta Lei;

II - o reajuste concedido aos servidores efetivos ocupantes de cargos dos níveis II, III e IV da classe SL e das classes SE, SM e SD será devido a partir de maio deste ano. (PIAUÍ, 2012a)

O artigo 2º oferece alguns esclarecimentos acerca da composição do vencimento após o “reajuste” concedido e a forma como será realizado:

Art. 2º O pagamento aos profissionais efetivos do magistério público do Estado do Piauí da diferença entre o vencimento instituído por esta Lei (incisos I e II do art. 1º) e a soma do vencimento percebido, nos meses de janeiro a março, com a gratificação de regência ou gratificação de gestão do sistema *será realizado em 10 (dez) parcelas, a partir do pagamento do mês de maio de 2012.* (PIAUÍ, 2012a, grifo da autora)

Após acordo firmado entre os dirigentes do Sinte/PI e o governador do estado, o fim da greve foi anunciado e, em junho foi publicada a Lei nº 6.239, concedendo, desta vez, o

reajuste linear de 22,22%, dividido, no entanto, em quatro parcelas, conforme exposto. A nova proposta do governo e o acordo firmado entre este e os dirigentes do Sinte/PI não agradaram a categoria, mas foram aceitos em função do desgaste emocional e físico dos professores, resultado dos longos dias de duração da greve. As longas passeatas, a pressão da imprensa, dos dirigentes da Seduc/PI e de alguns diretores, os cortes nos salários, entre outros, “obrigaram” a categoria a recuar e aceitar os critérios impostos pelo governo para o reajuste do salário.

Pelo exposto, o que fica em mente é que, apesar de ser a categoria de profissionais da esfera pública que sempre lutou por valorização, talvez seja a que mais teve seus direitos desrespeitados pelo Poder Público no Piauí, ao longo da história. Nesse sentido, tem-se a plena convicção de que situações como essas, e tantas outras vividas pelos professores deste país, têm levado muitos jovens a não escolherem a carreira docente como primeira opção nos processos seletivos para ingressar no ensino superior ou, quando formados, não ingressarem na profissão como professores da educação básica.

Na próxima seção, o foco são os dados que compõem o “coração” desta tese. Serão apresentadas as análises do contexto da demanda de professores para a docência na educação básica em dez componentes curriculares do ensino médio em 2012.

#### *4.4 A demanda estimada e o número de docentes com habilitação específica atuando nas redes de ensino do Piauí em 2012*

Esta última seção do capítulo se atém à descrição e análise dos resultados da estimativa que procurou relacionar o número de funções docentes no ensino médio e o efetivo de professores habilitados para o atendimento em 12 componentes do currículo nas redes de ensino do Piauí em 2012, com o intuito de identificar as áreas de formação com maior demanda de profissionais para o magistério da educação básica nessa etapa do ensino no estado. O cálculo considerou o número de professores, efetivos e substitutos, com a formação específica para atuar nos componentes do currículo definidos para a pesquisa, que se encontrava na função docente na data de realização do Censo Escolar do ano de referência da pesquisa (2012), conforme distribuição que atende à jornada de trabalho do professor e sua CHS de interação com o aluno em sala de aula, bem como a CHS de cada componente curricular.

A pesquisa envolveu todas as redes de escolas que ofertavam o ensino médio no estado do Piauí; no entanto, dadas as limitações no acesso aos dados relacionados de todas as redes de ensinos e, especialmente, pelo volume de informações para tabulação e análise dos dados, definiu-se como estratégia metodológica focar a rede estadual para uma discussão mais centralizada. Dessa forma, as análises detiveram-se com maior especificidade na rede estadual, tendo em vista ser esta a rede de maior representatividade em termos quantitativos de dados e pela sua abrangência territorial, uma vez que se apresenta em todos os 224 municípios do estado e, conseqüentemente, é onde incide a maior demanda de profissionais para o exercício da docência, conforme exposto no capítulo da metodologia.

Em atendimento a sugestão da banca de qualificação, decidiu-se inserir neste capítulo uma seção que analisa a demanda de professores habilitados para todas as etapas da educação básica, cuja organização da grade curricular contemple os componentes envolvidos na pesquisa. Esta estratégia possibilitou identificar a área de formação onde, possivelmente, tenha ocorrência o déficit de professores, as disciplinas do currículo com maior incidência e os fatores a ele relacionados. Ademais, ajuda a explicar se o déficit – caso se configure – resulta da escassez de profissionais formados no mercado de trabalho ou da desvalorização da carreira do magistério na educação básica e de seus profissionais. Dessa forma, inicia-se esta seção com a análise dos dados que envolvem todas as etapas (conforme explicitado acima), para depois enfocar apenas o ensino médio e finalizar centrando as discussões na rede estadual.

Ao realizar a compilação dos dados e iniciar as primeiras análises, esta pesquisadora deparou com um obstáculo que resultou na redução do número de componentes do currículo a serem analisados. Desse modo, antes de iniciar as discussões dos dados apresentados na sequência de tabelas organizadas para essa seção, faz-se o esclarecimento das causas da exclusão de Letras/Português e Letras/Inglês, que até então integravam a pesquisa.

Nas diversas consultas realizadas ao banco de dados do Cadastro Docente, o número de profissionais com habilitação para esses dois componentes do currículo foi obtido resultados insatisfatórios e incoerência para com a realidade local. Após várias investidas com o intuito de compreender o porquê da incoerência dos dados, concluiu-se que tais causas estavam relacionadas com o formato da organização dos projetos pedagógicos instituídos pelas IES para os respectivos cursos.

Percebeu-se, então, que Letras compõe um conjunto que detém o maior número de cursos e de alunos entre as licenciaturas porque integra todos os cursos de línguas, dentre os

quais o curso de Língua Portuguesa, os cursos de Língua Estrangeira e Formação de Professor De Língua/Literatura Vernácula e Língua Estrangeira Moderna, sob os códigos: 145F15, 145F14, 145F17<sup>88</sup>, respectivamente, além dos códigos 223L01, 222L01 e 220L03 para os cursos de bacharelado. Constatou-se que o banco de dados atribui um único código para a identificação dos diversos cursos de língua estrangeira (inglês, espanhol, francês etc.). Ademais, nos cursos de formação de professor de língua/literatura vernácula e de formação de bacharéis em Língua Estrangeira Moderna e Língua/Literatura Vernácula e Línguas/Literaturas Estrangeiras Modernas (códigos 145F17 e 220L03, respectivamente), o aluno conclui com as duas habilitações (para a língua materna, português, e uma língua estrangeira definida no projeto pedagógico da instituição que estuda).

Gatti e Barretto (2009, p. 75) perceberam essa situação quando analisaram dados relacionados ao fluxo de matrículas nos cursos voltados para o magistério, ao tomarem como referência o Censo do Ensino Superior de 2007. Nesse estudo, as autoras identificaram 1.152 cursos de línguas registrados. Destes, apenas 94 (8,2%) eram exclusivamente de língua vernácula (português), sendo a maior parte sob a nomenclatura de língua e literatura vernácula e língua e literatura estrangeira moderna e outros, ainda, com denominação bem genérica, chamavam-se apenas cursos de Letras.

Frente a esses obstáculos e por não encontrar uma metodologia adequada para superá-los, mesmo fazendo uso de um *software* como o SPSS, optou-se por excluir das análises da demanda de docentes os componentes curriculares de Letras/Português e Letras/Inglês, tendo em vista a iminência de apresentar resultados totalmente distorcidos da realidade das redes de ensino, uma vez que os professores com essas habilitações seriam contados duplamente, ou seja, entrariam na soma dos formados para os dois cursos. Na seleção de casos para o código 145F17, que é referência para os cursos de Formação de Professor de Língua/Literatura Vernácula e Língua Estrangeira Moderna, foi identificado um número considerável de docentes com as duas habilitações, conforme apontam os dados da Tabela 13, que ilustra, a título de esclarecimento, o número de professores informados ao Censo Escolar de 2012 com a formação em Letras, segundo os códigos da OCDE em discussão.

---

<sup>88</sup> Códigos da OCDE utilizados nesse estudo para identificação do curso de formação superior de cada professor no banco do Cadastro Docente; tomou-se como referência a tabela apresentada no Caderno de Instruções do Educacenso, publicação do Inep cujo objetivo era auxiliar o preenchimento dos dados do Censo Escolar 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012).

**Tabela 13 – Professores diplomados na função docente em cursos de Letras/Português e Letras/Língua Estrangeira Moderna no estado do Piauí (2012)**

<b>Código da OCDE</b>	<b>Curso</b>	<b>Total</b>	<b>(%)</b>
<b>145F15</b>	Letras/Língua portuguesa - licenciatura	998	
<b>223L01</b>	Letras/Língua portuguesa - bacharelado	09	
<b>Total</b>		<b>1.007</b>	<b>39,8</b>
<b>145F17*</b>	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna – licenciatura	1.002	39,7
<b>145F14**</b>	Letras/Língua Estrangeira - licenciatura	511	
<b>222L01**</b>	Letras/Língua Estrangeira - bacharelado	07	
<b>Total</b>		<b>518</b>	<b>20,5</b>
<b>Total geral</b>		<b>2.527</b>	<b>100</b>

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b, 2013c).

\*Na série histórica organizada para analisar a oferta dos cursos de licenciatura pelas IES no Piauí, esse código apareceu para os seguintes cursos: Letras/Português e Libras; Letras/Português e Espanhol; Letras/Português e Francês; Letras/Português e Inglês; Letras/Inglês; Letras/Espanhol.

\*\*Todos os cursos ofertados com esses códigos pela IES do Piauí, na série histórica que apresenta os dados do Censo do Ensino Superior, foram identificados como de Letras/Inglês.

Observa-se, na tabela acima, que o código 145F17, referente ao curso Formação de Professor de Língua/Literatura Vernácula e Língua Estrangeira Moderna, foi o que apresentou maior número de professores informados, o que se justifica pela abrangência desse curso, conforme explicação registrada na legenda da tabela. É comum, por exemplo, um mesmo profissional assumir turmas em qualquer uma dessas habilitações ou em mais de uma ao mesmo tempo. Nesses casos, a adequação docente/disciplina depende da necessidade da escola em que trabalha ou da obrigatoriedade de complementar sua carga horária.

O código que identifica os cursos de licenciatura que formam com habilitação exclusivamente de língua vernácula (portuguesa) corresponde a 39,8%, ou 998 docentes. Para a habilitação apenas em Letras/Inglês, registrou-se a menor participação, fato que pode justificar a inclusão da oferta desse curso no Parfor logo em seu primeiro ano de implantação no Piauí, em 2009. Importa destacar, na Tabela 13, o pequeno número de professores formados em cursos de Letras/Bacharelado que ainda se encontravam lotados, em 2012, nas redes de ensino da educação básica no estado do Piauí. Justifica-se, desse modo, a exclusão desses componentes do currículo das análises que serão apresentadas na sequência desta seção, ficando estas restritas apenas a dez componentes: Artes, Educação Física, Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

A Tabela 14, a seguir, agrega informações relacionadas ao número de diplomados pela IES no Piauí e de funções docentes cadastradas no referido estado pelo Censo Escolar de 2012, segundo a formação acadêmica. Fez-se a apresentação dos dados considerando o total de *funções docentes* desse nível do ensino, que inclui a oferta de turmas nas diferentes etapas e modalidades (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional – concomitante e subsequente –, EJA) e, nas duas últimas colunas, atendendo, respectivamente, o ensino médio e a rede estadual.

O objetivo da Tabela 14 é apresentar as três variáveis que subsidiaram a realização das primeiras aproximações entre a oferta de profissionais formados para o mercado de trabalho e a demanda de professores para a educação básica, ponto de maior discussão deste estudo. Assim, a referida tabela permite visualizar: a) o número de profissionais diplomados em dez cursos de licenciatura no período de 2001 a 2011 (coluna indicada pela letra “A”); b) o número de docentes com habilitação nesses cursos que atuaram em 2012 na educação básica na função docente nas redes de ensino do estado do Piauí (coluna “B” da categoria Funções Docentes). Todos os dados registrados nas demais colunas da Tabela 14 resultam das duas primeiras variáveis (“A” e “B”) e foram identificadas com letras maiúsculas para facilitar a leitura.

Para esse primeiro momento, não se estabeleceu nenhuma relação com a área de atuação do docente, priorizando-se apenas a sua habilitação. O objetivo foi contar o número de funções docentes, independentemente de o professor estar ou não atuando na área de formação. Exemplificando melhor a sentença a partir de um exemplo: todos os docentes identificados com a habilitação acadêmica em Matemática podem ter atuado como professor da disciplina Matemática ou não. Isto é, os dados da Tabela 14 que quantificam o número de funções docentes por componente do currículo levam em consideração o quantitativo de professores por habilitação. A estimativa para alocação do professor considerou a habilitação do professor e sua possível atuação na disciplina correspondente à sua formação. Sabe-se que no Piauí, de modo semelhante ao que ocorre nas demais redes de ensino da educação básica no Brasil, muitos professores atuam fora da área de formação. Tomando ainda como exemplo a situação de Matemática, constatou-se durante a pesquisa empírica que muitas vezes o profissional tinha habilitação em Matemática em curso de licenciatura, mas encontrava-se com lotação em turmas da educação infantil. Em outras situações, esse profissional, mesmo atuando no ensino médio, atuava como professor de outra disciplina da grade curricular dessa etapa de ensino.

**Tabela 14 – Diplomados de 2001 a 2011 e número de docentes com habilitação em dez componentes do currículo da educação básica no estado do Piauí (2012)**

Componente curricular	(A) Nº de diplomados de 2001 a 2011	Docentes com habilitação específica por componente do currículo					
		Educação básica*				Total no ensino médio	Total na rede estadual
		(B) Total de docentes na educação básica com formação específica em 2012	C = % de (B/A)	(D) Nº de docentes na educação básica em 2012 diplomados entre 2001 e 2011	(D/B) Docentes diplomados (%)	(E) Total	(F) Total
<b>Artes</b>	357	172	48,2	109	63,4	79	50
<b>Ed. Física</b>	2.719	1.234	45,4	997	80,8	497	415
<b>Matemática</b>	2.910	2.255	77,5	1.790	79,4	1.097	944
<b>Química</b>	1.320	711	53,9	579	81,4	498	399
<b>Física</b>	875	490	56	390	79,6	385	307
<b>Biologia</b>	4.731	2.451	51,8	1.860	75,9	1.051	905
<b>Geografia</b>	3.016	1.718	57	1.391	81,0	755	648
<b>História</b>	3.687	2.240	60,8	1.794	80,1	868	723
<b>Filosofia</b>	287	343	119,5	224	65,3	183	134
<b>Sociologia</b>	281	72	25,6	47	65,3	51	34
<b>Total</b>	<b>20.183</b>	<b>11.686</b>	<b>57,9</b>	<b>9.181</b>	<b>78,6</b>	<b>5.464</b>	<b>4.559</b>

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b, 2013c).

\* Inclui todos os docentes cadastrados no Censo da Educação Básica de 2012, nas modalidades do ensino regular e Educação Especial – modalidade substitutiva e EJA, definidos no art. 38 da Lei nº 9.394/1996, de todas as redes de ensino públicas e privadas.

A Tabela 14 é conclusiva quanto à oferta de profissionais habilitados para a docência na educação básica no Piauí. Nota-se que apenas o curso de Filosofia formou um número menor de profissionais em 11 anos, comparado com o número de funções docentes cadastradas em 2012. A tabela mostra também que parte dos profissionais que se encontrava no exercício da função docente no Piauí concluiu seu curso de licenciatura após o ingresso no magistério. Isto porque, dos 11.686 profissionais que estavam na função docente na educação básica em 2012, aproximadamente 78,6%, ou 9.181, concluíram sua primeira formação em cursos de licenciatura entre 2001 a 2011, considerando apenas os diplomados nas IES do estado do Piauí.

Chama a atenção o pequeno número de funções docentes cadastradas nos componentes curriculares Artes, Física, Filosofia e Sociologia. Entre os quatro componentes em discussão, em Artes, teoricamente, o número de profissionais cadastrados deveria

apresentar-se em maior quantidade, considerando-se que sua oferta ocorre em todas as etapas da educação básica.

Os números respondem proporcionalmente, de acordo com o tamanho da rede de ensino. Nesse aspecto, nota-se que, das 11.686 funções docentes cadastradas em 2012, 5.464 (aproximadamente 46,7%) encontrava-se no ensino médio, sendo que destas, a maioria mantinha algum tipo de vínculo na rede estadual (4.559, ou 83,4%). As demais (6.222) encontravam-se distribuídas nas outras etapas da educação básica, principalmente do ensino fundamental, de modo mais abrangente nos anos finais.

Deve-se frisar que um mesmo professor pode ocupar mais de uma função docente, ou seja, o mesmo professor pode ter sua carga horária distribuída em mais de uma etapa ou modalidade do ensino na educação básica. Dessa forma, por exemplo, um professor formado em História pode assumir turmas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio na mesma rede de ensino ou em redes de ensino diferentes.

Os dados da próxima tabela apresentam o cálculo estimado e os resultados que apontam a demanda de professores para as diferentes etapas da educação básica no estado, considerando a habilitação exigida para atuar nos componentes do currículo selecionados para esta pesquisa. Dessa forma, foram quantificadas as funções docentes cadastradas para as turmas do ensino fundamental (anos finais), ensino médio e ensino médio integrado, EJA na modalidade presencial (ensino médio e ensino fundamental anos finais), educação profissional concomitante e subsequente.

Para este estudo, optou-se pela Matriz Curricular da Rede Estadual como referência para definir a demanda de professores pelo número de turmas cadastradas em cada rede de ensino e a CHS dos componentes em discussão. Diante da impossibilidade de identificar o regime da jornada de trabalho dos professores – tendo em vista essa informação não constar nos microdados do Censo Escolar até o ano de referência desta pesquisa –, optou-se por realizar duas simulações de lotação dos professores, tomando como referência jornadas de 20 e 40 horas, por serem essas as jornadas regulares de trabalho do professor na rede estadual, definida segundo o art. 61 do atual PCCR (PIAUI, 2006). Na composição da jornada de trabalho, respeitou-se o limite máximo estabelecido na Lei do Piso (BRASIL, 2008a, art. 2º, §4º), que define 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Na Tabela 15 A, as estimativas de demanda tomaram como referência a lotação dos professores que, mesmo assumindo jornadas diferenciadas (de 20 e 40 horas semanais), tinham a distribuição de sua CH atendida numa única jornada, ou porque seus contratos eram

somente de um turno de trabalho ou em função de terem jornadas especiais, dentre elas, a de dedicação exclusiva. No Piauí, a distribuição numa única jornada atende os professores contratados na Rede Estadual, lotados nos Centro de Educação de Tempo Integral (Centi) e na rede federal, mais especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, conforme definido na legislação específica (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010). Para os docentes sob essas condições de trabalho, o tempo destinado às atividades de sala de aula com interação professor/aluno é o mesmo, ou seja, equivalente a 2/3 calculados sobre 20 horas. Ademais, os docentes sob esse regime cumprem sua jornada de trabalho numa única instituição de ensino e as horas em que se encontram fora da sala de aula são dedicadas ao desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas e de formação.

Na Tabela 15 B, considerou-se a jornada do professor de 40 horas distribuídas em dois turnos de trabalho. Nesse formato, as atividades inerentes ao cargo de professor (relacionadas ao ensino e atividade didático-pedagógica) foram organizadas em cada turno de trabalho de modo a garantir 2/3 de interação com os estudantes (atividade de ensino) e 1/3 de hora-atividade, ou atividades didático-pedagógicas (preparação das aulas e de avaliação), conforme estabelece o artigo 2º da Lei 11.738/2008. Com essa distribuição, o professor assume o dobro do número de turmas do professor com jornada em regime de tempo integral<sup>89</sup> ou com dedicação exclusiva e a alocação de sua carga horária pode acontecer numa única escola ou em mais de uma instituição.

Nas duas tabelas, o que se definiu como estimativa de demanda refere-se ao total de professores necessários para o atendimento das turmas informadas ao Censo Escolar de 2012 no estado do Piauí (*input*: Cadastro de Turmas), considerando a CHS dos componentes do currículo e a jornada de trabalho do professor.

Como subcategoria, criou-se a coluna do déficit de professores que se refere à insuficiência do quadro de docentes cadastrados em relação ao número de turmas informadas para cada componente curricular. O déficit é calculado pela diferença entre a demanda de docentes estimada e o número de funções docentes informadas no cadastro docente do referido Censo Escolar. Optou-se por manter, em cada tabela, uma coluna que informa o número de diplomados nos cursos com habilitação, nas áreas dos componentes em discussão, com o objetivo de facilitar as análises de correlações entre oferta e demanda de profissionais no mercado de trabalho da docência no Piauí.

---

<sup>89</sup> Refere-se ao professor que, mesmo lotado com jornada de 40 horas, assume sala de aula apenas no tempo referente a 20 horas.

**Tabela 15 A – Estimativa de docentes para atendimento das turmas informadas no Censo da Educação Básica de 2012 no estado do Piauí (jornada única)**

Componente curricular	(A) **Funções docentes	*Demanda estimada para jornada de 20 ou 40 horas semanal (tempo integral)				
		(B) ***Nº de turmas	CHS/ Componente do currículo	C Turmas/ docente	(D) Demanda (B / C)	Déficit de professores (A - D)
Artes	113	15.569	2	6	2.595	-2.482
Ed. Física	1.209	16.382	3	4	4.096	-2.887
Matemática	2.130	20.730	5	2	10.365	-8.235
Química	671	5.996	2	6	999	-328
Física	470	6.015	2	6	1.003	-533
Biologia	2.308	5.862	3	4	1.466	843
Geografia	1.627	20.475	3	4	5.119	-3.492
História	2.111	20.514	3	4	5.129	-3.018
Filosofia	303	3.270	1	13	252	51
Sociologia	64	2.357	1	13	181	-117

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Inclui todos os professores da educação básica do ensino regular. Para calcular essa informação, o professor foi contado apenas uma vez, independentemente da etapa de ensino, do número de turmas e de escolas em que atua com jornada de 20 ou 40 horas.

\*\*Para calcular o número de professores com habilitação em cada componente curricular, considerou-se como critério para seleção a primeira, a segunda e até a terceira formação no curso de licenciatura.

\*\*\*Inclui turmas do ensino fundamental (anos finais), ensino médio e ensino médio integrado, EJA (na modalidade presencial no ensino médio e ensino fundamental anos finais), educação profissional (concomitante e subsequente).

A Tabela 15 A apresenta o valor estimado para a demanda de professores na educação básica, considerando os casos em que os professores assumiram jornadas de 20 e 40 horas, os últimos (40 horas) com regime de tempo integral ou dedicação exclusiva, o que garante a alocação da CHS do docente em um único estabelecimento de ensino. Para esses casos, os resultados apresentados remetem à seguinte conclusão: se todas as redes de ensino passassem a atender essa distribuição, o estado do Piauí apresentaria alta demanda de professores para quase todos os componentes curriculares, constituindo-se exceção apenas Biologia e Filosofia. Isso resultaria num déficit de mais de 21 mil funções docentes em todo o estado, acendendo a necessidade de incrementar o número de contratações de professores e, conseqüentemente, maior comprometimento financeiro por parte de cada ente federado para a educação escolar.

Ressalta-se que, embora constasse entre os objetivos e metas do PNE (BRASIL, 2001a) assegurar jornada de trabalho de tempo integral cumprida em um único estabelecimento escolar, sua efetivação teve pouco alcance nas redes de ensino estadual e municipal do Piauí. Mesmo assim, ainda se constitui uma das bandeiras de luta dos

profissionais do magistério da educação básica, pois esse é um dos pilares da valorização dos profissionais que atuam nesse nível do ensino. Ter uma jornada de trabalho que garanta o desenvolvimento das atividades essenciais para desempenho dos estudantes, com salários que atendam às necessidades básicas, não constitui um privilégio, mas uma das condições essenciais para a efetivação de uma educação de qualidade no Piauí e em todo país.

Sabe-se, no entanto, que, para assegurar (especificamente na rede pública) esses e tantos outros direitos, notadamente nas redes estaduais e municipais das unidades federativas mais pobres, pressupõem-se ações mais efetivas por parte da União, conforme adverte Oliveira (2012, p. 40), no sentido de suprir as deficiências regionais, o que implica dizer que é necessário ampliar, substancialmente, os investimentos nacionais em Educação, que se configuram o grande “nó” que ainda precisa ser desatado no Brasil. A seguir, a Tabela 15 B.

**Tabela 15 B – Estimativa de docentes para atendimento das turmas informadas no Censo da Educação Básica de 2012 no estado do Piauí (dois turnos)**

Componente curricular	(A) **Funções docentes	*Demanda estimada para jornada de 40 horas semanais				
		(B) ***Nº de turmas	CHS/ Comp. do currículo	C Turmas/ docente	(D) Demanda total (B / C)	Déficit de professores (A - D)
Artes	113	15.569	2	13	1.198	<b>-1.085</b>
Ed. Física	1.209	16.382	3	8	2.048	<b>-839</b>
Matemática	2.130	20.730	5	5	4.146	<b>-2.016</b>
Química	671	5.996	2	13	461	210
Física	470	6.015	2	13	463	7
Biologia	2.308	5.862	3	8	733	1.575
Geografia	1.627	20.475	3	8	2.559	<b>-932</b>
História	2.111	20.514	3	8	2.564	<b>-453</b>
Filosofia	303	3.270	1	26	126	177
Sociologia	64	2.357	1	26	91	<b>-27</b>

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Inclui todos os professores da educação básica do ensino regular. Para calcular essa informação, o professor foi contado apenas uma vez, independentemente da etapa de ensino, do número de turmas e de escolas em que atua.

\*\*Para calcular o número de professores com habilitação em cada componente curricular, considerou-se como critério para seleção a possibilidade de o professor ter até três habilitações no curso de licenciatura.

\*\*\*Inclui turmas do ensino fundamental (anos finais), ensino médio e ensino médio integrado, EJA (na modalidade presencial no ensino médio e ensino fundamental anos finais), educação profissional (concomitante e subsequente).

Especificamente na rede estadual, apesar de os editais dos concursos realizados até 2009 definirem como forma de contratação a jornada de 20 horas, constatou-se, após levantamento na folha de pagamento de 2012, que o número de professores com jornada de

trabalho de 20 horas era de apenas 20%, sendo 80% contratados com 40 horas semanais no exercício da carreira.

A simulação na Tabela 15 B apresenta a distribuição das turmas da educação básica para uma jornada de 40 horas, para a alocação do docente em cada componente do currículo, conforme sua CH. Do mesmo modo, considerou  $2/3$  do tempo para as aulas, interação professor/aluno, e  $1/3$  para as atividades didático-pedagógicas, ou hora-atividade. Observa-se que os resultados apontaram para um “excedente” de professores em Física, Química, Biologia e Filosofia e demanda para outros. Chama a atenção, principalmente, o déficit expressivo identificado para Artes e Matemática.

Deve-se, no entanto, fazer algumas ponderações nas análises que envolvem as situações apresentadas nas duas tabelas ora em discussão. As Tabelas 15 A e 15 B agregam dados referentes ao número de funções docentes e de turmas de várias etapas e modalidades da educação básica, não se restringindo ao ensino médio. A organização da grade curricular de algumas dessas etapas guarda suas singularidades quanto à distribuição da CHS das disciplinas, conforme se observou no Quadro 1, na seção 4.2 desta tese. À vista disso, qualquer cálculo para estimar a demanda de professores pode apresentar-se irreal no plano prático. As estimativas para cada componente do currículo constituiu-se mais como uma estratégia desta pesquisadora para melhorar sua compreensão acerca de seu objeto de estudo, na medida em que investiga as causas do déficit de professores no ensino médio do Piauí. Essa compreensão ajudará na formulação de seus argumentos acerca das causas do déficit de professores nas escolas que ofertam essa etapa da educação básica.

Em algumas das etapas do ensino básico envolvidas nas estimativas das Tabelas 15 A e 15 B, o atendimento das matrículas ocorre de forma desproporcional entre as redes de ensino do estado. Basta saber, por exemplo, que em 2012 foram informadas 18.762 turmas para as etapas selecionadas (anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional) e, destas, 13.636 – aproximadamente 72,7% – são dos anos finais do ensino fundamental e encontravam-se distribuídas apenas entre duas redes públicas (estadual e municipal) e a rede privada. Isso porque a rede federal não oferta turmas nessa etapa da educação básica. As redes municipais foram as que apresentaram maior oferta (9.957 turmas, ou 73%). Situação inversa ocorre com a distribuição das turmas do ensino médio, em que, apesar de haver oferta de matrícula nas redes federal, privada e municipal, o maior atendimento das matrículas ocorreu por conta da rede estadual (84,8%).

Outro aspecto importante e que deve ser considerado diante desses resultados é a distribuição da carga horária docente destinada à atividade de ensino (2/3 de aulas com interação com o estudante)<sup>90</sup>. Como já foi exposto, o tempo de hora-aula destinado a essa atividade não é o mesmo em todas as redes de ensino, nem mesmo entre as escolas de uma mesma rede de ensino, a exemplo do que ocorre na rede federal e nos Centi da rede estadual, onde, esse tempo é de, no máximo, 20 horas-aula, diferentemente do que ocorre na maioria das escolas das outras redes de ensino – em especial, nas esferas estadual e municipal –, onde a alocação do professor de 40 horas nas atividades de ensino tem duração de 26 hora-aula.

Para explicar as possíveis distorções da demanda no que se refere ao excedente, mas também do que foi definido de déficit, deve-se considerar que o número de docentes refere-se ao conjunto de professores de toda a educação básica com a habilitação específica para cada componente do currículo, sem levar em consideração a etapa ou modalidade de ensino em que atuam. As disciplinas cuja simulação acusou professores excedentes são, na maioria, específicas do ensino médio, principalmente nas escolas públicas.

Nesse sentido, deve-se ponderar sobre os dados de modo que apenas por meio de uma análise desagregada por esfera administrativa, focalizando etapas que mantenham características de atendimento semelhante (especialmente no que se refere à matriz curricular), se possa ter uma aproximação do quadro real da demanda de professores no estado do Piauí.

Com todas essas ponderações, a leitura que se faz para o excedente de professores em Física, Química, Biologia e Filosofia é que esses docentes, mesmo com a habilitação para atuar nesses componentes do currículo, possivelmente se encontravam assumindo turmas em outra etapa ou modalidade da educação básica, podendo, inclusive, estar atuando na educação infantil ou mesmo assumindo turmas fora de sua área de formação, situações comumente presenciadas em muitas escolas da educação básica no estado.

Também, o fato de se ter considerado até três cursos de formação para a seleção dos casos, isto é, a identificação da formação do professor no banco do cadastro docente, também teve implicações nos resultados, apesar de ter observado maior percentual de docentes com apenas uma formação em nível superior, e um percentual bem reduzido com duas e até três. Nesse aspecto, a pesquisa constatou que, entre os formados em Ciências Biológicas, apenas 24 docentes informaram ter a segunda formação nesse curso e não houve casos com a terceira

---

<sup>90</sup> A Lei nº 11.738/2008 aplica-se a cada professor individualmente; nesse caso, numa jornada de 40 horas semanais, o professor realizará 26,66 horas de atividades com o estudante e 13,33 horas de atividades extraclasse. Nesse cálculo considerou-se a unidade independente da duração definida pelas redes de ensino (60 minutos, 50 minutos, 45 minutos)

formação. Entre os formados em Física, apenas quatro tinham a Física como segunda formação; Filosofia, apenas cinco; e, entre os formados em Química, 21 informaram esse curso como segunda formação.

Mesmo reconhecendo as limitações que envolvem os resultados, as simulações mostraram um número considerável de docentes das redes de ensino do Piauí com formação específica para atender à demanda das disciplinas da educação básica. Também apontaram um número de excedentes em áreas que, teoricamente, deveriam apresentar déficit e até mesmo escassez de profissionais para o mercado de trabalho da docência. De certo modo, estas são questões que se consagraram como um problema a ser enfrentado pelos gestores públicos e que têm mobilizado a criação de políticas públicas voltadas à sua superação.

Outro aspecto que merece destaque nesses dados é a relação entre o déficit docente nas redes de ensino e a escassez de profissionais formados nas diferentes áreas do currículo da educação básica. Conforme será exposto na sequência deste capítulo, em apenas algumas disciplinas o déficit se caracteriza pela falta de professor formado na área. Isto pode ser facilmente percebido quando se comparam os números do déficit com o total de profissionais formados em 11 anos no estado.

A Tabela 16, a seguir, apresenta dados que possibilitam uma análise conclusiva acerca da relação entre oferta e demanda de professores no estado do Piauí, a partir das discussões realizadas até aqui. Os dados ajudam a compreender que o déficit de professores na educação básica observado na Tabela 15 B tem baixa relação com a escassez de profissionais qualificados. Para melhor compreensão dessa relação, é necessário explicar cada variável dessa tabela e a origem de seus dados.

Na Tabela 16, a variável “A” agrupa os dados referentes ao número de diplomados com habilitação específica para atuarem como docentes da educação básica nos dez componentes envolvidos neste estudo. Tais dados referem-se ao total de *concluintes* (ver Tabela 9) em dez dos 12 cursos de licenciatura da série histórica (2001 – 2011) que trata da oferta do ensino superior no Piauí. Na variável “B” encontra-se o número de funções docentes por componente do currículo da educação básica, cujos dados foram obtidos no cadastro docente do Censo Escolar de 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b); a variável “C” reúne o total de docentes das redes de ensino do Piauí que obtiveram seus diplomas nos cursos de licenciatura no período de 2001 a 2011, dados foram obtidos também no banco de cadastro docente do Censo Escolar de 2012.

Nesse caso, os números da coluna “C” da Tabela 16 indicam o total de docentes que ingressaram na carreira docente antes de concluírem seus cursos, vindo concluí-los já no

exercício da função docente em alguma rede de ensino do estado (pública ou privada). A variável “D” apresenta os resultados obtidos a partir do cálculo que mediu o déficit docente para a educação básica para uma jornada de 40 horas semanais, tomando como referência o ano de 2012 (ver última coluna da Tabela 15 B).

Desconsiderando a coluna com os nomes dos componentes curriculares em discussão, as quatro primeiras colunas da Tabela 16 apresentam o consolidado dos resultados obtidos na pesquisa até aqui, a saber: coluna “A” – *número de diplomados pelas IES do Piauí em 11 anos*; coluna “B” – *número de funções docentes na educação básica em 2012*; coluna “C” – *número de docentes diplomados de 2001 a 2011*; coluna “D” – *déficit docente na educação básica em 2012*. Os cálculos que deram origem a esses resultados encontram-se nas tabelas que já foram analisadas, conforme visto nas seções anteriores deste capítulo.

Na quinta coluna da Tabela 16, consta a *diferença* entre o número de diplomado em 11 anos (coluna “A”) e o número de professores na função docente nas redes de ensino que obtiveram seus diplomas no período de 2001 a 2011, momento em que já se encontravam no exercício da função docente na educação básica do Piauí (coluna “C”). E, por fim, a sexta coluna traz a diferença entre o déficit estimado (coluna “D”) e a oferta de profissionais qualificados para o mercado de trabalho da docência, que, teoricamente, não integravam o quadro docente das redes de ensino no estado do Piauí até 2012, indicada pela expressão (D)-(A-C).

Nessa análise, utilizou-se a expressão “oferta de profissionais para o mercado de trabalho” para identificar o quantitativo de professores que, mesmo possuindo habilitação nas áreas em discussão, teoricamente ainda não tinham se inserido no mercado de trabalho docente na educação básica. O objetivo principal aqui foi confrontar os dados e identificar as áreas do currículo onde o déficit advém da escassez de profissionais formados, tendo em vista que estudos apontam para a existência de áreas críticas nas quais o número de licenciados está abaixo da demanda na educação básica (GATTI et al., 2009; MOTTER, 2007; SAMPAIO et al., 2002).

Dessa forma, a Tabela 16 consolida as discussões realizadas até aqui no que se refere à oferta e demanda de docentes no estado do Piauí em 2012, sob a ótica de dez componentes do currículo da educação básica. Para melhor visualização, optou-se por indicar com valores negativos e em negrito as células da coluna “D”, que indicam déficit de professores; as demais indicam saldo positivo, ou seja, o número de professores atendeu à demanda. Na última coluna encontram-se os resultados entre a oferta e a demanda. Do mesmo modo, os números negativos e em negrito dão indícios de *escassez de profissionais* para atender à demanda em toda a educação básica.

**Tabela 16 – Relação entre oferta e demanda de professores em dez componentes curriculares da educação básica no estado do Piauí (2012)**

Componente curricular	(A) Nº de diplomados em 11 anos (2001 – 2011)	*(B) Nº de funções docentes na educação básica	(C) Nº de docentes diplomados (2001 – 2011)	** (D) Estimativa do déficit docente na educ. básica em 2012	(A - C) Oferta de professores formados (2001 – 2011) para o mercado de trabalho docente	(D) -(A-C) Escassez de professores para o mercado de trabalho para docentes
<b>Artes</b>	<b>357</b>	<b>113</b>	<b>109</b>	<b>-1.085</b>	<b>248</b>	<b>-837</b>
Ed. Física	2.719	1.209	997	<b>-839</b>	1.722	883
<b>Matemática</b>	<b>2.910</b>	<b>2.130</b>	<b>1.790</b>	<b>-2.016</b>	<b>1.120</b>	<b>-896</b>
Química	1.320	671	579	210	741	531
Física	875	470	390	7	485	478
Biologia	4.731	2.308	1.860	1.575	2.871	1.296
Geografia	3.016	1.627	1.391	<b>-932</b>	1.625	693
História	3.687	2.111	1.794	<b>-453</b>	1.893	1.440
Filosofia	287	303	224	177	63	114
Sociologia	281	64	47	<b>-27</b>	234	207

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b, 2013c).

\*Inclui todos os professores da educação básica do ensino regular. Para calcular essa informação, o professor foi contado apenas uma vez, independentemente da etapa de ensino, do número de turmas e de escolas em que atua.

\*\* O cálculo inclui apenas as turmas do ensino fundamental (anos finais), ensino médio e ensino médio integrado, EJA (na modalidade presencial no ensino médio e ensino fundamental anos finais) e educação profissional (concomitante e subsequente).

Na Tabela 16, os dados apontam que as redes de ensino da educação básica do Piauí teriam apresentado, em 2012, um déficit de professores com habilitação específica para atuar em seis dos dez componentes em discussão neste estudo (Artes, Educação Física, Matemática, Geografia, História e Sociologia – ver células marcadas em negrito na Coluna “D”). Portanto, para as demais, Química, Física, Biologia e Filosofia, as redes de ensino não teriam sofrido carência de docentes em 2012. Com bases nesses dados, podem-se efetuar os cálculos e identificar as áreas que se apresentaram críticas em relação à oferta de profissionais habilitados para atuar na docência, por apresentarem pequeno número de diplomados, considerando o recorte histórico de 11 anos (2001 a 2011).

De acordo com os dados, apenas Artes e Matemática apresentaram um quadro de escassez de profissionais, considerando que o número de diplomados não se apresentou suficiente para atender à demanda das redes de ensino em toda a educação básica – ver as colunas indicadas pelas expressões (A-C) e (D)-(A-C). Artes, por exemplo, apresentou um déficit de 1.085 docentes para atender à demanda das redes de ensino da educação básica,

enquanto, teoricamente, encontravam-se fora desse mercado e com possibilidade de se inserir nele apenas 248 diplomados. Mais crítica ainda apresentou-se a situação de Matemática, cujo déficit foi de 896 profissionais. Para os demais componentes do currículo, o quadro se apresentou favorável, ou seja, o número de diplomados pelas IES do Piauí atende, com folga, a demanda. Lembrando que esses cálculos incluem apenas os concluintes nas IES que ofertaram o ensino superior no estado do Piauí no período de 11 anos tomado para a constituição da série histórica.

Volta-se a esclarecer que, para a seleção do código de identificação do docente no banco de dados do censo de 2012, tomou-se como referência apenas a sua formação, sem estabelecer relação direta com a área de atuação. No interior do estado, especialmente nos municípios pequenos, ou mesmo nas escolas da zona rural, há situações em que o professor é “obrigado” a assumir mais de um componente para completar a CHS mínima exigida pela sua jornada de trabalho. Algumas vezes, essa complementação ocorre em mais de uma etapa do ensino ou em disciplina distinta de sua habilitação acadêmica.

Conclui-se reafirmando que a análise dos dados que integram este estudo voltou-se ao atendimento dos objetivos propostos, no que se refere às causas do déficit de professores. Entende-se que não é possível atribuir como causa desse fenômeno (déficit docente) a escassez de professores qualificados, tendo em vista que, além dos diplomados pelas IES que atendem com o ensino superior nesse estado, outros cuja formação ocorreu nas diversas instituições do país podem sentir-se atraídos e, assim, passar a integrar o quadro docente da educação básica, caso as redes de ensino deste estado se apresentem competitivas ao oferecer as condições de valorização almejadas pela categoria.

Nota-se, ainda, pelo exposto até aqui, a complexidade que envolve a discussão sobre a constituição de déficit ou da demanda de professores partindo de dados agregados, porque estes são constituídos em diferentes contextos. Nessa perspectiva, as Tabelas 17 A e 17 B foram organizadas com o intuito de revelar um pouco dessa diversidade que cerca a demanda de professores no ensino médio no estado do Piauí, mas, agora, desagregada por dependência administrativa.

Entretanto, antes de apresentar os dados e suas análises, devem-se antecipar três questões importantes. A primeira diz respeito à organização do quadro docente da rede federal, pois a alocação da carga horária dos profissionais que ingressam nessa rede de ensino não é restrita ao ensino médio, tendo em vista que o provimento do cargo de professor realizado em concurso público se dá para a educação básica e ensino superior (bacharelado, licenciatura e tecnológico) e que, dependendo da demanda, esse profissional pode atuar em qualquer desses níveis do ensino.

A segunda questão que se coloca é sobre o atendimento do ensino médio pelas redes municipais. Segundo estatísticas do censo de 2012, foram registradas, no conjunto das redes municipais do estado do Piauí, apenas 1.171 matrículas, distribuídas em 59 turmas, o que implica dizer que a oferta dessa etapa da educação básica sob a responsabilidade da esfera municipal encontra-se em processo de finalização, pelos motivos já expostos ao longo deste trabalho. Dessa forma, os dados relacionados à demanda dessas redes de ensino, apresentados nas Tabelas 17 A e 17 B, a serem analisadas na sequência deste texto, refletem essa realidade.

A terceira e última questão diz respeito à diferença que marca a forma de contratação e de organização da CHS docente entre as redes públicas e as escolas particulares que compõem a rede privada, especificamente no que se refere à garantia de 1/3 da hora-atividade, assegurada na Lei do Piso (BRASIL, 2008a), uma vez que essa condição encontra-se asseverada apenas para os profissionais do magistério público da educação básica, tornando-se, assim, não obrigatória para as escolas da rede privada.

Considerando-se todas as especificidades anunciadas, ressalta-se que as análises finais deste capítulo incidiram somente sobre a demanda de professores para atuar nas turmas do ensino médio e ensino médio integral do estado do Piauí, envolvendo, inicialmente, todos os tipos de contratos e, num segundo momento, relacionando somente os professores efetivos<sup>91</sup> na função docente em 2012. Para a discussão da Tabela 17 A, priorizou-se a rede estadual, sem desprezar, no entanto, as demais redes de ensino (federal, municipal e privada), sendo que para a Tabela 17 B, última desta seção, fez-se a análise apenas dos dados relacionados à rede estadual, em função de ser a rede de ensino com maior oferta de turmas no ensino médio no estado, mas também para atender ao objetivo geral desta tese, isto é, analisar a relação entre oferta e demanda de docentes no Piauí, com vistas a investigar possíveis déficits de professores com formação inicial específica para atuar no ensino médio, e apontar possíveis causas.

---

<sup>91</sup> Fórmula para o cálculo do número de turmas para análise da demanda docente no ensino médio no estado do Piauí nas esferas federal, estadual, municipal e privada. Inclui turmas do ensino médio e ensino médio integral: FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 25 | FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 26 | FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 27 | FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 28 | FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 29 | FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 30 | FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 31 | FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 32 | FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 33 | FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 34 | FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 35 | FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 36 | FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 37 | FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 38. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b)

**Tabela 17 A – Estimativa de docentes para o ensino médio do estado do Piauí por dependência administrativa (jornada: 20 e 40 horas com tempo integral ou dedicação exclusiva)\***

Componente curricular	Rede federal							Rede estadual							Rede municipal							Rede privada										
	Nº de docentes**	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/ docente	Demanda/docente			Nº de docentes**	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/ docente	Demanda/docente			Nº de docentes**	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/ docente	Demanda/docente			Nº de docentes**	Nº de turmas	Turmas/ docente	Demanda/docente							
					Total	Déficit						Total	Déficit						Total	Déficit					Total	Déficit		Total	Déficit		Total	Déficit total
						Total	Déficit (efetivos)						Total	Déficit (efetivos)						Total	Déficit (efetivos)					Total	Déficit (efetivos)					
Artes	12	10	38	6	6	6	4	50	47	1.372	6	229	-179	-182	0	0	33	6	6	-6	-6	19	238	6	40	-21						
Ed. Física	12	11	60	6	10	2	1	415	263	3.909	6	652	-237	-389	9	5	51	6	9	1	-4	80	492	6	82	-2						
Matemática	34	32	122	3	41	-7	-9	944	589	4.273	3	1.424	-480	-835	15	14	56	3	19	-4	-5	151	596	3	199	-48						
Química	31	30	119	6	20	11	10	399	242	4.196	6	699	-300	-457	4	3	57	6	10	-6	-7	100	595	6	99	1						
Física	22	21	119	6	20	2	1	307	135	4.210	6	702	-395	-567	2	1	57	6	10	-8	-9	87	596	6	99	-12						
Biologia	31	29	119	6	20	11	9	905	559	4.253	6	709	196	-150	20	15	57	6	10	10	5	159	596	6	99	60						
Geografia	23	21	106	4	27	-4	-6	648	432	4.222	4	1.056	-408	-624	15	10	57	4	14	1	-4	112	596	4	149	-37						
História	19	18	107	4	27	-8	-9	723	480	4.213	4	1.053	-330	-573	15	12	57	4	14	1	-2	141	596	4	149	-8						
Filosofia	15	13	103	13	8	7	5	134	99	1.771	13	136	-2	-37	3	3	39	13	3	0	0	46	416	13	32	14						
Sociologia	12	11	104	13	8	4	3	34	30	1.540	13	118	-84	-88	0	0	31	13	2	-2	-2	6	399	13	31	-25						

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\* As células cujos números apresentam-se negativos indicam o déficit docente em cada componente do currículo das redes de ensino alisadas. Os números negativos em vermelho indicam onde o déficit ocorre nas quatro redes de ensino.

\*\* Para calcular essa informação, o professor foi contado apenas uma vez, independentemente do número de turmas e de escolas em que leciona.

O cálculo estimado para a alocação dos professores para o ensino médio nas redes de ensino do Piauí em 2012, registrado na Tabela 17 A, apontou déficit de profissionais com habilitação específica para atuar em vários componentes do currículo. O déficit na rede de ensino constitui-se pela insuficiência do quadro de profissionais contratados com a habilitação específica para atender à demanda das turmas em cada componente do currículo. Nesse caso, a maioria expressiva das situações (conforme exposição da Tabela 16), as causas não se encontram ligadas à escassez de profissionais no mercado de trabalho, mas a fatores vinculados ao contexto de cada rede de ensino.

Nota-se que, entre as quatro redes de ensino, a rede federal foi a que apresentou o menor número de componentes com déficit (apenas para Geografia, História e Matemática), seguida pelas redes das esferas municipal e privada. Por questões diversas – dentre as quais o fato de se constituir a maior rede de ensino a ofertar essa etapa da educação básica –, a rede estadual foi a que registrou maior quantidade de componentes do currículo sem professor habilitado atuando nessa etapa do ensino.

Ainda em relação aos dados da Tabela 17A, chama a atenção o déficit docente em Educação Física, Geografia, História, Artes e Sociologia, componentes poucos citados na literatura que discute a falta de professores no Brasil. Nesse aspecto, destaca-se a situação de Geografia e História, componentes com grande número de profissionais habilitados para o mercado de trabalho, conforme se pode observar na Tabela 16. Segundo a série histórica que analisou a oferta de profissionais habilitados em 12 cursos de licenciatura, constatou-se que, depois de Letras/Português e Ciências Biológicas, Geografia e História estiveram entre os cursos que mais diplomaram profissionais de 2001 a 2011: 3.016 e 3.687, respectivamente (ver Tabela 8).

Já o déficit observado para Artes e Sociologia, diferentemente de Geografia e História, pode manter relação com o número de concluintes para essas áreas ao longo dos anos, conforme apontam as estatísticas do Censo da Educação Superior 2001 – 2011 (ver Tabela 8). De acordo com esses dados, Artes Visuais e Ciências Sociais, comparados com os demais cursos de licenciatura ofertados no estado, foram os que apresentaram menor número de vagas e, conseqüentemente, de diplomados.

Estendendo a análise da Tabela 17 A para os demais componentes do currículo, constata-se que Química e Física estão entre os componentes com maior déficit de professores na rede estadual e na rede municipal de ensino do estado. O fato de não se ter mostrado na mesma proporção em todas as redes de ensino está relacionado a diversos fatores, mas

principalmente ao tamanho da rede, ao número de turmas em cada série, à organização curricular e à distribuição da carga horária semanal. Mesmo assim, não deixa de ser surpreendente o fato de os componentes Química e Física apresentarem déficit menor que Geografia e História, principalmente pela ênfase que receberam na literatura por se constituírem como áreas críticas, cujo número de licenciados esteve sempre abaixo da demanda (RUIZ, 2007; SAMPAIO, et al., 2002). De acordo com os dados do Censo Escolar de 2007, Física foi o componente curricular que apresentou o menor número de professores com curso de formação específica no país. É possível que as repercussões do discurso sobre a crise na oferta de professores formados em Química e Física tenha se constituído um indutor da oferta desses cursos nas IES do Piauí, especialmente após a criação dos IFs do Piauí, o que pode ter resultado no incremento do número de concluintes, ainda que proporcionalmente pequeno em relação ao aumento das vagas.

Quando se analisa a demanda sob o ângulo dos efetivos, o déficit cresce consideravelmente para algumas áreas do currículo, especialmente na rede estadual, em que Matemática e Biologia foram os componentes do currículo com maior número de professores substitutos (não efetivos) na função docente em 2012. Questionam-se dois pontos importantes em relação aos dados observados no total de contratos precários na rede estadual, nesses dois componentes do currículo. O primeiro diz respeito aos motivos da manutenção de um número relativamente alto desse tipo contrato em Matemática, diante da grande demanda apresentada nessa área em todas as redes de ensino. O segundo questionamento volta-se justamente ao número de professores com formação nas diversas áreas do currículo mantidos por meio de contratos precários na rede estadual, quando esses constituem cargos de provimento efetivo.

É importante considerar que qualquer medida de controle do déficit de professores deve ser pautada em estudos que levem em consideração as especificidades locais (no contexto das escolas ou das GRE), entre elas o levantamento da “escassez oculta” (GATTI et al., 2009, p. 15; ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2006, p. 41), caracterizada pela atuação do professor em disciplinas do currículo que se encontram fora de sua área de formação, situação comum nas escolas dessa rede de ensino. Importa destacar que nos últimos anos a rede estadual vem promovendo mudanças significativas no âmbito do atendimento às etapas da educação básica, dentre as quais o processo de transferência de suas matrículas do ensino fundamental para as redes de ensino dos municípios do estado.

É possível, que no processo de transferência das matrículas do ensino fundamental da rede estadual de ensino para as redes municipais, tenha resultado um excedente de professores com habilitação nas diferentes áreas do currículo. Diante desse novo contexto, os gestores podem minimizar o déficit docente no ensino médio. Além das condições supracitadas, devem-se avaliar os impactos dos cursos de segunda licenciatura ofertados pelo Parfor, cujo objetivo é promover o ajuste entre a formação e a área de atuação do professor nas redes públicas do país.

Apesar de se constituir como a segunda maior rede de ensino a ofertar o ensino médio no Piauí, a rede privada apresenta-se bem menor que a estadual. A maioria das escolas que atendem a essa etapa do ensino encontram-se localizadas na capital, quase que especificamente na zona urbana. O número de aprovados nos cursos mais concorridos das universidades públicas sempre foi (e ainda é) um dos termômetros que mediu o grau de “excelência do ensino médio” das escolas da rede privada. A necessidade de se manter competitiva exige a contratação profissional em quantidade que atenda satisfatoriamente à demanda. Embora não sejam os únicos, esses são fatores que justificam a baixa demanda e, em consequência, no menor número de componentes curriculares com déficit de professores na rede privada do Piauí.

Constatou-se, nos microdados do Censo Escolar de 2012, que, depois de Sociologia, Artes e Filosofia, Física era o componente do currículo com menor número de funções docentes. Parcela dos professores formados nessas áreas mantém vínculo com mais de uma rede de ensino, o que, de certo modo, contribui para minimizar a demanda de profissionais habilitados nessas e nas demais áreas do currículo do ensino médio no Piauí. Tomando como exemplo a rede privada, dos 87 docentes formados em Física, 35,6% (31 docentes) encontram-se vinculados a alguma rede pública. Dos formados em Química, 26% mantêm vínculo com a rede estadual. Deve-se pensar que a manutenção de um quadro reduzido de professores por habilitação põe em xeque o atendimento de várias metas do novo PNE (BRASIL, 2014), de modo especial aquelas voltadas para a ampliação da oferta de matrículas e de educação em tempo integral nas escolas públicas.

É possível que o menor déficit docente entre as redes de ensino do Piauí derive, dentre outros fatores, do *status* adquirido na sociedade ao longo do tempo, o que terminou por criar uma hierarquização. Observa-se que a rede federal encontra-se em melhor posição em relação às demais redes de ensino, quando classificadas a partir de uma escala ascendente, quanto ao déficit docente em seu quadro de efetivos para atuar no ensino médio. A esse respeito, ver as contribuições de Fernanda Lourdes Lustosa (2008), no estudo que analisou as representações

sociais de professor partilhadas por licenciandos, a partir de imagens desse profissional atuando em diversos níveis escolares e redes de ensino do Piauí.

Neste estudo, a hierarquização das redes de ensino, diferentemente da apresentada por Lustosa (2008), não resultou de uma classificação a partir do julgamento de um grupo social específico acerca da profissão docente e do professor a partir de suas representações sociais, mas da análise quantitativa do déficit docente nas redes de ensino que ofertaram o ensino médio no estado do Piauí em 2012, que se constituem, de algum modo, a materialização de como os licenciandos percebem a profissão docente no contexto das diferentes redes de ensino. Isto porque:

ao hierarquizar os professores, os licenciandos terminam manifestando seus desejos/anseios de fazer parte do grupo de profissionais que eles consideram mais valorizados socialmente, ou seja, aqueles que atuam em ambientes escolares estruturados têm uma boa postura, apresentam-se bem vestidos, ministram bem as aulas, são qualificados e bem remunerados. (LUSTOSA, 2008, p. 112)

Infere-se que, pelos atributos que tem – dos quais citam-se estrutura física, disponibilidade de recursos didáticos necessários para o desempenho da função e melhores salários –, a rede federal de ensino parece a mais atrativa para os formandos dos cursos de licenciatura. Sob esse contexto, supõe-se que essa também é uma das possíveis causas da alta demanda da rede estadual. As representações construídas socialmente, tanto em relação à carreira salarial quanto às condições materiais de trabalho que oferece, justificam o déficit observado para a maioria dos componentes do currículo, pela sua baixa atratividade junto aos estudantes dos cursos de licenciatura ou entre aqueles já diplomados nesses cursos.

Na pesquisa desenvolvida pela OCDE acerca das razões particulares pelas quais os professores abandonam a profissão docente, incluem-se, entre outras, a precariedade das condições de trabalho, associada à carga excessiva de trabalho, à falta de recursos e de apoio, e à necessidade de lidar com estudantes difíceis. Professores australianos, por exemplo, identificaram a “falta de recursos ou de tempo” como fonte isolada mais importante de preocupação dos professores (37%); sendo a sugestão mais comum para a retenção de professores a melhoria de recursos/redução de carga de trabalho e a melhor remuneração (OCDE, 2006, 2013).

Chega-se, assim à última tabela desta seção, que, como já anunciado, tem como objetivo aprofundar as discussões acerca da relação entre a oferta e a demanda de docentes na Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, no ensino médio, e apontar possíveis causas. A referida tabela é apenas um *recorte* da Tabela 17 A, conforme se pode observar, mantendo a mesma estrutura e variáveis.

**Tabela 17 B – Estimativa de docentes para o ensino médio da rede estadual do Piauí em 2012 (jornada de 40 h semanais com lotação em dois turnos de trabalho)**

Componente curricular	Estimativa do déficit docente para jornada de 40 horas						
	Nº de docentes*	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda/docente		
					Total	Total	Déficit (efetivos)
<b>Artes</b>	50	47	1.372	12	114	<b>-64</b>	<b>-67</b>
<b>Educação Física</b>	415	263	3.909	12	326	89	<b>-63</b>
<b>Matemática</b>	944	589	4.273	6	712	232	<b>-123</b>
<b>Química</b>	399	242	4.196	12	350	49	<b>-108</b>
<b>Física</b>	307	135	4.210	12	351	<b>-44</b>	<b>-216</b>
<b>Biologia</b>	905	559	4.253	12	354	551	205
<b>Geografia</b>	648	432	4.222	8	528	120	<b>-96</b>
<b>História</b>	723	480	4.213	8	527	196	<b>-47</b>
<b>Filosofia</b>	134	99	1.771	26	68	66	31
<b>Sociologia</b>	34	30	1.540	24	64	<b>-30</b>	<b>-34</b>

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\* Para calcular essa informação, o professor foi contado apenas uma vez, independentemente do número de turmas e de escolas em que leciona.

Na Tabela 17 B encontra-se a estimativa do déficit docente na rede estadual para jornada de 40 horas distribuída em dois turnos de trabalho. Comparando os dados obtidos com a simulação realizada nessa tabela com os observados na Tabela 17 A, o resultado estimado seria um excedente de professores em 70% dos componentes curriculares do ensino médio, isto levando em conta os docentes com todas as formas de contrato. Vê-se que o número de docentes mostrou-se insuficiente em *Artes*, *Física* e *Sociologia*, caracterizando o déficit nesses componentes curriculares nessa rede de ensino em 2012, mesmo a rede contando com os professores ocupantes desses cargos em caráter temporário.

Observa-se que, ao tomar como critério para o cálculo apenas os docentes ocupantes do cargo de provimento em caráter efetivo, o déficit aumenta onde já existia (*Artes*: de -64 passa para -67; *Física*: de -44 passa para -216; *Sociologia*: de -30 passa para -34). Onde, teoricamente, a demanda foi atendida com todas as formas de provimento dos cargos (efetivos e temporários/substitutos), nota-se que, com a exclusão dos contratados de caráter precário (contratos temporários/substitutos), o fenômeno passa também a existir para *Educação Física* (-63), *Matemática* (-123), *Química* (-108), *Geografia* (-96) e *História* (-47). Chama-se a atenção para os casos de *Biologia* e *Filosofia*, cujo número de professores efetivos já se apresentava excedente na rede (205 e 31, respectivamente). Nesse caso, a contratação de 346 e 35 docentes, respectivamente, em caráter temporário/substituto pela rede estadual pode não

se justificar. Sob o ponto de vista apenas dos dados, pode-se inferir que essa rede de ensino conta com um número significativo de contratações irregulares, principalmente para Biologia.

Por se tratar de uma estimativa, deve-se, mais uma vez, atentar para a necessidade de ponderar as análises sobre os números que ilustram uma visão geral da rede de escolas que ofertam o ensino médio em todo o estado do Piauí, sem colocar em discussão as especificidades locais. Nesse contexto, é importante considerar nas análises que muitos docentes que atuam no ensino médio da rede estadual do Piauí complementam sua CHS nas turmas da EJA presencial, no ensino fundamental ou no ensino médio, já que não existe um quadro específico para atuar nessa modalidade de ensino.

Dessa forma, o número de excedentes observado nas análises deve ser analisado com certa prudência, porque os dados que indicam professores excedentes (teoricamente) em algumas áreas (a exemplo de Biologia) refletem apenas a situação do ensino médio. Isso significa dizer que, ampliando o número de casos, ou seja, estendendo a pesquisa para outras etapas da educação básica, os resultados possam apresentar-se com outro perfil. No caso específico de Biologia, os professores apontados como excedentes podem ter realizado a complementação de sua carga horária nas turmas com demanda em Física, ou atuando como professor de Biologia nas turmas da EJA – ensino médio na modalidade presencial.

Numa visão prospectiva, para a avaliação da demanda de professores, um aspecto importante é a idade daqueles que se encontram no exercício da função (SAMPAIO et al., 2002, p. 90) e o nível de satisfação destes com as condições de trabalho garantidas pela rede de ensino. Especificamente em relação à rede estadual, as estatísticas do Censo Escolar de 2012 apontaram que aproximadamente 30% (2.054 docentes) tinham de 20 a 30 anos de idade e mais da metade (58,3% ou 3.958 docentes)<sup>92</sup>, de 30 a 44 anos. Esse dado se mostra de suma relevância, principalmente quando associado ao fato de essa rede poder contar com 80% do seu quadro de docentes atuando com jornada de trabalho de 40 horas, porque ele revela que a referida rede conta com uma equipe de profissionais qualificados e relativamente jovens, e que, se valorizados profissionalmente, podem continuar atuando em sala de aula como docentes por um tempo médio de 20 anos, até alcançarem a idade legalmente prevista (até o momento) para solicitarem a aposentadoria.

Isso infunde a necessidade de que o Poder Público crie políticas de valorização desses profissionais como incentivo à permanência no efetivo exercício e que também possam se

---

<sup>92</sup> Percentual calculado sobre os 6.789 docentes efetivos que se encontravam na função docente em 2012, na educação básica, nas etapas do ensino médio e suas modalidades (integrado, profissional e EJA) e ensino fundamental (regular e EJA).

constituir estímulo para que os melhores alunos dos cursos de licenciatura passem a optar pela docência na educação básica nessa rede de ensino.

Tais políticas devem incluir, além de remuneração compatível à de outros profissionais com igual nível de formação, condições efetivas de trabalho, entre outras: garantia de dedicação exclusiva para exercer apenas um cargo; jornada cumprida, de preferência, em um mesmo estabelecimento de ensino, ferramenta necessária para a identificação do profissional com a escola e com o grupo com que trabalha; processo responsável pela “constituição da equipe escolar como um grupo coletivo de trabalho” (PINTO, 2009, p. 61), tendo em vista serem os professores “atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38).

No entanto, contrariamente, o que se observa na rede estadual, assim como nas demais redes de ensino no estado e no país, é uma política de desvalorização contínua dos profissionais e da carreira, caracterizada principalmente pela perda de direitos conquistados por meio das lutas históricas dessa categoria de trabalhadores no estado, conforme apontam Francislene Santos Castro e Sylvania Uchôa de Castro (2012) em estudo comparativo do Estatuto e Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) do Magistério Público da Rede Estadual, de 1988, instituído pela Lei nº 4.212/1988 e alterado por meio de Lei Complementar em 2006 e 2010 (Lei nº 71/2006 e Lei nº 152/2010, respectivamente). Segundo o dito estudo, as medidas que alteraram essa legislação não garantiram melhores condições salariais aos docentes e resultaram em grandes perdas quando subtraíram direitos fundamentais para a garantia de melhor remuneração e condições de trabalho dos docentes, conduzindo-se, assim, na contramão da almejada valorização desses profissionais. Isso é verdade especialmente para aquelas que tiveram como consequência o achatamento dos salários: substituição de valores percentuais para o cálculo da gratificação de regência<sup>93</sup> sobre o vencimento, que era de 40% e passou a ser definida em valores nominais; indefinição de percentuais entre níveis na progressão horizontal dentro da mesma classe; além do fim do adicional por tempo de serviço, vantagem pecuniária que o professor passava a ter a cada cinco anos de serviço prestado na rede no exercício do magistério, iniciando com 5% e chegando até 75% sobre o vencimento básico, ao completar 50 anos de serviço.

---

<sup>93</sup> A gratificação de regência de classe consiste numa vantagem pecuniária devida ao professor pelo efetivo exercício das funções de docência em sala de aula (PIAUI, 2006, art. 73).

Além das perdas relacionadas à composição salarial, devem-se ressaltar aquelas que tiveram implicações na composição da jornada de trabalho, entre elas a que garantia o direito à progressiva redução da CHS de aulas de 10% e 25% aos professores quando comprovassem 15 anos de serviço, ou 50 anos de idade e 20 anos de serviço, ou 55 anos de idade, respectivamente. Assegurado esse direito até junho de 2006, passou a ser negado aos admitidos a partir da publicação da Lei Complementar nº 71/2006, conforme explicita o parágrafo 5º dessa lei.

Além dessas especificidades do trabalho docente, deve-se considerar o atual contexto das políticas educacionais, em execução desde 1990, que atribuem centralidade na administração escolar, fato que se vem refletindo nas relações de trabalho na escola, especialmente no trabalho docente. Essa condição tem colocado os docentes em confronto com exigências cada vez maiores em seu trabalho, especialmente levando em consideração o perfil do público atendido, caracterizado, entre outros aspectos, pela resistência crescente à forma escolar, por apresentarem relações diversificadas com os saberes escolares e, ainda, pela adoção de políticas compensatórias fundadas na “discriminação positiva”, que incluem as classes de aceleração da aprendizagem e a promoção automática (AUGUSTO, 2013, p. 1.270; SOUZA, 2013, p. 165).

Os profissionais do magistério público vivenciam um processo de “intensificação do trabalho docente”, caracterizado por Maria Manuela Alves Garcia e Simone Barreto Anadon (2009) como fenômeno que ocorre por meio da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores. Nesse processo, o trabalho do professor abarca, além das questões instrucionais e pedagógicas, a participação na administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionam revelar habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações, de acordo com as demandas do mercado. Isso implica dizer que “ensinar é uma atividade complexa e multidimensional” (SOUZA, 2013, p. 163), que exige dos atores envolvidos (em especial, os docentes) tempo que extrapola o limite legalmente estabelecido para compor a jornada remunerada.

Deve-se questionar se a destinação de 1/3 da jornada fora da sala de aula se configura como o tempo ideal para que os docentes, além de planejarem e prepararem as atividades necessárias para realizarem com êxito suas práticas, ainda tenham participação efetiva nas reuniões pedagógicas, mantenham-se em constante processo de formação, desenvolvam projetos de extensão, façam atendimento a pais/mães ou responsáveis e ainda deem atendimento aos estudantes no ambiente educativo, atribuições que, no atual contexto das

políticas educacionais, são impostas aos docentes por serem classificadas como inerentes ao cargo que ocupam e necessárias para o “sucesso da aprendizagem dos alunos”.

Nesse contexto, mesmo usufruindo de 1/3 da jornada, o professor não usa esse tempo para se dedicar ao planejamento de suas aulas e tampouco para promover diálogo entre seus pares. Isso porque muitos são os casos em que o docente tem de conciliar o tempo dentro da jornada de trabalho para o atendimento a duas e até três escolas. Em alguns casos, o docente utiliza o tempo da preparação das aulas (hora-atividade) para o deslocamento entre uma escola no meio da jornada. É nesse contexto que, historicamente, a luta dos profissionais do magistério da educação básica não se restringiu apenas à melhoria das condições salariais, mas à composição de uma jornada que lhes assegure desempenhar o ensino com a qualidade necessária.

Numa análise sob a perspectiva da jornada de 40 horas-aula em dois turnos de trabalho, critério de análise da Tabela 17 B, devem-se fazer algumas reflexões. Inicialmente, é necessário dizer que a instituição do piso salarial nacional e de 1/3 da jornada de trabalho como hora-atividade pela Lei nº 11.738/2008 representou uma conquista da luta dos profissionais do magistério por valorização da carreira docente e por ficar implícita, na redação do texto da referida lei, que a jornada de 40h semanais de trabalho constitui o tempo máximo da CHS para os professores, pressupondo a possibilidade de organização dessa jornada de modo que possa garantir melhores condições de trabalho para os docentes.

Adverte-se, nesse sentido, para a importância de se recuperar a discussão que aponta para a redução dessa jornada para uma carga horária máxima de 30h semanais de trabalho, assegurando, no mínimo, um terço para a hora-atividade com valor do piso salarial duas vezes para professores com dedicação exclusiva. Essa foi uma das proposições consensuadas nas plenárias de eixo aprovadas na plenária final da Conae realizada em 2010, mas que foi “esquecida” no processo de discussão e elaboração do novo PNE (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 95). Ressalta-se que nas metas 17 e 18, cujo conteúdo principal versa sobre a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, não há nenhuma estratégia com o objetivo de promover a extensão da hora-atividade e tampouco à instituição da jornada em regime de dedicação exclusiva.

Retomando a análise dos dados, o que se observou de modo geral foi que Matemática e Artes foram os únicos componentes do currículo que apresentaram escassez de profissionais diplomados para o magistério básico na área (Ver Tabela 16), pelo não atendimento à demanda apresentada para as redes de ensino do estado, caracterizando o déficit não somente

para atuar no ensino médio, mas para o mercado de trabalho do magistério da educação básica.

Em relação aos demais componentes curriculares, o déficit ocorre não em função de uma escassez de profissionais habilitados no mercado de trabalho. Dito de outra forma: o déficit de professores no ensino médio do estado do Piauí – e de modo especial na rede estadual – não está relacionado à restrição/limitação do número de vagas nos cursos que conduzem à profissão docente, nem à insuficiência de licenciados/diplomados pelas IES que fazem a oferta dos cursos de licenciatura no Estado, tampouco pelo baixo interesse apresentado pelos cursos de licenciatura, conforme apontam os dados da Tabela II do Apêndice A, mas é consequência da falta de atratividade da carreira docente para a educação básica, reflexo do processo histórico de desvalorização, não somente neste estado, mas em todo o país.

Sob a ótica de cada rede de ensino, a demanda estimada para atendimento no ensino médio (ver Tabelas 15 A/15 B e 17 A/17 B) revelou número de funções docentes maior que a demanda de 2012. Isso deixa evidente que algumas dessas redes de ensino apresentam maior grau de atratividade para os profissionais que disputam o mercado de trabalho da docência no estado do Piauí. Após a análise das referidas tabelas, concluiu-se que a melhor relação entre a demanda estimada e o número de funções docentes identificadas foi registrada para a rede federal, seguida da rede privada e da rede municipal, sendo a rede estadual a que apresentou pior relação. O fato de a rede privada se posicionar em segundo lugar, nessa escala de classificação, pode estar relacionado a diferentes fatores, alguns deles expostos ao longo das discussões apresentadas neste capítulo, incluindo os estereótipos que se criaram a partir das representações sociais acerca da escola pública e de seus professores, apontados em vários estudos, entre eles o de Lustosa (2008, p. 92-94).

É importante deixar claro que a demanda de professores no estado do Piauí até 2012 não se constituiu num fenômeno isolado que atingiu determinada região geográfica do estado, e tampouco ocorreu de modo uniforme entre as disciplinas do currículo. Observando tais aspectos, considerou-se importante criar um mapa temático com o objetivo de situar, geograficamente, as áreas onde foram identificadas as maiores demandas de professores para o ensino médio na Rede Estadual de Ensino do Piauí. Para facilitar a apresentação e leitura dos dados, optou-se por apresentar no mapa o comportamento desse fenômeno em seis dos dez componentes pesquisados, conforme pode ser observado na legenda do Mapa 2, a seguir.

Os microdados do Censo Escolar de 2012 foram a principal fonte para a construção da base de dados utilizada na criação do mapa. Com o auxílio de um *software* específico (SPSS,

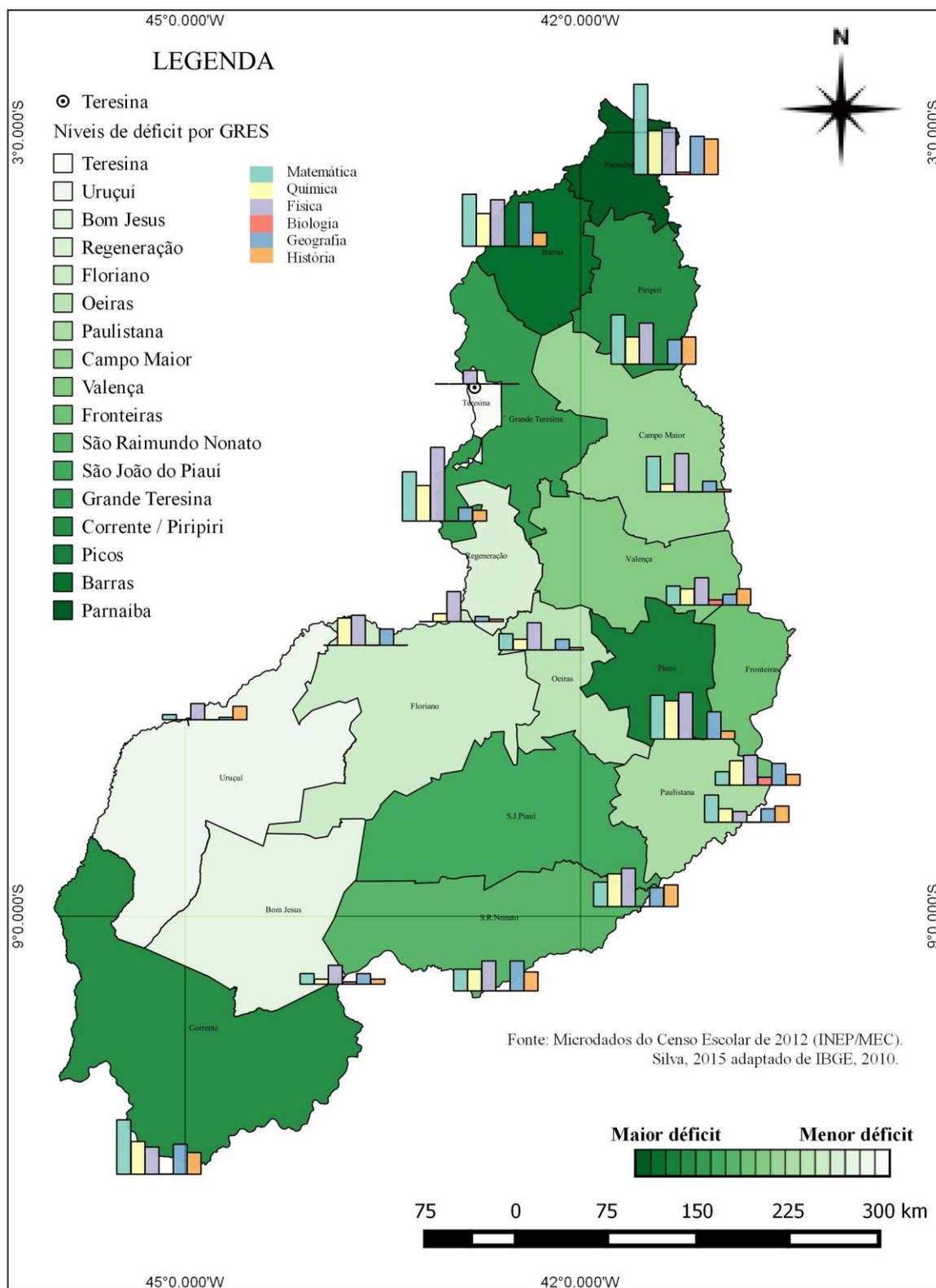
versão 17) fez-se a extração e a compilação dos dados separadamente por GRE, os quais foram transferidos para planilhas do Excel. Nestas, os resultados foram unidos aos *shape file* do IBGE, que consiste em dados geoespaciais de armazenamento de informações cartográficas e informações alfanuméricas sobre o espaço, neste caso do Piauí. Por intermédio de ferramentas do geoprocessamento, com auxílio de um Sistema de Informações Geográficas (SIG), analisaram-se e identificaram-se os níveis da demanda docente no estado por gerência regional, bem como os componentes do currículo com maior déficit de professores.

Dessa forma, gerou-se um mapa temático indicando os níveis de ocorrência da demanda, observando uma escala que vai do maior ao menor. Em cima desse mapa geraram-se, ainda, diagramas de barra, os quais mostram os seis componentes do currículo com maior representação da demanda de professores em 2012, em cada uma das GREs do Piauí.

O resultado é um mapa da distribuição da demanda docente no estado do Piauí que tem como referência básica de delimitação territorial não os limites administrativos do espaço territorial de cada município, mas a área de influência administrativa de cada GRE. Para esse resultado, usou-se a ferramenta *union* do geoprocessamento para unir os municípios pertencentes à mesma GRE. Assim, não se trata de uma distribuição por município: o mapa mostra a posição geográfica e o espaço territorial que compreende o conjunto de municípios que compõe cada uma das 18 gerências de ensino da Seduc/PI (17 localizadas no interior e mais o conjunto de quatro GREs localizadas em quatro regiões distintas da capital do estado).

A demanda total de docente por GRE não está representada quantitativamente, mas por níveis de intensidade da cor definida para colorir o mapa. Nesse aspecto, criaram-se duas legendas para orientar a leitura das informações: a primeira, representada por tons degradê, indica a demanda total de professores por GRE. Nesse caso, cada tom do degradê tem correspondência com o nome da GRE responsável por gerenciar o conjunto de municípios que a compõe. Assim, os tons do degradê diminuem conforme o tamanho do déficit de professores nos municípios que compõem cada gerência. A cor não identifica a área territorial das gerências, mas o nível ou intensidade da demanda. Nesse sentido, a tonalidade que adquire cada área delimitada no mapa mostra a intensidade do déficit. Quanto mais forte se apresentar o tom (a cor verde), maior foi o déficit docente para o conjunto de municípios localizados naquela área. Assim, mais de uma gerência pode estar representada com a mesma tonalidade no mapa. A segunda legenda, na forma de gráfico de barras, indica as seis áreas do currículo em que as estimativas indicaram a existência de déficit.

Além do mapa, fez-se também na Tabela IV do Apêndice A, ao final desta tese, a apresentação do déficit estimado para cada gerência regional.



**Mapa 2 – Distribuição geográfica do déficit de professores para o ensino médio na rede estadual do Piauí (2012)**

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

O Mapa 2 apresenta 18 das 21 GREs da Seduc/PI e o contexto do déficit de professores em seis dos dez componentes do currículo focalizados neste estudo. As áreas mais escuras no mapa indicam as GREs onde o déficit ficou acima de 55 docentes no acumulado observado em todos os componentes (Tabela IV, Apêndice A). Situam-se nessas áreas as regionais cuja matrícula no ensino médio em 2012 ficou acima de 7 mil alunos (Grande Teresina, 12.086; Parnaíba, 9.867; Barras, 9.314; Picos, 7.942; Piripiri, 7.092), totalizando 77 municípios, mas também aquelas com matrícula abaixo de 5 mil alunos (São João do Piauí, 4.817; Corrente, 4.502; São Raimundo Nonato, 4.160), que somam 43 municípios.

No primeiro grupo, os municípios estão todos localizados em três macrorregiões distintas do Piauí, a saber: Litoral (GRE - Parnaíba), Região Meio Norte do Piauí (GRE - Grande Teresina, GRE - Barras e GRE - Piripiri) e Semiárido (GRE - Picos), que juntos responderam por mais de 1/3 (34,9%) do total das matrículas cadastradas para o ensino médio da rede estadual. Além dos fatores já arrazoados neste capítulo, principalmente aqueles relacionados à desvalorização da carreira docente, é possível que a falta de infraestrutura de alguns municípios e de algumas escolas, principalmente as situadas em aglomerações mais distantes do município-polo, seja um dos aspectos que possa justificar o déficit de professores estimado para essas gerências regionais, apesar de se ter observado, nos editais dos concursos no período de 1999 a 2009, vagas para docência nos componentes do currículo em discussão.

De acordo com as regras estabelecidas nos referidos editais, ao se inscrever os candidatos a essas vagas já tomavam conhecimento de que a posse implicaria aceitação expressa do cargo e do município de lotação indicado para o seu exercício, isto porque as vagas de cada área foram ofertadas por município. Embora não se tenham dados acerca do processo de lotação dos candidatos aprovados nesses concursos, é possível que alguns, ao obterem a aprovação e tendo cumprido todas as exigências legais, por motivos diversos, tenham solicitado a remoção para outras GREs. Isto, no entanto, é uma discussão que remete a outra pesquisa, para que possa ser aprofundada.

Esse também pode ser um dos fatores que justifica o déficit observado para o segundo grupo, compostos pelas GREs de São João do Piauí, Corrente e São Raimundo Nonato. Essas gerências, apesar de contarem com um número significativo de municípios (43), têm pouca participação na matrícula total da rede estadual (10,1%). Ou seja, mesmo contando com baixo quantitativo de matrículas, os gestores desses municípios encontraram dificuldades para garantir número suficiente de professores habilitados nas diversas áreas do currículo do ensino médio em 2012. Percebe-se, por exemplo, que entre as GREs de Corrente, São João do

Piauí e São Raimundo Nonato, o número de matrículas foi menor do que a matrícula informada nas GREs de Floriano e Campo Maior, onde o déficit se apresentou bem inferior do observado para aquelas. Os municípios de Floriano e Campo Maior estão localizados em regiões geograficamente mais próximas da capital do estado, cujo acesso pela malha viária teoricamente se dá com mais facilidade e em menor tempo cronológico. O fato de em Teresina praticamente não existir déficit (exceto para Física) e concentrar grande número de professores, número que de acordo com as estimativas apresentadas nesse estudo constitui um excedente de funções docentes, também colabora para explicar a presença maior do déficit de professores entre as GREs do Piauí.

Ainda com o foco voltado para as informações do Mapa 2, as análises voltam-se agora para a distribuição do déficit por componente do currículo. A primeira constatação é que Física foi o único componente do currículo que apresentou déficit de professores em todas as GREs do estado. Corroborando dados gerais expostos na seção anterior desta tese, para Biologia o déficit se apresentou em apenas quatro das 18 GREs apresentadas no mapa (ver os dados também na Tabela IV do Apêndice A). Considerando apenas as 17 regionais localizadas no interior do estado, nota-se que Geografia, Artes e História registraram expressiva demanda. No caso de Geografia, o fenômeno ocorreu em todas as GREs do estado; já para Matemática, só não foi registrado déficit docente para as GREs de Regeneração e Floriano.

A expressiva demanda de professores observada neste estudo tem como referência o ano de 2012; nesse aspecto, é importante registrar que em 2014 o governo do estado tornou pública a realização de um concurso público de provas e títulos com 2.965 vagas, para o quadro permanente de professor classe SL, nível I, para as diferentes áreas de conhecimento do currículo da educação básica (Tabela V, Apêndice A). A diferença desse concurso em relação aos demais realizados até 2009<sup>94</sup> foi o critério utilizado para a distribuição das vagas, que passaram a ser ofertadas por GRE. Com esse critério, os candidatos aprovados vão assumir turmas nas escolas situadas nos municípios que pertencem à GRE em que concorreram.

---

<sup>94</sup> Até 2009, as vagas nos concursos para o magistério na rede estadual eram distribuídas por município; assim, o candidato ao se inscrever já definia o município em que deveria assumir o cargo, caso fosse aprovado.

**Tabela 18 – Relação entre a demanda docente em 2012 e o número de vagas\* e de aprovados no concurso público para professor da rede estadual do Piauí em 2014, por GRE**

<b>**GRE</b>	<b>Total de vagas</b>	<b>Aprovados</b>	<b>Aprovados/vagas (%)</b>	<b>Demanda em 2012</b>
<b>Parnaíba</b>	214	148	69,2	122
<b>Barras</b>	182	118	64,8	96
<b>Piripiri</b>	<b>105</b>	<b>61</b>	<b>58,1</b>	<b>77</b>
<b>Campo Maior</b>	98	74	75,5	42
<b>Regeneração</b>	92	60	65,2	35
<b>Valença</b>	<b>89</b>	<b>44</b>	<b>49,4</b>	<b>49</b>
<b>Oeiras</b>	69	37	53,6	37
<b>Picos</b>	141	87	61,7	81
<b>Floriano</b>	56	40	71,4	36
<b>Uruçuí</b>	52	26	50	21
<b>São João do Piauí</b>	110	66	60	66
<b>São Raimundo Nonato</b>	<b>99</b>	<b>55</b>	<b>55,6</b>	<b>57</b>
<b>Bom Jesus</b>	<b>65</b>	<b>22</b>	<b>33,8</b>	<b>28</b>
<b>Corrente</b>	<b>119</b>	<b>57</b>	<b>47,9</b>	<b>77</b>
<b>Fronteiras</b>	<b>102</b>	<b>47</b>	<b>46,1</b>	<b>56</b>
<b>Paulistana</b>	<b>79</b>	<b>38</b>	<b>48,1</b>	<b>39</b>
<b>Grande Teresina</b>	418	418	100	74
<b>Total Geral</b>	<b>2.090</b>	<b>1.398</b>	<b>66,90%</b>	<b>993</b>

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b); PIAUÍ (2014).

\*Ao todo, foram oferecidas 2.965 vagas para o cargo de professor SL – nível I nas áreas de Letras/Português, Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Informática, Ensino Religioso, Artes.

\*\*Os candidatos aprovados serão lotados nos municípios do estado do Piauí que compõem as GREs.

A Tabela 18 mostra os dados referentes ao número de vagas e de candidatos aprovados e compara com a demanda estimada para os dez componentes do currículo em discussão neste estudo (maior detalhamento na Tabela V do Apêndice A). Acerca desses dados, calculou-se o índice de aproveitamento das vagas ofertadas e, em seguida, fez-se uma breve análise para constatar se o número de candidatos aprovados nesses componentes atende à demanda de docentes estimada para cada GRE em 2012. É importante ressaltar que a rede estadual contava, até 2012, com um número significativo de professores substitutos em todas as GREs do estado (ver tabelas do Apêndice B, ao final deste trabalho).

A realização do concurso de 2014 teve como objetivo o provimento de todos os cargos de docência com profissionais efetivos, até então assumidos com professores substitutos; no entanto, o que se observa é que o número de vagas apresenta-se bem acima da demanda em todas as GREs. Dados já apresentados neste estudo informam que de 2010 até 2013 houve redução significativa do número de matrículas no ensino médio na rede estadual do Piauí (ver Tabela 2). Além dessa questão, acrescenta-se o fato de essa rede de ensino estar conduzindo um processo de transferência das matrículas do ensino fundamental para as redes municipais de ensino que teve início em 2013, o que, teoricamente, resultaria num excedente de profissionais formados habilitados para atender à demanda nas diferentes áreas do currículo. Outro aspecto que merece destaque é o número de vagas para Biologia, 224 no total. Apesar de estar entre aqueles com o maior número de professores substitutos nessa rede de ensino, esse componente, de acordo com as estimativas realizadas no presente estudo, foi o que apresentou menor demanda de profissionais efetivos (Parnaíba, um; Valença, dois; Bom Jesus, um; Fronteiras, três). Adverte-se que todas as vagas foram preenchidas, ou seja, houve aproveitamento de 100% das vagas ofertadas.

No que se refere aos índices de aproveitamento das vagas, observa-se a mesma tendência constatada nas análises dos concursos realizados entre 1999 e 2009. Com exceção da 18ª GRE (Grande Teresina), onde 100% das vagas apresentaram número correspondente de aprovados, nas demais, um número elevado de candidatos não logrou aprovação, especialmente para as áreas com maior déficit no interior do estado: Matemática, Física, Química, Artes (Tabela V, apêndice A).

Tais dados reforçam a necessidade de que se crie, dentro de cada rede de ensino, um sistema que efetivamente possibilite maior monitoramento do número de profissionais formados nas diferentes habilitações e as respectivas demandas das escolas que compõem cada rede de ensino. É possível que, mesmo após a contratação de todos os aprovados nesse último concurso<sup>95</sup>, muitas escolas ainda continuem atendendo com professores substitutos, ou mesmo com professores sem a formação específica na área de atuação, tendo em vista o número reduzido de candidatos aprovados, principalmente em Corrente, Fronteiras, Bom Jesus, Piripiri, Valença, São Raimundo Nonato, onde o número de aprovações ficou abaixo da demanda.

---

<sup>95</sup> Até o início de dezembro de 2014, o governo do estado não havia realizado nenhuma convocação dos candidatos aprovados.

Sabe-se que são muitos os fatores que influenciam a inserção dos indivíduos no magistério nas redes de ensino da educação básica no estado do Piauí, e que esse é um processo que se inicia no momento de se fazer a opção do curso para o ingresso no ensino superior e prossegue durante toda a vida acadêmica, conforme se pode constatar pela literatura tomada como referência para a análise dos dados apresentados neste estudo.

Outro aspecto importante observado a partir dos dados e da literatura consultada é que, embora a questão salarial tenha-se consagrado socialmente como pauta mais importante da luta dos professores, outros aspectos aparecem também como importantes fatores de atratividade para a carreira docente no país. Entre eles se encontram, por exemplo, as condições de trabalho, materializadas na oferta de boa estrutura física e material das instituições de ensino; uma jornada de trabalho que leve em consideração a permanência dos profissionais numa única instituição; destinação de parcela fora da sala de aula para o planejamento de suas aulas e o atendimento individualizado dos alunos que disso necessitam no desenvolvimento de sua aprendizagem. Defende-se a ideia de que esses são fatores essenciais para a constituição de um corpo docente capaz de assegurar as condições necessárias à efetivação de um ensino de qualidade em toda a educação básica do Piauí. Isso somente será possível se as redes de ensino contarem com profissionais qualificados e comprometidos com a profissão que escolheram, uma vez que tal escolha se deu de forma consciente e não em consequência da falta de opção, de oportunidade ou mera fatalidade.

## 5 Considerações finais

A problemática central deste estudo foi a oferta e a demanda de professores habilitados no estado do Piauí, no momento em que se pressupôs um significativo déficit de profissionais qualificados nas diferentes áreas do currículo do ensino médio para atuar nas escolas do ensino médio da rede estadual. Nesse aspecto, a pesquisa de campo guiou-se sob o escopo de “analisar a relação entre oferta e demanda de docentes na rede pública estadual de ensino do Piauí, com vistas a investigar possíveis déficits de professores com formação inicial específica para atuar no ensino médio e apontar possíveis causas”, tendo como recorte temporal o ano de 2012.

A partir desse objetivo, passou-se a problematizar o objeto, inicialmente a sua existência – há déficit de professores no ensino médio do Piauí? –, depois a dependência administrativa, conforme áreas do currículo e localização geográfica de maior ocorrência – o fenômeno ocorre em todas as redes de ensino e em todos os componentes do currículo? – e, por fim, questionaram-se suas causas – que fatores explicam o déficit docente no atual contexto educacional?

No sentido de discutir os principais elementos que permitem a caracterização desse fenômeno (déficit) e de compreender os fatores de sua ocorrência no estado do Piauí, partiu-se para uma revisão bibliográfica focalizada nos trabalhos mais recentes que discutem o tema no Brasil e em outros países. A revisão da literatura permitiu evidenciar que o fenômeno do déficit docente no Brasil foi-se constituindo ao longo da história a partir da coexistência de fatores relacionados, principalmente a desvalorização da carreira do magistério na educação básica. O estudo possibilitou a compreensão de que o baixo reconhecimento social dado aos profissionais docentes ao longo da história da educação escolar brasileira trouxe consequências negativas, dentre as quais a queda no interesse dos jovens pelas licenciaturas e a redução do número de profissionais formando nesses cursos que optam por ingressar na carreira docente na educação básica, além da mudança de perfil do público que busca essa profissão (GATTI, 2012; GATTI et al., 2009).

Dessa forma, o grande desafio que o país enfrenta no âmbito da gestão das políticas públicas educacionais para a educação básica consiste em:

- 1) tornar essa profissão do magistério atrativa, de modo que possa despertar o interesse dos egressos do ensino médio mais bem preparados para os cursos de licenciatura;

2) assegurar as condições necessárias para que, após concluírem seus cursos, os graduados optem por inserir-se na atividade docente nesse nível de ensino; e

3) manter no quadro das redes de ensino do país os profissionais com maior qualificação profissional no exercício docente.

O não atendimento a essas demandas a contento tem contribuído para o agravamento do problema, tendo em vista o atual quadro de demanda por esses profissionais, principalmente após a implantação de medidas legais como o Fundef e depois o Fundeb e, mais recentemente, a EC nº 59/2009, que ampliou a faixa etária obrigatória para 4 a 17 anos, acarretando significativas mudanças nas redes de ensino, entre elas a expansão da oferta de matrículas e da permanência nas escolas nesse nível do ensino no país.

Percebeu-se, ainda, que o déficit docente não ocorre de maneira idêntica por todo o país e incide com maior frequência nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Geografia, além de se ter constatado que, mesmo após a implantação de vários programas de caráter emergencial voltados a reverter esse quadro, a falta de professores para a educação básica é um problema que ainda se faz presente em muitas redes de ensino brasileiras, configurando-se num desafio que os gestores e planejadores das políticas educacionais ainda devem enfrentar nos próximos anos.

Nesse aspecto, a revisão da literatura muito contribuiu para a compreensão do fenômeno nesse campo de atuação profissional, principalmente no tocante à identificação de suas causas, entre elas a insuficiência do número de diplomados pela IES, principalmente na área das Ciências Exatas (Matemática, Física, Química), e de alguns dos elementos que pontuam o baixo interesse dos licenciados pela docência na educação básica, condição fundamental para a produção dessa pesquisa no âmbito das redes de ensino do estado do Piauí.

A literatura mostrou que a demanda de profissionais habilitados para o mercado de trabalho da docência no ensino médio pode resultar da insuficiência do número de diplomados pela IES; no entanto, muitas vezes a incidência desse fenômeno ocorre em consequência de uma decisão particular dos licenciados em não ingressar nesse campo de atuação profissional, por razões diversas, como a falta de identificação com a profissão, por não considerá-la atrativa sob o ponto de vista da carreira salarial e das condições de trabalho. Nesse aspecto, optam por outros mercados de trabalho ou ingressam nos cursos de pós-graduação, na expectativa de inserir-se na docência no ensino superior. Nesse segundo caso, o déficit docente não está associado à escassez de profissionais formados, mas ao fato de os egressos

dos cursos de licenciatura não verem a profissão como promissora ou atrativa nessa etapa do ensino. Assim, o déficit se qualifica pela insuficiência de professores habilitados atuando nas redes de ensino da educação básica, e não como consequência da falta destes no mercado de profissionais (escassez).

A compreensão de todos estes aspectos exigiu uma releitura dos instrumentos legais (leis, decretos, portarias) que instituíram algumas das políticas públicas para a educação nacional no período de vigência do PNE (2001 – 2010), de modo específico para aquelas voltadas à valorização dos profissionais, fundadas em três pilares: formação, salário e condições de trabalho. Dessa forma, foi possível perceber alguns dos reflexos dessas políticas e dos programas delas decorrentes, quando se analisou o mercado de trabalho no contexto local. Foi possível perceber que, apesar de abalizar os princípios de valorização da carreira do magistério, a efetivação dessas medidas, na maioria das vezes, perdeu o significado por elas se tornarem pouco eficazes para o propósito para as quais foram criadas, quer seja por questões estruturais – limitação da capacidade orçamentária de muitos entes federados, decorrente principalmente das disparidades no desenvolvimento socioeconômico e do padrão pouco equitativo de financiamento da Educação, principalmente nas Regiões Norte e Nordeste do país, por exemplo – quer pela simples vontade política dos governantes em assegurar sua implementação, especificamente na esfera pública.

Após a apreensão das principais questões debatidas pela literatura acerca do déficit de professores para atuar na docência da educação básica e de suas causas no Brasil, partiu-se para a pesquisa empírica utilizando informações obtidas nos microdados do Censo Escolar de 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b), que, depois de sumarizadas, permitiram a realização de estimativas da presença desse fenômeno no estado do Piauí. Após essa primeira etapa foi necessário, ainda, recorrer a outras fontes oficiais, cujos dados permitiram identificar e discutir as causas do déficit docente nas redes de ensino do estado, além de possibilitar a análise e interpretação dos dados resultantes da coleta.

Diante da dificuldade de se trabalhar com todas as etapas da educação básica, tendo em vista a diversidade que rege a organização desse nível do ensino – peculiaridades do currículo de cada etapa, especificidades locais de cada rede de escolas (federal, estadual, municipal e privada), localização e condições de oferta (demanda da população em idade escolar, vagas de matrícula, organização do currículo etc.) –, optou-se pelo ensino médio como etapa da educação básica, com foco específico para dez componentes curriculares

obrigatórios que integram as quatro áreas de conhecimento do currículo dessa etapa do ensino (Artes, Educação Física, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e Sociologia).

Depois de uma longa incursão pelos dados e pela literatura, espera-se fechar esta seção conclusiva apresentando o alcance deste estudo com uma síntese dos resultados obtidos, ao tempo que se recuperam seus objetivos específicos, já elencados na Introdução deste trabalho:

- Identificar, em termos quantitativos, os reflexos da política de expansão do ensino superior no Piauí, com prioridade para os cursos de graduação, de licenciatura plena no período de vigência do PNE (BRASIL, 2001a), observando, especificamente, os percentuais de inscritos, a oferta de vagas, o número de ingressantes, matriculados e concluintes;
- Analisar, em termos quantitativos, a oferta de novos postos de trabalhos para o cargo de professor efetivo no ensino médio da rede estadual do Piauí;
- Identificar e analisar as causas da demanda de professores com formação inicial específica em 12 componentes curriculares do ensino médio da rede estadual do Piauí.

Em relação ao primeiro objetivo, fez-se uma análise sobre o papel das instituições de ensino superior no Piauí na formação de um corpo docente para o magistério básico, a partir da organização de uma série histórica das estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2001 a 2011. Nesse aspecto, ressaltou-se a predominância das duas universidades públicas (Ufpi e Uespi) na preparação formativa de docentes para atuar na educação escolar básica no Piauí, de modo específico nas 12 licenciaturas envolvidas na pesquisa, segmento no qual as IES no setor privado têm realizado pouco investimento na oferta de cursos. Acerca disso, os dados revelaram aspectos importantes para a compreensão do déficit docente e de suas especificidades no contexto local, quando apontaram que o número de inscritos nos cursos de licenciatura decresceu especialmente de 2004 até 2008, obtendo pequeno incremento nos anos seguintes, o que pareceu ser uma resposta aos programas especiais criados para estimular o ingresso do ensino superior no estado (Prouni, UAB, Sisu).

Nas análises da série histórica contendo as estatísticas do Censo do Ensino Superior foi evidenciado que, apesar do incremento do número de inscritos nos cursos de licenciatura, este não pode ser atribuído a uma manifestação de interesse dos jovens pela carreira docente na educação básica. Considerável número de estudos realizados no Brasil, ao investigarem as motivações dos jovens na escolha de seus cursos de graduação, trazem fortes evidências de que muitos, ao optarem por um curso de licenciatura, não o fazem conscientes do campo de

atuação profissional a que o curso os conduzirá; ou, quando o fazem, na maioria das vezes não têm como foco a educação básica, mas a inserção como docentes no ensino superior, na medida em que manifestam intenção de ingressar em programas de mestrado em áreas específicas (GATTI, 2012; GATTI; BARRETTO, 2009; JACOMINI; DIAS; ROSALEN, 2012; LEME, 2012); ou, ainda, por compreenderem que o importante é a titulação universitária, independentemente de ser numa área específica (BUENO; ENGE, 2004).

Conforme aponta o relatório de pesquisa da OCDE (2006, p. 72), condições econômicas de maneira geral constituem-se fator de influência na oferta de professores. Em situações favoráveis (forte economia, baixo desemprego e altos salários), a tendência é a redução do número de profissionais que optam pela docência, do mesmo modo que, na situação inversa, piores condições econômicas parecem tornar a docência uma atividade atrativa. A partir dessa compreensão, inferiu-se que o incremento no total de inscritos no estado do Piauí nos dez cursos investigados pode estar associado também ao poder aquisitivo do estudante e ao desenvolvimento econômico do estado, os quais puderam ser observados a partir das consultas aos dados oficiais publicados nos microdados do Enade 2011 e do IBGE/Pnad 2011 e 2012. Nesse aspecto, as análises apresentadas neste estudo corroboram os resultados de estudos recentes que analisaram o perfil dos ingressantes nos cursos que conduzem à carreira docente no país (GATTI et al., 2009; LOUZANO et al., 2010). Ou seja, considerou-se que muitos jovens terminam ingressando nos cursos de licenciatura mais pelo fato de serem cursos que podem conduzi-los rapidamente para o mercado de trabalho, tendo em vista a crescente expansão da oferta do ensino básico nos últimos anos. Dessa forma, para alguns o ingresso não resulta de uma escolha deliberada, mas decorre das circunstâncias e do contexto em que vivem. Essa forma de “optar” por uma licenciatura tem consequências graves, dentre elas a má formação profissional e o abandono dos cursos pelos estudantes.

Mesmo sob essas evidências, constatou-se que, no tocante à demanda das redes de ensino, especificamente em relação à formação de profissionais para o magistério para atuarem no ensino médio, as IES do Piauí colocaram número suficiente de profissionais diplomados para atender às turmas de todas as escolas que oferecem essa etapa do ensino em 2012. No entanto, o número de profissionais mostrou-se insuficiente quando se ampliou a pesquisa incluindo outras etapas da educação básica (ensino fundamental anos finais e suas modalidades e educação profissional), principalmente para atender à demanda em Artes e Matemática. Tal fato configurou a escassez de profissionais para o mercado de trabalho da docência apenas nessas duas áreas do conhecimento do currículo da educação básica no Piauí,

o que levou a concluir que o déficit docente no estado não advém da escassez de profissionais habilitados, considerando que, com exceção de Artes e Matemática, em apenas 11 anos as IES diplomaram número suficiente de estudantes nos cursos de formação de professores no estado.

O segundo objetivo, procurou-se atingi-lo a partir da análise do mercado de trabalho no magistério da educação básica no Piauí, quanto ao número de vagas disponibilizadas para os postos de trabalho nos editais dos concursos para o cargo de professor efetivo (na capital e no interior), realizados pela Seduc/PI no período de 1999 a 2009. Nessa etapa, o foco foram os dados que subsidiaram identificar as possíveis causas do déficit de professores para o ensino médio no Piauí e, de modo específico, na rede estadual.

O recorte temporal para a coleta e organização dos dados compreendeu um período marcado pela implantação de medidas em âmbito nacional, a exemplo do Fundeb em 2007, do PSPN em 2008 e da EC nº 59/2009, as quais tiveram grande repercussão na gestão das redes de ensino da educação básica de todo o país, dentre outras coisas pelo fato de terem mobilizado os gestores a promoverem a reestruturação do quadro de pessoal, de modo especial dos profissionais do magistério. Isto trouxe a abertura de novas vagas para a função docente nesse nível de ensino, o que obrigou a realização de concursos para o provimento de cargos para o magistério da educação básica nas diferentes redes de ensino público do país. Complementando esse quadro, fez-se a caracterização da oferta educacional do ensino médio no estado do Piauí em 2012. Nesse aspecto, recorreu-se à análise dos dados estatísticos oficiais de matrícula, do número de funções docentes e do nível de escolaridade dos profissionais que se encontravam no exercício da docência de 2007, ou seja, a partir da vigência do Fundeb, até 2013, um ano após o período de referência deste estudo.

Na descrição do quadro situacional da oferta educacional do ensino médio no Piauí, as análises concluíram que o incremento de matrículas no período de referência (2007 a 2013) ocorreu apenas na rede federal, justificada pela expansão dos IFs no estado. As demais redes (estadual, municipal e privada) apresentaram redução significativa, sendo motivo de surpresa a redução contínua da matrícula na rede estadual, de modo específico após 2008, segundo ano de vigência do Fundeb, cujo resultado foi a significativa queda de 36.784 matrículas, considerando o acumulado de 2008 a 2013.

Constatou-se que, em resposta ao crescimento das matrículas, a rede federal mais que dobrou seu quadro de professores, enquanto as redes municipal e privada reduziram significativamente seus quadros, com pequena variação para esta última. No entanto, a rede

estadual, de modo diferente das demais, registrou um incremento no quadro de professores até 2011, mesmo com o decréscimo contínuo de matrículas, e somente em 2012 o número de docentes passou a decrescer, quando se constatou uma redução de 776 professores no período de 2011 até 2013.

Com abrangência da política de fundos de financiamento para além do ensino fundamental, criou-se uma expectativa de crescimento das matrículas no ensino médio e demais etapas e modalidades da educação básica com a instituição do Fundeb; no entanto, isso não se concretizou na rede estadual, como apontam Luís Carlos Sales e Magna Jovita Gomes de S. e Silva (2013), principalmente em relação às matrículas no ensino médio, conforme dados apresentados nesta pesquisa. No tocante à EC/59, pelo menos sob a perspectiva do crescimento quantitativo das matrículas no ensino médio, seus efeitos ainda não foram vistos, portanto, e do mesmo modo, não pode justificar o incremento do quadro de pessoal para o magistério observado nesta tese.

Na tentativa de buscar explicações para o comportamento divergente da rede estadual quando comparado ao das demais redes de ensino analisadas, especificamente em relação ao quadro docente, tem-se como pressuposto a demanda gerada em função da necessidade do cumprimento às determinações emanadas pelas legislações nacional e local. Nesse aspecto, considerou-se que o § 4º, art. 2º da lei que instituiu o PSPN trouxe implicações diretas para a constituição desse fenômeno, uma vez que propôs mudanças na composição da jornada de trabalho docente, ao atribuir 2/3 como limite máximo da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008a).

Entende-se, do mesmo modo, que as medidas tomadas no âmbito local também se apresentaram como fator importante para explicar tanto o incremento quanto a redução do quadro docente na referida rede de ensino, a saber: a implantação dos Centi, já que em 2010 a Seduc/PI passou a diversificar a oferta de vagas na sua rede de ensino, ao instituir 18 Centi, sete deles no ensino médio (os Centi), seis no ensino fundamental (os Cefti) e cinco na educação profissional (os Cepti). Como a alocação de professores para esses centros ocorre em jornadas especiais de 40 horas, com distribuição num único turno e numa única escola, possivelmente absorveu maior número de docentes em cargos efetivos dessa rede de ensino, o que pode vir a justificar o crescimento de seu quadro de profissionais.

Por outro lado, o decréscimo observado a partir de 2011 pode ser atribuído a inúmeros fatores, entre outros, a concessão de aposentadorias, o atendimento à solicitação de exonerações, mudanças de função, conforme apontaram os dados publicados pela própria

secretaria e analisados no capítulo 4 desta tese. Ressalta-se que o maior incremento do número de docentes na rede estadual não advém somente da contratação dos candidatos aprovados nos concursos realizados para o preenchimento das vagas disponibilizadas nos cinco editais consultados (Edital nº 001/1999; 002/2003; 003/2003; 008/2005; 008/2009), mas ainda como resultado do ingresso de professores por meio de contratos precários.

Nesse aspecto, os dados permitiram evidenciar que nem todas as vagas disponibilizadas nos editais de concursos para o cargo de professor efetivo foram preenchidas. Na análise, pode-se constatar que o número de candidatos aprovados e de classificáveis foi inferior se comparado ao total das vagas ofertadas, fato que resultou no questionamento acerca dos motivos e do número reduzido de aproveitamento dos candidatos que concorreram ao referido cargo.

Com base na literatura que deu sustentação à produção das análises dos dados deste estudo, inferiu-se que uma das possíveis causas para o baixo aproveitamento dos candidatos estaria relacionado ao pouco preparo dos candidatos, corroborando os achados de pesquisas que discutem a mudança de perfil dos alunos dos cursos de licenciatura (GATTI et al., 2009; OLIVEIRA et al., 2010). Associados a esses aspectos, o perfil socioeconômico de muitos jovens do estado do Piauí, na maioria originários de famílias menos abastadas, e a falta de perspectiva de emprego em setores que ofereçam melhores salários, colocam muitos desses jovens na disputa por uma vaga no mercado da docência, especialmente no setor público, apesar do salário pouco competitivo pago aos profissionais do magistério dessa rede de ensino, quando comparados a outras profissões cujos cargos exigem formação acadêmica em nível superior.

Para atender ao terceiro e último objetivo específico, fez-se uma análise do quadro da oferta e da demanda de profissionais envolvendo as quatro redes de ensino. Essa análise possibilitou identificar o déficit de professores de acordo com os componentes do currículo do ensino médio com maior ocorrência do fenômeno. Com o auxílio de *softwares* de computadores (SPSS, Excel), fez-se o levantamento do quantitativo de funções docentes, do número de turmas cadastradas, da CHS de cada componente curricular e jornada de trabalho docente nas redes de ensino oficial (federal, estadual, municipal e privada) que ofertam essa etapa da educação básica no Piauí. Os dados foram ainda desagregados por tipo de contrato (efetivos e temporários/terceirizados) e CHS distribuída para jornadas 20 ou de 40 horas de trabalho (esta em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva).

Na análise, constatou-se que déficit docente se apresentou fortemente na rede estadual, em quase todos os componentes envolvidos na pesquisa (exceto Biologia), e com menor intensidade na rede federal, onde o déficit ocorreu apenas para Matemática, Geografia e História. Verificou-se que Matemática, Geografia e História foram os componentes do ensino com *incidência de déficit docente* em todas as redes de ensino investigadas.

Na análise por tipo de contrato – condição em que a CHS foi distribuída para único turno de trabalho em jornadas 20 ou de 40 horas –, percebeu-se o crescimento da demanda, deixando ainda mais evidente o déficit de professores principalmente na rede estadual, onde passou a existir inclusive para Biologia.

No caso em que a CHS foi distribuída em jornadas de 40 horas com dois turnos de trabalho, situação em que as estimativas foram realizadas apenas para a rede estadual, o déficit se confirmou para Artes, Física e Sociologia. Nos demais componentes do currículo, as estimativas apresentaram como resultado *um excedente de profissionais habilitados*. No entanto, isto se revelou apenas na análise que envolveu todas as formas de contratos (efetivos e temporários). Quando o foco passou a considerar os contratos efetivos com jornadas de 40 horas, em dois turnos de trabalho, o déficit passou a existir, embora em menor proporção, em oito dos dez componentes analisados. Neste caso, o número de excedentes ficou restrito a Biologia e Filosofia. Em outros termos, isto implica dizer que a rede estadual contava com número significativo de professores efetivos e habilitados para atuar na função docente nessas duas áreas do conhecimento do ensino básico, que excedia a demanda total das turmas cadastradas no censo de 2012. Isto, no entanto, sob o ponto de vista da totalidade, desconsiderando as especificidades decorrentes da localização geográfica (capital/interior) e por zona (rural/urbana) das escolas dessa rede de ensino.

Na perspectiva de se obterem dados que melhor expressassem a incidência da demanda docente em todo o território geográfico do estado, fez-se o mapeamento e a análise regionalizada por GRE, ou seja, os dados foram desagregados considerando 18 gerências, sendo 17 localizadas no interior mais o conjunto de GREs (4<sup>a</sup>, 19<sup>a</sup>, 20<sup>a</sup> e 21<sup>a</sup>) localizadas em quatro regiões distintas do município de Teresina. Evidenciou-se, nessas análises, que Teresina concentra o maior número de professores formados em áreas específicas para o currículo do ensino médio. Em função disto, as estimativas apontaram para um quadro de excedentes para quase todas as áreas do currículo, constituindo-se como exceção apenas os formados em Física, mesmo assim em proporção bem menor quando comparados ao número apresentado nas demais regionais.

Todavia, nas GREs localizadas no interior do estado, o fenômeno do déficit docente ocorreu em quase todos os componentes curriculares analisados, de modo mais expressivo para Matemática, Química, Física, Geografia e História. Isto implica dizer que as escolas localizadas no interior do estado apresentaram, em 2012, forte demanda de profissionais formados, *especificamente do quadro efetivo*. Tais dados indicam profundas desigualdades nas condições de oferta educacional nessa etapa da educação básica no Piauí, somente percebidos quando os dados são analisados de forma desagregada.

Retornando à análise por dependência administrativa, viu-se, nos dados da Tabela 17 A, uma variação na incidência do déficit docente, podendo ser classificada segundo os níveis de variação de ocorrência do fenômeno entre as quatro redes de ensino. A partir dessa relação, a rede federal ocupa a melhor posição porque apresentou a melhor relação entre o número de turmas e professores habilitados por área do currículo, enquanto a rede estadual ocupou a última posição quando comparada às demais redes de ensino do estado. Uma das possíveis explicações para essa disparidade pode ser atribuída ao fato de a rede federal apresentar atributos atrativos em qualquer carreira profissional (as melhores condições de trabalhos, sobretudo na forma de organização da jornada de trabalho e da carreira salarial etc.), fato que lhe confere *status* perante a sociedade em geral e, de modo especial, entre os egressos dos cursos de licenciatura. O fato de poder contar com o menor déficit de profissionais com a qualificação legalmente exigida para atuar na docência nas turmas do ensino médio coloca a referida rede em vantagem em relação às demais. Isto revela sua atratividade junto aos egressos dos cursos de licenciatura, o que, de algum modo e resguardadas suas especificidades, corrobora o estudo de Lustosa (2008). Ademais, várias pesquisas apontam que uma boa estrutura de carreira salarial constitui fator de atratividade dos profissionais com melhor qualificação, e na carreira docente não é diferente (ALVES; PINTO, 2011, p. 627; CAMARGO et al., 2009, p. 354; JACOMINI; MINHOTO; CAMARGO, 2014, p. 180).

Sob essa mesma perspectiva justificou-se a posição da rede estadual. O fato de se apresentar com o maior déficit docente, principalmente quando se analisou o quadro de efetivos, pode ser atribuída à baixa atratividade que apresenta entre os egressos dos cursos de licenciatura, em função das condições de trabalho que oferece, mas principalmente em virtude dos baixos salários atribuídos aos docentes.

Uma análise da estrutura salarial da rede estadual, realizada com base na folha de pagamento da Seduc/PI e apresentada no capítulo 4 desta tese, deixou explícito que a estrutura salarial dos docentes dessa rede não se apresenta atrativa, tanto sob a perspectiva do tempo de

serviço quanto da formação, haja vista o vencimento básico das classes e níveis se apresentarem baixos. Nos cálculos realizados na perspectiva de analisar essa estrutura salarial, levando em conta principalmente as vantagens advindas pelo tempo de serviço e titulação adquirida (progressões horizontal e vertical, respectivamente), condições possíveis de melhorar os vencimentos da categoria de acordo com o PCCR dessa rede de ensino, em quase todas as simulações a diferença entre os vencimentos inicial e final não chegam a dobrar. A única exceção foi para os casos em que o professor ingressa na carreira com a formação de nível médio (classe A, nível I) e alcança o último nível com o título de doutor (classe SD, nível IV). Para aqueles que conseguem essa proeza (com a idade permitida e as condições físicas de trabalho), a diferença atinge índices superiores a 100% (aproximadamente 124%). Constatou-se, porém, que a rede conta com apenas um professor na função docente com essa titulação de doutor, pois essa não é uma tarefa fácil de ser cumprida. Pelo visto, além de não ser fácil, não é compensador sob o ponto de vista do valor devido, conforme expresso na folha de pagamento em discussão.

Ademais, alterações recentes no PCCR dos trabalhadores em Educação do estado do Piauí diminuíram direitos e incidiram tanto na estrutura salarial quanto na organização da carreira do magistério. É o caso da mudança da gratificação da regência, cujo cálculo era realizado sobre o vencimento básico em valores percentuais (40%) e passou a constar como valor nominal reajustável anualmente; do fim do adicional de serviço por tempo de serviço; e da redução da CHS de aulas dos professores com 15 e 20 anos de serviço ao completar 50 e 55 anos de idade, respectivamente (CASTRO; CASTRO, 2012).

Várias pesquisas que investigam a carreira salarial dos professores no Brasil constataam as disparidades nas variações dos salários atribuídos por unidade federativa. Essa é uma situação histórica de desrespeito à categoria e, indiscutivelmente, um dos fatores que contribuiu para o baixo reconhecimento social dos profissionais do magistério da educação básica, mais especificamente das redes estadual e municipal (ALVES; PINTO, 2011; CAMARGO; JACOMINI; MINHOTO, 2014; GATTI, 2012; SALES; CRUZ; SILVA, 2013).

Outro aspecto que merece reflexão é o fato de a rede estadual contar com o maior número de contratos temporários entre as redes de ensino pesquisadas neste estudo. O quadro é preocupante e revelador do grau de precarização da carreira no magistério estadual, que, associado às condições de remuneração expostas, pode explicar as carências no reconhecimento social da profissão, uma vez que, conforme aponta Gatti (2012, p. 88), “o

valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo”.

Após a análise desses fatores, concluiu-se que as atuais condições em que vivem os profissionais docentes – baixa remuneração, desrespeito à legislação que estabelece os processos de inserção e dos mecanismos definidores de progressão na carreira, intensificação do trabalho docente –, além de motivarem os mais qualificados a deixar a rede, conduzem outros a assumir funções burocráticas, utilizando mecanismos pessoais e institucionais que resultam numa forma de abandono em serviço da profissão. Tais mecanismos são definidos como “eufemismos do abandono” (LEMOS, 2009, p. 212) e sua permanência evolui em alguns casos, podendo, inclusive, levar o profissional a abandonar definitivamente a profissão. O esvaziamento crescente de profissionais dessa rede de ensino, em especial aqueles com maior qualificação profissional e que atingem maiores titulações, agrava ainda mais as condições do quadro de docentes. Talvez se encontre aí a explicação do baixo número de professores mestres e doutores atuando na rede estadual, conforme mostram os dados da Tabela III, no Apêndice A deste estudo.

Assentadas todas essas questões, e após se obter a confirmação do déficit docente e se levantarem as possíveis causas do fenômeno no ensino médio do Piauí, de modo específico na rede estadual, atende-se ao objetivo geral da tese, que previa “analisar a relação entre oferta e demanda de docentes na rede estadual de ensino do Piauí, com vistas a investigar possíveis déficits de professores com formação inicial específica para atuar no ensino médio e apontar prováveis causas”, ao tempo que se responde à problemática inicial que investigou o fenômeno no ensino médio do Piauí, por dependência administrativa, áreas do currículo, localização geográfica de maior ocorrência e suas principais causas.

Ao tempo que se conclui este estudo, apontam-se os principais avanços no debate das políticas educacionais, de modo mais expressivo para a compreensão dos fatores intervenientes na relação entre oferta e demanda de profissionais habilitados para atuar na docência da educação básica das redes de ensino público do Piauí e em todo o país.

#### O avanço científico no âmbito das políticas educacionais

Este estudo avança no tema na medida em que os resultados trazem elementos novos para o debate nacional acerca do déficit de professores, ao apontarem, nas redes de ensino do estado do Piauí, a escassez de docentes em áreas pouco esperadas e excedentes em outras,

bem como o fato de esse déficit se constituir fortemente apenas no interior do estado, com a presença de contratos precários. Tais achados podem contribuir para o aprimoramento ou a reestruturação de políticas de formação inicial e continuada do corpo docente no estado, além de proporcionarem reflexões importantes acerca da política de valorização da carreira do magistério da educação básica, tanto no âmbito local quanto nacional. Isto porque trazem forte indicativo de que o déficit de professores, principalmente nas escolas do ensino médio da rede estadual, advém, em grande parte, de problemas relacionados à gestão, possivelmente pela dificuldade que essa rede de ensino enfrenta para alocação e permanência dos profissionais nas escolas localizadas no interior do estado, na medida em que se constatou um excedente de professores habilitados para atuar nas diferentes áreas do currículo concentrados nas escolas que atendem com essa etapa do ensino na capital, possivelmente atuando em áreas distintas de sua formação.

Reforça-se a necessidade de um olhar diferenciado para os critérios que definem a política de formação inicial e continuada de professores, na medida em que o quadro da demanda não se apresenta generalizado, mas em áreas específicas e, ainda assim, sua ocorrência se manifesta de forma diferenciada, assumindo características próprias nas diferentes localidades do território piauiense, conforme pode ser observado no Mapa 2, o qual apresenta o déficit de docentes da rede estadual, tendo sido organizado a partir dos dados desagregados por GRE, fato que reforça ainda mais a importância deste estudo.

O dimensionamento da demanda por formação inicial e continuada no âmbito das redes de ensino constitui um aspecto importante para auxiliar os gestores no planejamento e efetivação de ações que garantam número adequado de professores com habilitação específica para atuar nas diferentes áreas do currículo, em todas as etapas da educação básica no país. A esse respeito, a presente pesquisa constatou que há docentes atuando no ensino médio sem a habilitação legalmente exigida, além de um número significativo que se encontra atuando fora de sua área de formação, contexto que pode afetar de forma negativa a prática docente e, conseqüentemente, a qualidade do ensino no estado.

A partir do uso de técnicas combinadas de coleta de dados, foi possível chegar a um nível de desagregação que possibilitou constatar situações que mostram essas distorções na oferta de profissionais habilitados, conforme localização geográfica das escolas (capital/interior). Tais dados reforçam as discussões acerca da oferta de insumos em quantidade necessária para garantir um ensino de qualidade em todas as escolas da rede pública. Entende-se, ainda, que este estudo apresenta um avanço em seu campo de

investigação, ao trazer para o debate questões como essa, que se enquadra como um dos mecanismos responsáveis pelas desigualdades na distribuição das oportunidades educacionais no espaço geográfico das unidades federativas do país.

Os resultados aqui apresentados contribuem também para o debate nacional acerca da *precarização do trabalho docente*, pelas evidências de um quadro excessivo de contratos em caráter temporário no magistério público da rede estadual (acima de 30%), fenômeno que afeta as relações de trabalho, pois constitui uma tentativa de *flexibilização* e até mesmo *desregulamentação* da legislação trabalhista e que pode vir a contribuir para a *desprofissionalização* e a *proletarização* do magistério, conforme observa Dalila Andrade Oliveira (2004).

Ademais, como aspecto relevante para o campo de abordagem do conhecimento, ressalta-se o fato deste estudo resultar da triangulação de dados de diferentes fontes ainda pouco exploradas em pesquisas que investigam aspectos relacionados à formação docente no Piauí, cujo acesso somente é possível com o uso combinado de *softwares* de computadores, como técnica de coleta e de tratamento das informações. O domínio de *softwares* como SPSS auxilia no desenvolvimento de estudos alinhados a diferentes perspectivas teóricas, sendo que, no caso da extração das informações relativas às estatísticas educacionais, constitui uma das poucas técnicas que permite ao pesquisador chegar ao menor nível possível de desagregação de forma independente, ou seja, sem ter de recorrer às instâncias responsáveis por gerar aos dados desejados.

Por fim, cabe destacar que, mesmo sob o propósito de identificar, descrever e analisar o déficit docente no ensino médio na rede estadual do Piauí, este estudo abre caminhos para que novas pesquisas sejam desenvolvidas com o intuito de aprofundar as questões relacionadas à política de valorização da carreira docente no Piauí, sob a perspectiva de identificar, descrever e analisar as estratégias de incentivo à permanência dos professores alocados em escolas localizadas no interior do estado, com vistas a atender à demanda de docentes nas áreas do ensino com maior déficit, conforme aponta este estudo.

Nesse mesmo sentido, é possível aprofundar as discussões acerca da precarização nos aspectos atinentes às relações de emprego, na medida em que esta pesquisa apontou um número significativo de professores contratados em regime temporário nas redes públicas de ensino do estado; ou, ainda, compreender a relação entre a organização social do território, o déficit de professores e as condições de trabalho nas escolas da educação básica no estado do Piauí.

## Referências

- ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-7UPMBA>>. Acesso em: 30 mar. 2013.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2009.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41 n. 143, p. 605-643, maio/ago. 2011.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. GT05 – Estado e Política Educacional. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2014.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento final do XVI Encontro Nacional da Anfope: políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, Sistema Nacional na Conae/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente**. Brasília, DF, 2012.
- AUGUSTO, Maria Helena. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, p. 1.269-1.285, set./dez. 2013.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2011.
- BORJES, Sandra Marques. **Fatores determinantes da evasão escolar no ensino superior: o estudo de caso do Iles/Ulbra de Itumbiara**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional)–Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Faculdades Alves Faria, Goiânia, 2011.
- BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. Evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 8, n. 1, p. 161-189, mar. 2003. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n03/v08n03a08.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 2 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 14 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 14 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm)>. Acesso em: 5 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 14 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 7 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º dez. 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18745cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18745cons.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.424, de 12 de setembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 24 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 16 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 14 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm)>. Acesso em: 12 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 18 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm)>. Acesso em: 4 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010.** Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências). Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/Lei/L12202.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/L12202.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/Lei/L12202.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/L12202.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010c. Disponível em: <[http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria\\_sisu\\_diario.pdf](http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria_sisu_diario.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria ministerial nº 883, de 16 de setembro de 2009.** Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criado pelo Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Brasília, DF, 2009d. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-883-DiretrizesForunsEstaduais.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <[http://www.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/102/diplomacao.pdf](http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/102/diplomacao.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério** – Fundef: manual de orientação. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRITO, Itamar de Sousa. **História da educação do Piauí**. Teresina: EdUfpi, 1996.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

BUENO, Belmira Oliveira; ENGE, Janine Schultz. Magistério e mercado de trabalho: motivações e dilemas na escolha profissional. **Revista Avaliação e Política Pública em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 44, p. 789-809, jul. set. 2004. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v12n44/v12n44a02.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

CAMARGO, Rubens Barbosa et al. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 25, n. 2, p. 341-363, maio/ago. 2009.

CAMARGO, Rubens Barbosa et al. **Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica**: configurações, impactos, impasses e perspectivas. Edital nº 001/2008 Capes/Inep/Secad – Observatório da Educação. Pesquisa financiada pela Capes/Coordenação Nacional. Relatório preliminar. São Paulo: Cepppe, 2013. Mimeografado.

CAMPENHOUDT, Luc Van et al. **Manual de investigação em Ciências Sociais**: trajetos. Lisboa: Gradiva, 1992.

CARVALHO, Geraldo do Nascimento. **Educação-mercadoria**: a expansão do ensino superior privado no Piauí (1990 a 2005). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

CASTRO, Francislene Santos; CASTRO, Sylvania Uchôa de. Estatutos e planos de carreira do magistério público da rede estadual do Piauí: rumo à valorização docente no estado? In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 7.; ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/PE, 1.; SIMPÓSIO GESTÃO DA EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, 2, 20-22 ago. 2012, Recife. **Anais...** Recife: Anpae, 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/2\\_gestao\\_financiamento.html](http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/2_gestao_financiamento.html)>. Acesso em: 13 ago. 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Conae 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. **Documento de referência da Conferência Nacional de Educação de 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em:

<[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 2 jan. 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Conae 2014: o PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. **Documento final**. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

<<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no ensino médio (CNE/CEB). Conselheiros membros: Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio Hingel. Brasília, DF, maio 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 maio 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf)>. Acesso em: 5 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 8/2008. Diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na educação básica pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009b. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf)>. Acesso em: 2 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[http://mecsrv125.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://mecsrv125.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 5 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Pleno. Resolução nº 1/2009. Estabelece diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em

exercício na educação básica pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de educação superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 16, 12 fev. 2009c.

\_\_\_\_\_. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 14.927, 15 jul. 1997b. Disponível em: <[http://mecsrv125.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002\\_97.pdf](http://mecsrv125.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de gestão 2009-2013**. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Formação de Professor da Educação Básica – PARFOR**. Cursos em andamento. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 7 jun. 2013b.

DAVIES, Nicholas. O Fundef e os equívocos na legislação e documentação oficial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 113-128, jul. 2001.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação: muito discurso, nenhum recurso. In: \_\_\_\_\_. **Financiamento da Educação: novos ou velhos desafios**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 131-148.

DEFICIT. In: DICIONÁRIO Online de Português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/deficit/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil**. Trabalho apresentado no VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina Buenos Aires, 3-5 jul. 2008. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Luiz%20Fernandes%20Dourado.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Luiz%20Fernandes%20Dourado.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **Por que ser professor? Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <[http://www.gestrado.org/images/publicacoes/78/Dissertacao\\_AlexandreDuarte.pdf](http://www.gestrado.org/images/publicacoes/78/Dissertacao_AlexandreDuarte.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2015.

FEITOSA, Maria da Penha. **Educação superior pública estadual no Piauí: aspectos da origem e o processo de expansão nos anos 1990**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)— Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006. Disponível em:

<[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2006/educ\\_superior-mariapenha.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2006/educ_superior-mariapenha.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Federalismo e formação profissional: por um sistema unitário e plural. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1.203-1.230, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajelórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Edunesp, 2004. p. 89-115.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de; VIEIRA, Juçara Dutra; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar, profissionalizar. Entrevista a Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, jan./dez. 2008.

FUNDAÇÃO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ; CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO PIAUÍ; COMISSÃO PERMANENTE DE VESTIBULAR. Edital nº 02/91: concurso vestibular da Universidade Estadual do Piauí. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Teresina, p. 5, 1 nov. 1988.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GURGEL, Rogério Fernandes. **Trabalho docente**: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <[http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2328](http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2328)>. Acesso em: nov/2013.

HÖFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**: amostra. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pi&tema=censodemog2010\\_educ](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pi&tema=censodemog2010_educ)>. Acesso em: 18 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Contas regionais do Brasil 2011**. Rio de Janeiro, 2013. (Contas nacionais, 40). Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2011/default\\_ods\\_2002\\_2011.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2011/default_ods_2002_2011.shtm)>. Acesso em: 19 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese dos indicadores 2011. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_anual/2011/Sintese\\_Indicadores/sintese\\_pnad2011.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/Sintese_Indicadores/sintese_pnad2011.pdf)>. Acesso em jul. 2014

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Conselho Superior. **Resolução nº 39, de 1 de dezembro de 2010**. Normatiza a distribuição da carga horária docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. Teresina, 30 nov. 2010. Disponível em: <[http://www5.ifpi.edu.br/consup/attachments/article/6/resolu%C3%A7%C3%A3o\\_consup\\_0392010.pdf.pdf](http://www5.ifpi.edu.br/consup/attachments/article/6/resolu%C3%A7%C3%A3o_consup_0392010.pdf.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2011**: resumo técnico. Brasília, DF, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar 2012**: microdados para download. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>>. Acesso em: 15 jun. 2013b.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar da educação básica**: caderno de instruções. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-questionarios>>. Acesso em: 12 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar da educação básica**: caderno de instruções. Brasília, DF, maio 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-questionarios>>. Acesso em: 12 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Coordenação-Geral de Sistema Integrado de Informações Educacionais. **Estado do Piauí: dados estatísticos da educação superior - Censo de 2000 a 2011.** [mensagem pessoal enviada por Maria das Dores Pereira Rosa]. Mensagem recebida por <magnajgss@hotmail.com> em 28 maio 2013c.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Microdados do Enade 2011.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 12 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas dos professores no Brasil.** Brasília, DF, out. 2003. Disponível em: <[http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas\\_professores\\_INEP\\_2003.pdf](http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro:** com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Perfil do magistério da educação básica:** censo do professor 97. Brasília, DF: O instituto, 1999. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/censo/1997/basica/miolo-professor.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Sinopses estatísticas da educação básica.** Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 31 maio 2013d.

JACOMINI, Márcia Aparecida; DIAS, Marian A. L.; ROSALEN, Marilena A. Souza. Políticas de formação de professores: perfil dos alunos do curso de Ciências - Licenciatura da Unifesp. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 28, n. 2, p. 435-454, maio/ago. 2012.

JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica P.; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Financiamento e remuneração docente na educação básica. In: PINTO, José Marcelino; SOUSA, Silvana Aparecida de (Org.). **Para onde vai o dinheiro?** Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014. p. 170-205.

KUSSUDA, Sérgio Rykio. **A escolha profissional de licenciados em Física de uma universidade pública.** 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)–Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LEME, Luciana França. **Atratividade do magistério para o ensino básico:** estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono:** o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 2009. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília. Gestão das evasões estudantis nas licenciaturas no contexto do Reuni. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 79-102, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1426/1090>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo; SILVA FILHO, Roberto Leal e; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. Mais escolas, mais professores: história da constituição do corpo docente de ensino secundário no Piauí (1950 – 1970). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5.: O ensino e a pesquisa em história da educação, 9-12 nov. 2008, Aracaju, Sergipe. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05-%20HISTORIA%20DA%20PROFISSAO%20DOCENTE/MAIS%20ESCOLAS%20MAIS%20PROFESSORES.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

LOUZANO, Paula et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2013.

LUSTOSA, Fernanda Lourdes de Carvalho Gomes. **Representações sociais de professores partilhadas por licenciandos a partir de imagens de professor**. 2008. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges de. A expansão da educação superior no Brasil e as políticas de formação de professores. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 68-81, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3823>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

MORICONI, Gabriela Miranda et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MOTTER, Paulino. A situação do magistério no Brasil: perfil dos professores da educação básica In: BALZANO, Sônia (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília, DF: Consed, Unesco, 2007.

NOGUEIRA Teresinha de Jesus Araújo Magalhães; VASCONCELOS, Sandra Lima de. O processo histórico de democratização do ensino superior no estado do Piauí. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2: História e Memória, 3-6 nov. 2002, Natal. **Anais...** Vitória: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002.

Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0720.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92 – Especial, p. 753-775, out. 2005.

\_\_\_\_\_. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a11n44>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2010.

OLIVEIRA, Maria da Conceição Prado de et al. Evasão no curso de licenciatura em Ciências Biológicas modalidade a distância, Ufpi. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10.: EAD rompendo fronteiras, Belém, 11-13 jun. 2013. **Anais...** Rio Grande: Unirede, 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/professores-sao-importantes\\_9789264065529-pt#page37](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt#page37)>. Acesso em: 12 dez. 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudança no papel do Estado e políticas públicas de Educação: notas sobre a relação público/privado. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROCHA, Alexandre José (Org.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação**. Pelotas: Ufpel, 2011. p. 23-41.

\_\_\_\_\_. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIAUI. **Decreto nº 13.457, de 25 de maio de 2008**. Institui, no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura, os Centros Estaduais de Tempo Integral. Teresina, 2008. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Lei complementar nº 71, de 26 de julho de 2006. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Vencimento dos trabalhadores em educação básica do estado do Piauí e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, n. 141, 27 jul. 2006. Disponível em: <<http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/ato/12523>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 152, de 23 de março de 2010. Dispõe sobre o Piso Salarial Profissional Estadual para os profissionais do magistério público da educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, n. 23, p. 4, 23 mar. 2010a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.212, de 5 de julho de 1988. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do estado do Piauí. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, n. 121, 7 jul. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.619, de 21 de setembro de 1993. Dispõe sobre a criação dos *campi* avançados da Universidade Estadual do Piauí – Uespi, cria Cargos Efetivos e em Comissão, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, n. 186, p. 2-4, 30 set. 1993. Disponível em: <<http://www.uespi.br/novosite/wp-content/uploads/2010/03/Lei-n%BA-4.619-de-21.09.1993.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei ordinária nº 5.309, de 17 de julho de 2003. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado no serviço para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público na Administração Estadual direta, nas autarquias e fundações públicas, sob o regime de Direito Administrativo, nos termos do artigo 37, inciso IX, da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, n. 134, 17 jul. 2003a. Disponível em: <<http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/ato/12477>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei ordinária nº 6.215, de 1º de junho de 2012. Dispõe sobre o reajuste do vencimento dos profissionais do magistério público da educação básica, para atender ao piso nacional. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, n. 103, p. 3, 1 jun. 2012a. Disponível em: <[http://www.sead.pi.gov.br/download/201208/SEAD08\\_e30e731909.pdf](http://www.sead.pi.gov.br/download/201208/SEAD08_e30e731909.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei ordinária nº 6.239, de 11 de julho de 2012. Dispõe sobre o reajuste do vencimento dos profissionais do magistério público da educação básica, para atender ao piso nacional. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, n. 129, p. 3, 11 jul. 2012b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Administração. Agência de Tecnologia da Informação. **Folha de pagamento dos profissionais do Magistério público da Rede Estadual do Piauí**. Teresina, 2012c.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Ato de nomeação dos aprovados em concurso públicos, Cargo Professor Classe “E” do quadro do magistério da Secretaria da Educação e Cultura. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, ano LXXII, n. 37, p. 4-8, 18 set. 2003b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Ato de nomeação dos aprovados em concurso público, cargo professor classe “SL” do quadro do magistério da Secretaria da Educação e Cultura. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, n. 36, p. 3-26, 25 fev. 2010b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Candidatos aprovados em concurso público para professor classes “A” e “E” da Secretaria Estadual e Cultura: classificado para nomeação. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, ano LXX, n. 37, p. 2, 21 jul. 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Concurso público para professores classes “A” e “E”: candidatos classificados. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, ano LXIX, n. 110, p. 5, 8 jun. 2000a.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Edital nº 002/2003. Concurso público para provimento de vagas do quadro permanente da Secretaria de Educação do Estado do Piauí. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, n. 79, p. 8-19, 29 abr. 2003c.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Edital nº 03/2003. Concurso público para provimento de vagas do quadro permanente da Secretaria de Educação do Estado do Piauí. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, n. 217, p. 5-24, 12 nov. 2003d.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Edital de homologação concurso público Seduc 2014 – edital nº 0003/2014. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, ano LXXXIII, n. 171, p. 30-67, 21 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Edital nº 08/2005. Concurso público para provimento de vagas do quadro permanente da Secretaria de Educação do Estado do Piauí. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, n. 107, p. 3-8, 10 out. 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Edital nº 008/2009. Concurso público para provimento de vagas do quadro permanente da Secretaria de Educação do Estado do Piauí. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, n. 36, p. 3-8, 28 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. **Matriz curricular da educação básica da rede estadual do Piauí**. Teresina, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Professores aprovados em concurso público para nomeação. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, ano LXIX, n. 34, p. 3, 17 fev. 2000b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. **Relatório de atividades da Seduc: Secretaria Estadual da Educação e Cultura 2003-2010**. Teresina: Seduc, dez. 2010c.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. **Regimento Secretaria da Educação e Cultura**. Teresina. Disponível em: <<http://www.seduc.pi.gov.br/secretaria.php?pg=2&ti=Regimento>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Seduc divulga resultado de concurso para professor. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, n. 7, p. 4, 13 jan. 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Unidade de Gestão de Pessoas. **Edital nº 015/2009**. Seleção simplificada para a contratação de professor substituto da Rede Estadual de Ensino. Teresina, 29 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Unidade de Gestão de Pessoas. **Relatório dos processos de exonerações e de afastamento de pessoal do quadro do magistério da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí no exercício de 2011 e 2012**. Teresina: Seduc, dez. 2013.

PINTO, José Marcelino Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88 – Número Especial, p. 727-756, out. 2004.

\_\_\_\_\_. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, p. 3-12, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/jpe/article/viewFile/39189/24026>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 877-897, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 8 maio 2013.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula e trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RAMOS, Mozart Neves. Arranjos de desenvolvimento da Educação. In: ABRUCIO, Fernando Luiz; RAMOS Mozart Neves (Org.). **Regime de colaboração e associativismo territorial**: arranjos de desenvolvimento da educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2012. p. 67-84.

RISTOFF, Dilvo. **A tríplice crise da formação de professores**. Texto de contribuição ao Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. Opinião nº 4. Rio de Janeiro, set. 2012. Disponível em: <A+tríplice+crise+da+formação+de+professores.++Grupo+estratégico+de+análise+da+educação+superior+no+Brasil+opinião+nº4>. Acesso em: 23 out. 2012.

ROCHA, Maria da Consolação. Educação regular (verbetes). In: GESTRADO UFMG. **Dicionário – Verbetes**. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=254>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

RUIZ, Antonio Ibañez. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Organização: Sônia Balzano. Brasília, DF: Consed: Unesco, 2007.

SALES, Luís Carlos; CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Magna Jovita de S. e. Remuneração dos docentes da rede estadual de educação do Piauí. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 7.; ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/PE, 1.; SIMPÓSIO GESTÃO DA EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, 2, 20-22 ago. 2012, Recife. **Anais...** Recife: Anpae, 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo02\\_30/Luis%20Carlos%20Sales\\_int\\_GT2.pdf](http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo02_30/Luis%20Carlos%20Sales_int_GT2.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2015.

SALES, Luís Carlos; SILVA, Magna Jovita Gomes de S. e. A movimentação das matrículas no ensino fundamental no estado do Piauí. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1.283-1.301, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/28435/27760>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SANTOS, Silvana Claudia dos. **Um retrato de uma licenciatura em Matemática a distância sob a ótica de seus alunos iniciantes**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática)–Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013. Disponível em: <[http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/teses/santos\\_sc\\_dr\\_rcla.pdf](http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/teses/santos_sc_dr_rcla.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2015.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração na Educação**, Recife, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013.

SILVA, Francisca Islandia Cardoso da et al. Evasão escolar no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 391-404, jul. 2012. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000200006&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000200006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 17 maio 2014.

SILVA JÚNIOR, Luiz de. Política de descentralização do acesso ao ensino superior no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, Luis de; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de (Org.). **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília, DF: Anpae, 2011. p. 37-53.

SOUSA, Jose Vieira de. Aumento de vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da expansão via setor privado? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 17-20 out. 2010, Caxambu. GT 11 - Política de Educação Superior. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2010.

SOUZA, Aparecida Néri de. Relações de trabalho docente: emprego e precarização do trabalho. In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e (Org.). **Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep, 2013. p. 155-165. Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/PNE\\_3seb.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/PNE_3seb.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: SEMINÁRIO ANPED SUL, 9., 29 jul-1º ago. 2012, Caxias do Sul, RS. GT05 – Estado e Política Educacional. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Uma reflexão sobre a evasão no curso de Licenciatura em Física do Cefet-SP. **Sinergia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 11-18, jan./jun. 2008. Disponível em: <[http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia\\_2008\\_n1/pdf\\_s/segmentos/artigo\\_01\\_v9\\_n1.pdf](http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2008_n1/pdf_s/segmentos/artigo_01_v9_n1.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Comissão Permanente de Concurso Vestibular. Edital nº 01/91: Concurso Vestibular da Universidade Federal do Piauí. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, p. 5, 8 out. 1991.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/32/34>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

VERHINE, Robert E.; ROSA, Dora Leal. Fundef no estado da Bahia. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 107-117, jul./dez. 2003.

## Apêndice A

Tabela I – Número de inscritos no ensino superior em cursos de licenciatura Piauí (2001 – 2011)

Cursos	Ano																				
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007			2008			2009			2010			2011		Total
							Pres.	EAD	Total	Pres.	EAD	Total	Pres.	EAD	Total	Pres.	EAD	Total	Pres.	EAD	
<b>L. Port</b>	5.957	4.335	3.932	2.176	1.942	1.530	1.700	-	1.700	1.798	-	1.798	1.266	-	1.266	2.690	-	2.690	10.457	-	10.457
<b>L. Ing.</b>	607	613	1.725	865	446	292	206	-	206	149	-	149	547	-	547	670	-	670	2.965	-	2.965
<b>Artes Vis.</b>	187	194	200	131	206	238	227	-	227	97	-	97	210	-	210	154	-	154	661	-	661
<b>Ed. Física</b>	1.439	1.843	2.970	1.377	1.202	1.059	692	-	692	991	-	991	922	-	922	1.618	-	1.618	4.846	-	4.846
<b>Matemát</b>	818	1.869	1.587	1.792	2.005	693	800	435	1.235	1.043	-	1.043	1.482	2.060	3.542	3.720	-	3.720	12.642	-	12.642
<b>Química</b>	432	524	1.331	952	741	618	627	1.212	1.839	382	-	382	739	640	1.379	1.800	-	1.800	4.728	-	4.728
<b>Física</b>	301	547	717	496	655	395	496	832	1.328	405	-	405	912	372	1.284	3.051	-	3.051	3.819	-	5.023
<b>C. Biológ</b>	2.146	3.476	5.005	2.364	2.312	2.534	2.716	1.380	4.096	2.463	-	2.463	3.120	275	3.395	3.889	-	3.889	15.129	-	15.129
<b>Geograf</b>	1.166	1.654	3.536	1.252	1.980	1.589	696	-	696	813	-	813	1.021	-	1.021	1.468	-	1.468	6.368	-	6.368
<b>História</b>	1.415	4.015	5.911	2.003	1.602	851	1.103	-	1.103	1.465	-	1.465	2.494	-	2.494	3.306	-	3.306	12.301	-	12.301
<b>Filosofia</b>	251	138	277	273	216	192	227	618	845	166	-	166	160	1.909	2.069	200	-	200	741	-	741
<b>C. Sociais</b>	168	317	357	379	312	276	329	-	329	214	-	214	0	-	0	46	-	46	491	-	491

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013c).

Tabela II – Evolução do número de ingressantes no ensino superior em cursos de graduação/licenciatura, em valores absolutos (2001 – 2011)

Cursos	Ingressantes/Ano																				
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007			2008			2009			2010			2011		
							Pres	EAD	Total	Pres	EAD	Total	Pres	EAD	Total	Pres	EAD	Total	Pres	EAD	Total
Letras Port	2.129	1.694	589	608	436	515	616	-	<b>616</b>	548	-	<b>548</b>	370	8	378	701	-	701	518	28	546
Letras Ing.	109	161	426	346	179	122	82	-	<b>82</b>	59	-	<b>59</b>	186	34	220	181	23	204	167	4	171
Artes Visuais	60	60	60	60	60	60	80	-	<b>80</b>	77	-	<b>77</b>	81	-	81	115	-	115	36	-	36
Educ. Física	366	456	574	326	317	302	181	-	<b>181</b>	244	-	<b>244</b>	200	-	200	363	-	363	288	-	288
Matemática	311	621	518	573	514	276	366	96	<b>462</b>	391	-	<b>391</b>	554	3	557	744	372	1.116	658	14	672
Química	130	170	257	209	173	192	167	253	<b>420</b>	165	-	<b>165</b>	230	-	230	303	211	514	278	-	278
Física	130	169	170	190	170	150	228	200	<b>428</b>	189	-	<b>189</b>	243	-	243	316	105	421	310	-	310
C. Biológicas	406	785	565	565	506	621	886	200	<b>1.086</b>	724	-	<b>724</b>	838	6	844	1.199	66	1.265	723	-	723
Geografia	207	578	692	208	592	426	100	-	<b>100</b>	202	-	<b>202</b>	244	116	360	396	75	471	307	-	307
História	249	878	1.075	473	504	358	249	-	<b>249</b>	429	-	<b>429</b>	645	8	653	671	15	686	556	40	596
Filosofia	40	45	50	50	50	50	51	102	<b>153</b>	50	-	<b>50</b>	50	-	50	95	224	319	79	-	79
C. Sociais	45	55	54	55	55	55	55	-	<b>55</b>	55	-	<b>55</b>	0	5	5	21	46	67	39	-	39

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013c).

**Tabela III – Professores ativos do quadro efetivo lotados nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Piauí (2012)**

Classe	Total geral	20 horas				40 horas					
		Total 20 h	Nível I		Nível IV		Total 40 h	Nível I		Nível IV	
			Total por nível I	Vencimento básico	Total por nível IV	Vencimento básico		Total por nível I	Vencimento básico	Total por nível IV	Vencimento básico
A	814	148	72	841	16	878	666	133	1.681	173	1.756
B*	687	43	-	-	12	928	644	1	1.781	339	1.856
SL	6.510	1.623	1.403	997	39	1.066	4.887	2.139	1.993	719	2.132
SE	5.276	819	424	1.108	35	1.187	4.457	1.708	2.215	683	2.373
SM	82	40	18	1.235	1	1.385	42	23	2.469	5	2.771
SD	1	-	-	-	-	-	1	1	3.002	-	-
<b>Total</b>	<b>13.370</b>	<b>2.673</b>	<b>1.917</b>		<b>103</b>		<b>10.697</b>	<b>4.005</b>		<b>1.919</b>	

Fonte: a autora, com base em: PIAUÍ (2012c).

\* Classe “B” tem professores de 20 horas a partir do nível II.

**Tabela IV – Estimativa do déficit de professores (quadro efetivo) para o ensino médio na rede estadual do Piauí por GRE (2012)**

GRE	Dez componentes do currículo da educação básica									
	Artes	Ed. Física	Matemát.	Quím	Física	Biol.	Geogr.	Hist.	Filos.	Sociol.
1ª Parnaíba	-6	-13	-33	-16	-17	-1	-14	-13	-5	-4
2ª Barras	-9	-11	-19	-12	-17	7	-16	-5	-3	-3
3ª Piri-piri	-5	-7	-18	-10	-15	19	-9	-10	0	-3
5ª C. Maior	-5	-1	-13	-3	-14	11	-4	-1	-1	0
6ª Regeneração	-6	-8	1	-3	-11	7	-2	-1	-3	-1
7ª Valença	-4	-8	-7	-6	-10	-2	-4	-6	-1	-1
8ª Oeiras	-2	-9	-6	-4	-10	0	-4	-1	0	-1
9ª Picos	-8	-8	-16	-14	-17	14	-10	-3	-1	-4
16ª Fronteiras	-4	-9	-5	-9	-11	-3	-8	-4	-2	-1
10ª Floriano	-6	6	12	-10	-11	22	-6	3	5	-3
11ª Uruçui	-2	0	-2	3	-6	6	-1	-5	-1	-1
12ª Sao João	-5	-7	-9	-12	-14	0	-7	-8	-3	-1
13ª S. R. Nonato	-4	-7	-8	-8	-11	4	-11	-7	1	-1
4ª, 19ª, 20ª, 21ª Teresina	8	35	53	28	-5	94	26	34	48	2
14ª Bom Jesus	-3	-3	-4	-2	-7	-1	-4	-2	0	-2
15ª Corrente	-4	-8	-20	-12	-10	0	-11	-8	-2	-2
17ª Paulistana	-2	-5	-10	-5	-4	4	-5	-6	-1	-1
18ª Grande Teresina	-3	0	-18	-13	-27	14	-5	-4	1	-4

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

**Tabela V – Relação entre demanda docente em 2012 e o número de vagas e de aprovados no concurso público para professor da rede estadual do Piauí por GRE (2014)**

<b>**GRES</b>	<b>Componente curricular</b>	<b>Total de vagas</b>	<b>Aprovados</b>	<b>Percentual de aprovados (%)</b>	<b>Demanda em 2012</b>
<b>Parnaíba</b>	Matemática	55	29	52,7	33
	Física	25	18	72	17
	Química	25	8	32	16
	Biologia	24	24	100	1
	História	15	15	100	13
	Geografia	20	20	100	14
	Artes	10	6	60	6
	Filosofia	5	5	100	5
	Sociologia	5	4	80	4
	Ed. Física	30	19	63,3	13
	<b>Subtotal</b>	<b>214</b>	<b>148</b>	<b>69,2</b>	<b>122</b>
<b>Barras</b>	Matemática	40	8	20	19
	Física	25	7	28	17
	Química	20	13	65	12
	Biologia	23	23	100	0
	História	18	18	100	6
	Geografia	18	18	100	16
	Artes	7	4	57,1	9
	Filosofia	6	2	33,3	3
	Sociologia	5	5	100	3
	Ed. Física	20	20	100	11
	<b>Subtotal</b>	<b>182</b>	<b>118</b>	<b>64,8</b>	<b>96</b>
<b>Piripiri</b>	Matemática	25	12	48	18
	Física	15	10	66,7	15
	Química	15	2	13,3	10
	Biologia	10	10	100	0
	História	10	10	100	10
	Geografia	9	9	100	9
	Artes	4	0	0	5
	Filosofia	6	2	33,3	0
	Sociologia	2	1	50	3
	Ed. Física	9	5	55,6	7
	<b>Subtotal</b>	<b>105</b>	<b>61</b>	<b>58,1</b>	<b>77</b>
<b>Campo Maior</b>	Matemática	26	13	50	13
	Física	13	10	76,9	14
	Química	9	6	66,7	3
	Biologia	12	12	100	0
	História	12	12	100	1
	Geografia	8	8	100	4
	Artes	3	0	0	5
	Filosofia	3	0	0	1

**Tabela V – Relação entre demanda docente em 2012 e o número de vagas e de aprovados no concurso público para professor da rede estadual do Piauí por GRE (2014) (continuação)**

<b>Campo Maior</b>	Sociologia	3	3	100	0	
	Ed. Física	9	10	111,1	1	
	<b>Subtotal</b>	<b>98</b>	<b>74</b>	<b>75,5</b>	<b>42</b>	
<b>Regeneração</b>	Matemática	22	8	36,4	0	
	Física	15	13	86,7	11	
	Química	10	1	10	3	
	Biologia	10	10	100	0	
	História	7	7	100	1	
	Geografia	6	6	100	2	
	Artes	7	0	0	6	
	Filosofia	3	1	33,3	3	
	Sociologia	2	2	100	1	
	Ed. Física	10	12	120	8	
	<b>Subtotal</b>	<b>92</b>	<b>60</b>	<b>65,2</b>	<b>35</b>	
	<b>Valença do Piauí</b>	Matemática	20	2	10	7
		Física	14	4	28,6	10
Química		13	1	7,7	6	
Biologia		10	10	100	2	
História		8	8	100	6	
Geografia		8	8	100	4	
Artes		2	1	50	4	
Filosofia		2	0	0	1	
Sociologia		2	0	0	1	
Ed. Física		10	10	100	8	
<b>Subtotal</b>		<b>89</b>	<b>44</b>	<b>49,4</b>	<b>49</b>	
<b>Oeiras</b>	Matemática	12	11	91,7	6	
	Física	12	0	0	10	
	Química	11	2	18,2	4	
	Biologia	8	8	100	0	
	História	4	4	100	1	
	Geografia	6	2	33,3	4	
	Artes	3	0	0	2	
	Filosofia	2	0	0	0	
	Sociologia	2	2	100	1	
	Ed. Física	9	8	88,9	9	
	<b>Subtotal</b>	<b>69</b>	<b>37</b>	<b>53,6</b>	<b>37</b>	
<b>Picos</b>	Matemática	35	13	37,1	16	
	Física	20	16	80	17	
	<b>Química</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>37,5</b>	<b>14</b>	
	Biologia	16	16	100	0	
	História	13	13	100	3	
	<b>Geografia</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	
	Artes	5	1	20	8	
	Filosofia	2	1	50	1	

**Tabela V – Relação entre demanda docente em 2012 e o número de vagas e de aprovados no concurso público para professor da rede estadual do Piauí por GRE (2014) (continuação)**

<b>Picos</b>	Sociologia	2	1	50	4
	Ed. Física	20	20	100	8
	<b>Subtotal</b>	<b>141</b>	<b>87</b>	<b>61,7</b>	<b>81</b>
<b>Floriano</b>	Matemática	13	13	100	0
	Física	10	3	30	11
	Química	7	0	0	10
	Biologia	4	4	100	0
	História	5	5	100	0
	Geografia	5	5	100	6
	Artes	3	3	100	6
	Filosofia	2	1	50	0
	Sociologia	2	0	0	3
	Ed. Física	6	6	100	0
	<b>Subtotal</b>	<b>56</b>	<b>40</b>	<b>71,4</b>	<b>36</b>
<b>Uruçuí</b>	Matemática	10	0	0	2
	Física	7	1	14,3	6
	Química	5	2	40	3
	Biologia	8	8	100	0
	História	6	4	66,7	5
	Geografia	6	5	83,3	1
	Artes	4	2	50	2
	Filosofia	2	1	50	1
	Sociologia	1	0	0	1
	Ed. Física	3	3	100	0
	<b>Subtotal</b>	<b>52</b>	<b>26</b>	<b>50</b>	<b>21</b>
<b>São João do Piauí</b>	Matemática	13	3	23,1	9
	Física	15	6	40	14
	Química	15	0	0	12
	Biologia	20	20	100	0
	História	12	12	100	8
	Geografia	14	14	100	7
	Artes	6	0	0	5
	Filosofia	3	0	0	3
	Sociologia	2	1	50	1
	Ed. Física	10	10	100	7
	<b>Subtotal</b>	<b>110</b>	<b>66</b>	<b>60</b>	<b>66</b>
<b>São Raimundo Nonato</b>	Matemática	20	4	20	8
	Física	12	3	25	11
	Química	14	4	28,6	8
	Biologia	13	13	100	0
	História	10	10	100	7
	Geografia	10	10	100	11

**Tabela V – Relação entre demanda docente em 2012 e o número de vagas e de aprovados no concurso público para professor da rede estadual do Piauí por GRE (2014) (continuação)**

<b>São Raimundo Nonato</b>	Artes	5	0	0	4
	Filosofia	2	1	50	0
	Sociologia	3	0	0	1
	Ed. Física	10	10	100	7
	<b>Subtotal</b>	<b>99</b>	<b>55</b>	<b>55,6</b>	<b>57</b>
<b>Bom Jesus</b>	Matemática	15	2	13,3	4
	Física	7	1	14,3	7
	Química	7	1	14,3	2
	Biologia	10	10	100	1
	História	5	3	60	2
	Geografia	7	3	42,9	4
	Artes	3	0	0	3
	Filosofia	4	0	0	0
	Sociologia	2	0	0	2
	Ed. Física	5	2	40	3
	<b>Subtotal</b>	<b>65</b>	<b>22</b>	<b>33,8</b>	<b>28</b>
	<b>Corrente</b>	Matemática	25	5	20
Física		15	5	33,3	10
Química		15	1	6,7	12
Biologia		15	15	100	0
História		12	12	100	8
Geografia		10	9	90	11
Artes		8	0	0	4
Filosofia		6	1	16,7	2
Sociologia		4	3	75	2
Ed. Física		9	6	66,7	8
<b>Subtotal</b>		<b>119</b>	<b>57</b>	<b>47,9</b>	<b>77</b>
<b>Fronteiras</b>		Matemática	20	2	10
	Física	12	3	25	11
	Química	14	2	14,3	9
	Biologia	16	16	100	3
	História	8	8	100	4
	Geografia	10	10	100	8
	Artes	4	0	0	4
	Filosofia	5	1	20	2
	Sociologia	4	2	50	1
	Ed. Física	9	3	33,3	9
	<b>Subtotal</b>	<b>102</b>	<b>47</b>	<b>46,1</b>	<b>56</b>
	<b>Paulistana</b>	Matemática	12	1	8,3
Física		9	2	22,2	4
Química		9	3	33,3	5
Biologia		10	10	100	0
História		8	8	100	6

**Tabela V – Relação entre demanda docente em 2012 e o número de vagas e de aprovados no concurso público para professor da rede estadual do Piauí por GRE (2014) (conclusão)**

<b>Paulistana</b>	Geografia	9	9	100	5
	Artes	6	2	33,3	2
	Filosofia	5	1	20	1
	Sociologia	3	0	0	1
	Ed. Física	8	2	25	5
	<b>Subtotal</b>	<b>79</b>	<b>38</b>	<b>48,1</b>	<b>39</b>
<b>Grande Teresina</b>	Matemática	80	80	100	18
	Física	78	78	100	27
	Química	50	50	100	13
	Biologia	25	25	100	0
	História	48	48	100	4
	Geografia	33	33	100	5
	Artes	19	19	100	3
	Filosofia	19	19	100	0
	Sociologia	11	11	100	4
	Ed. Física	55	55	100	0
	<b>Subtotal</b>	<b>418</b>	<b>418</b>	<b>100</b>	<b>74</b>
	<b>Total geral</b>	<b>2.090</b>	<b>1.398</b>	<b>66,90%</b>	<b>993</b>

Fonte: a autora, com base em: PIAUÍ (2014).

\*Ao todo foram oferecidas 2.965 vagas para o cargo de professor SL – nível I nas áreas de Letras/Português, Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Informática, Ensino Religioso, Artes.

\*\*Os candidatos aprovados serão lotados nos municípios do estado do Piauí que compõem as GREs.

## APÊNDICE B

**Estimativa de docentes para o ensino médio da rede estadual do Piauí em 2012 por GRE  
(jornada de 40/h semanais com lotação em dois turnos de trabalho)**

**Tabela VI a – 1ª GRE\***

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	2	2	93	12	8	-6	-6	0
Ed. Física	22	8	249	12	21	1	-13	14
Matemática	50	16	293	6	49	1	-33	34
Química	12	8	288	12	24	-12	-16	4
Física	23	6	281	12	23	0	-17	17
Biologia	54	23	284	12	24	30	-1	31
Geografia	35	22	284	8	36	-1	-14	13
História	39	22	281	8	35	4	-13	17
Filosofia	0	0	137	26	5	-5	-5	0
Sociologia	1	1	116	24	5	-4	-4	0
<b>Total geral</b>	238	108				18	121	130

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE de Parnaíba, formada por 11 municípios do Piauí.

**Tabela VI b – 2ª GRE\***

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes Substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	0	0	105	12	9	-9	-9	0
Ed. Física	25	12	272	12	23	2	-11	13
Matemática	66	32	304	6	51	15	-19	34
Química	29	13	294	12	25	5	-12	16
Física	19	8	294	12	25	-6	-17	11
Biologia	57	32	296	12	25	32	7	25
Geografia	48	21	292	8	37	12	-16	27
História	43	32	294	8	37	6	-5	11
Filosofia	7	2	127	26	5	2	-3	5
Sociologia	1	1	107	24	4	-3	-3	0
<b>Total geral</b>	295	153						142

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE de Barras, formada por 15 municípios do Piauí.

Tabela VI c – 3ª GRE\*

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	2	1	70	12	6	-4	-5	1
Ed. Física	20	13	234	12	20	1	-7	7
Matemática	45	23	245	6	41	4	-18	22
Química	19	10	237	12	20	-1	-10	9
Física	12	5	238	12	20	-8	-15	7
Biologia	55	39	237	12	20	35	19	16
Geografia	41	21	238	8	30	11	-9	20
História	33	20	238	8	30	3	-10	13
Filosofia	7	4	96	26	4	3	0	3
Sociologia	1	1	90	24	4	-3	-3	0
<b>Total geral</b>	235	137						98

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE de Piriipi, formada por dez municípios do Piauí.

Tabela VI d – 5ª GRE\*

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	2	1	67	12	6	-4	-5	1
Ed. Física	19	15	194	12	16	3	-1	4
Matemática	33	20	200	6	33	0	-13	13
Química	18	14	198	12	17	2	-3	4
Física	5	3	198	12	17	-12	-14	2
Biologia	37	27	198	12	17	21	11	10
Geografia	30	21	197	8	25	5	-4	9
História	35	24	198	8	25	10	-1	11
Filosofia	3	2	83	26	3	0	-1	1
Sociologia	3	3	66	24	3	0	0	0
<b>Total Geral</b>	185	130						55

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE de Campo Maior, formada por 12 municípios do Piauí.

Tabela VI e – 6ª GRE\*

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	0	0	72	12	6	-6	-6	0
Ed. Física	15	5	154	12	13	2	-8	10
Matemática	48	28	164	6	27	21	1	20
Química	21	11	164	12	14	7	-3	10
Física	10	3	164	12	14	-4	-11	7
Biologia	33	21	164	12	14	19	7	12
Geografia	31	18	163	8	20	11	-2	13
História	31	20	164	8	21	11	-1	11
Filosofia	2	0	66	26	3	-1	-3	2
Sociologia	1	1	59	24	2	-1	-1	0
<b>Total Geral</b>	192	107						85

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE de Regeneração, formada por 15 municípios do Piauí.

Tabela VI f – 7ª GRE\*

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	0	0	43	12	4	-4	-4	0
Ed. Física	11	3	129	12	11	0	-8	8
Matemática	44	17	144	6	24	20	-7	27
Química	14	6	139	12	12	2	-6	8
Física	14	2	138	12	12	3	-10	12
Biologia	25	10	138	12	12	14	-2	15
Geografia	28	13	138	8	17	11	-4	15
História	26	11	138	8	17	9	-6	15
Filosofia	1	1	55	26	2	-1	-1	0
Sociologia	1	1	53	24	2	-1	-1	0
<b>Total Geral</b>	164	64						100

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE de Valença, formada por 13 municípios do Piauí.

Tabela VI g – 8ª GRE\*

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	0	1	40	12	3	-3	-2	-1
Ed. Física	7	1	117	12	10	-3	-9	6
Matemática	30	14	121	6	20	10	-6	16
Química	16	6	119	12	10	6	-4	10
Física	10	0	119	12	10	0	-10	10
Biologia	27	10	119	12	10	17	0	17
Geografia	21	11	119	8	15	6	-4	10
História	26	14	119	8	15	11	-1	12
Filosofia	6	2	56	26	2	4	0	4
Sociologia	1	1	45	24	2	-1	-1	0
<b>Total geral</b>	144	60						84

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE de Oeiras, formada por 11 municípios do Piauí.

Tabela VI h – 9ª GRE\*

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	0	0	99	12	8	-8	-8	0
Ed. Física	35	14	266	12	22	13	-8	21
Matemática	62	31	283	6	47	15	-16	31
Química	20	9	279	12	23	-3	-14	11
Física	14	6	280	12	23	-9	-17	8
Biologia	72	37	280	12	23	49	14	35
Geografia	47	25	280	8	35	12	-10	22
História	64	32	279	8	35	29	-3	32
Filosofia	3	3	106	26	4	-1	-1	0
Sociologia	0	0	95	24	4	-4	-4	0
<b>Total geral</b>	317	157						160

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE de Picos, formada por 22 municípios do Piauí.

Tabela VI i – 10ª GRE\*

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	0	0	67	12	6	-6	-6	0
Ed. Física	25	22	188	12	16	9	6	3
Matemática	60	49	222	6	37	23	12	11
Química	17	8	215	12	18	-1	-10	9
Física	12	7	215	12	18	-6	-11	5
Biologia	49	40	217	12	18	31	22	9
Geografia	24	21	215	8	27	-3	-6	3
História	41	30	218	8	27	14	3	11
Filosofia	11	8	86	26	3	8	5	3
Sociologia	0	0	79	24	3	-3	-3	0
<b>Total geral</b>	239	185						54

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE de Floriano, formada por 16 municípios do Piauí.

Tabela VI j – 11ª GRE\*

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	0	0	19	12	2	-2	-2	0
Ed. Física	9	5	62	12	5	4	0	4
Matemática	18	10	71	6	12	6	-2	8
Química	13	9	69	12	6	7	3	4
Física	2	0	69	12	6	-4	-6	2
Biologia	18	12	69	12	6	12	6	6
Geografia	9	8	69	8	9	0	-1	1
História	13	4	68	8	9	5	-5	9
Filosofia	3	0	28	26	1	2	-1	3
Sociologia	0	0	27	24	1	-1	-1	0
<b>Total geral</b>	85	48					18	37

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE de Uruçuí, formada por sete municípios do Piauí.

Tabela VI k – 12ª GRE\*

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	0	0	60	12	5	-5	-5	0
Ed. Física	17	6	155	12	13	4	-7	11
Matemática	43	20	172	6	29	14	-9	23
Química	8	2	167	12	14	-6	-12	6
Física	16	0	167	12	14	2	-14	16
Biologia	32	14	167	12	14	18	0	18
Geografia	28	14	165	8	21	7	-7	14
História	28	13	167	8	21	7	-8	15
Filosofia	3	0	65	26	3	1	-3	3
Sociologia	1	1	52	24	2	-1	-1	0
<b>Total geral</b>	176	70						106

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE de São João, formada por 16 municípios do Piauí.

Tabela VI l – 13ª GRE\*

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	0	0	52	12	4	-4	-4	0
Ed. Física	10	4	133	12	11	-1	-7	6
Matemática	29	17	149	6	25	4	-8	12
Química	25	4	148	12	12	13	-8	21
Física	8	1	147	12	12	-4	-11	7
Biologia	27	16	148	12	12	15	4	11
Geografia	22	7	147	8	18	4	-11	15
História	21	12	148	8	19	3	-7	9
Filosofia	4	3	64	26	2	2	1	1
Sociologia	1	1	57	24	2	-1	-1	0
<b>Total geral</b>	147	65						82

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE de São Raimundo Nonato, formada por 13 municípios do Piauí.

Tabela VI m – 14ª GRE\*

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	0	0	36	12	3	-3	-3	0
Ed. Física	13	4	83	12	7	6	-3	9
Matemática	20	10	86	6	14	6	-4	10
Química	11	5	85	12	7	4	-2	6
Física	6	0	85	12	7	-1	-7	6
Biologia	14	6	85	12	7	7	-1	8
Geografia	13	7	86	8	11	2	-4	6
História	11	9	86	8	11	0	-2	2
Filosofia	2	1	36	26	1	1	0	1
Sociologia	1	0	36	24	2	-1	-2	1
<b>Total geral</b>	91	42						49

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE de Bom Jesus, formada por sete municípios do Piauí.

Tabela VI n – 15ª GRE\*

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	1	0	43	12	4	-3	-4	1
Ed. Física	9	3	137	12	11	-2	-8	6
Matemática	34	6	156	6	26	8	-20	28
Química	8	1	153	12	13	-5	-12	7
Física	14	3	153	12	13	1	-10	11
Biologia	36	13	153	12	13	23	0	23
Geografia	26	8	151	8	19	7	-11	18
História	25	11	152	8	19	6	-8	14
Filosofia	2	0	62	26	2	0	-2	2
Sociologia	0	0	50	24	2	-2	-2	0
<b>Total geral</b>	155	45						110

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE de Corrente, formada por 14 municípios do Piauí.

Tabela VI o – 16ª GRE\*

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	0	0	46	12	4	-4	-4	0
Ed. Física	11	2	132	12	11	0	-9	9
Matemática	39	17	132	6	22	17	-5	22
Química	6	2	131	12	11	-5	-9	4
Física	3	0	131	12	11	-8	-11	3
Biologia	31	8	131	12	11	20	-3	23
Geografia	17	8	131	8	16	1	-8	9
História	29	12	131	8	16	13	-4	17
Filosofia	13	0	53	26	2	11	-2	13
Sociologia	1	1	44	24	2	-1	-1	0
<b>Total geral</b>	150	50						100

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE de Fronteira do Piauí, formada por 12 municípios do Piauí.

Tabela VI p – 17ª GRE\*

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	0	0	21	12	2	-2	-2	0
Ed. Física	4	1	73	12	6	-2	-5	3
Matemática	13	3	80	6	13	0	-10	10
Química	8	1	75	12	6	2	-5	7
Física	7	2	74	12	6	1	-4	5
Biologia	15	10	78	12	7	9	4	5
Geografia	13	5	76	8	10	4	-5	8
História	13	3	72	8	9	4	-6	10
Filosofia	0	0	32	26	1	-1	-1	0
Sociologia	0	0	29	24	1	-1	-1	0
<b>Total geral</b>	73	25						48

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE de Paulistana, formada por dez municípios do Piauí.

Tabela VI q – 18ª GRE\*

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	6	6	110	12	9	-3	-3	0
Ed. Física	38	27	329	12	27	11	0	11
Matemática	70	43	366	6	61	9	-18	27
Química	33	16	353	12	29	4	-13	17
Física	24	3	356	12	30	-6	-27	21
Biologia	53	44	364	12	30	23	14	9
Geografia	52	40	363	8	45	7	-5	12
História	55	41	359	8	45	10	-4	14
Filosofia	10	7	147	26	6	4	1	3
Sociologia	3	2	133	24	6	-3	-4	1
<b>Total geral</b>	344	229						115

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes à GRE da Grande Teresina, formada por 19 municípios do Piauí.

Tabela VI r – 4ª, 19ª, 20ª e 21ª GRE\*

Componente curricular	Nº de docentes	Efetivos	Nº de turmas	Turmas/docente	Demanda			Docentes substitutos
					Total	Déficit		
						Total	Efetivos	
Artes	37	37	346	12	29	8	8	0
Ed, Física	167	118	1000	12	83	84	35	49
Matemática	237	234	1085	6	181	56	53	3
Química	122	118	1078	12	90	32	28	4
Física	106	86	1096	12	91	15	-5	20
Biologia	192	187	1120	12	93	99	94	5
Geografia	166	164	1104	8	138	28	26	2
História	177	171	1097	8	137	40	34	6
Filosofia	67	66	471	26	18	49	48	1
Sociologia	18	18	389	24	16	2	2	0
<b>Total geral</b>	1.289	1.199						90

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013b).

\*Dados referentes a Teresina, capital do estado do Piauí.

## APÊNDICE C

**Tabela VII – Perfil parcial dos estudantes dos cursos que conferem diploma em cursos de graduação (bacharel, tecnólogo e licenciatura) no Estado do Piauí (2011)**

Questões		Licenciatura (%)	Bacharel/tecnólogo (%)
<b>Estado civil</b>	solteiro	65	76,5
<b>Cor autoatribuída</b>	<b>branco</b>	<b>24,2</b>	<b>45,1</b>
	<b>pardo</b>	<b>46</b>	<b>36,8</b>
	<b>negro</b>	<b>13,9</b>	<b>5,4</b>
<b>Soma da renda dos familiares incluindo você</b>	Não informaram	14,0	5,9
	Não trabalha		
	Nem um salário mínimo	2,4	11,3
	<b>1,5 salários mínimos</b>	<b>17,4</b>	<b>2,0</b>
	<b>1,5 a 3 salários mínimos</b>	<b>33,2</b>	<b>4,9</b>
	3 a 4,5 salários mínimos	15,6	15,2
	4,5 a 6 salários mínimos	7	14,2
	6 até 10 salários mínimos	8	9,8
	<b>Até 10 salários mínimos</b>	<b>2,4</b>	<b>17,6</b>
Acima de 10 salários mínimos	0,2	19,1	
<b>Situação de trabalho</b>	Não trabalha		
	Trabalha com jornada maior que 20 e menor que 40 horas semanais	34,95	35,8
	Trabalha em tempo integral de 40 horas semanais	25,3	21
<b>Recebeu algum tipo de bolsa de estudos ou financiamento para custear as mensalidades do curso</b>	<b>Não dependia de financiamento pois era de IES públicas</b>	<b>60,2</b>	<b>42,2</b>
<b>Recebe ou recebeu alguma bolsa ou auxílio (exceto para cobrir mensalidades)</b>	Não recebeu auxílio/bolsas	70,8	78
<b>O ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa</b>	Vagas de ampla concorrência	75,9	82
	Por estudar em escola pública	4,8	1,5
<b>Tipo de escola em que cursou o ensino médio</b>	<b>Escola pública</b>	49,4	50,6
<b>Tipo de curso de ensino médio</b>	Tradicional	73,7	26,3

Fonte: a autora, com base em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (2014).