



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA-PPGEDUC

KELLE DO ROSÁRIO BRAGA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO DE CAMETÁ/PA: As implicações do Plano de Ações Articuladas
(PAR) no período de 2007 a 2014**

Cametá-Pa

KELLE DO ROSÁRIO BRAGA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO DE CAMETÁ/PA: As implicações do Plano de Ações Articuladas
(PAR) no período de 2007 a 2014**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará UFPA- Cametá para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Odete da Cruz Mendes.

**Cametá-PA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

SILVA, KELLE DO ROSÁRIO BRAGA SILVA

A Formação Continuada Docente no Contexto da Política de Educação de
Cametá/PA : As Implicações do Plano de Ações Articuladas (PAR) no período de
2007 a 2014 / KELLE DO ROSÁRIO BRAGA SILVA SILVA. — 2018
198 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura
(PPGEDUC), Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará,
Cametá, 2018. Orientação: Profa. Dra. ODETE DA CRUZ MENDES MENDES

1. Política de Formação Docente Continuada. Plano de Ações Articuladas (PAR).
Profissionalização. Capacitação.. I. MENDES, ODETE DA CRUZ MENDES, *orient.* II.
Título

CDD 370

KELLE DO ROSÁRIO BRAGA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO DE CAMETÁ/PA: As implicações do Plano de Ações Articuladas
(PAR) no período de 2007 a 2014**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará UFPA-Cametá para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Odete da Cruz Mendes.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Odete da Cruz Mendes - PPGEDUC/UFPA
(Presidente)

Prof.^a Dr.^a Fabiola Bouth Grello Kato
Membro – Examinador Externo – PPGED/ICED/UFPA

Prof. Dr.^o Doriedson do S. Rodrigues- PPGEDUC/UFPA
Membro – Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Maria Sueli Correa dos Prazeres - PPGEDUC/UFPA
Membro- Examinador Interno- Suplente

Dedico este trabalho aos meus pais, José da Paixão Silva e Raimunda Braga Silva, pelo amor, incentivo e por me ensinar a persistir e nunca desistir de lutar por meus ideais. Aos meus filhos – Ludimylla e Lucas –, que sempre estiveram presentes nos meus pensamentos. O produto final desta dissertação se deve à inspiração que me propiciaram a todos os momentos dessa jornada com demonstração de amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o meu mestre e amigo incondicional que me fortalece sempre. Foi ele que me fez acreditar em meus estudos durante toda essa jornada. Aos meus pais, José da Paixão Silva e Raimunda Braga Silva, pessoas de corações generosos e de fé inabalável. Eles me incentivaram a acreditar em meus sonhos e a realizá-los com determinação. Obrigada por suas orações. Por inúmeras vezes que me fortaleceram com afeto e com palavras positivas para nunca deixar de ser forte. Ao grupo de oração N^a S^a do Perpétuo Socorro da rádio Aldeia FM. Ao meu companheiro Cláudio Estumano, por compreender meus momentos de afastamento do cuidado da família para então dedicar-me integralmente aos estudos. Obrigada pela atenção necessária, pois só com seu esforço, os nossos filhos puderam ter o apoio devido durante minha ausência no tempo dedicado a esta produção. À minha amiga Mercês, companhia preciosa e atenciosa que esteve comigo neste tempo de pesquisa me dando o apoio necessário. Obrigada também ao apoio dispensado em casa junto aos meus familiares. Aos meus filhos amados Ludimylla e Lucas, a quem peço desculpas pelos momentos de ausência, pois, muitas vezes, não podia lhes dar a atenção necessária, para poder imprimir maior dedicação à pesquisa. Mesmo assim, reafirmo que me apoiavam com gestos de carinho e amor.

À minha orientadora, Prof. Dra. Odete da Cruz Mendes, por sua parceria e dedicação e, principalmente, por me auxiliar no crescimento intelectual. Aos meus colegas do curso de Mestrado em Educação e Cultura (PPGEDUC) com os quais compartilhei momentos de troca de conhecimentos na forma de trabalhos em grupos ou de debates mais amplos; assim como troquei situações da vida emocional, com alegrias ou tristezas e ainda ideais profissionais, aprendendo a ter mais força e determinação para enfrentar desafios diversos.

Aos professores da banca examinadora: Prof. Dr. Doriedson do S. Rodrigues, Prof.^a Dr.^a Maria Sueli Correa dos Prazeres pelos direcionamentos da pesquisa e contribuições. Aos demais professores da Universidade Federal do Pará e, em especial, os que fazem parte do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC); à Coordenação do programa, na pessoa da Prof.^a Dr.^a Gilcilene Dias da Costa e do prof. Dr. Cezar Seibt por oportunizarem um espaço de aprendizagens significativas e prazerosas no campo da pesquisa.

Gostaria de destacar os agradecimentos a todos os professores da Linha de Pesquisa Educação Básica, Tecnologias e Movimentos Sociais na Amazônia pelas valiosas contribuições para minha formação e demais professores, incluindo a Prof.^a. Dr^a Arlete Maria Monte de Camargo a qual também contribuiu com suas sugestões para este trabalho. Meu agradecimento à Prof.^a Dr^a Benedita Celeste Pinto pelas valiosas contribuições.

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”. (NÓVOA, 1992).

RESUMO

Este texto é resultado da pesquisa de mestrado que teve por objetivo analisar a política de formação continuada docente da rede municipal de ensino de Cametá-PA, tendo em vista as implicações do Plano de Ações Articuladas (PAR) e considerando as tendências em termos formativos para acentuar a capacitação e/ou a qualificação e profissionalização de professores. Como questões de estudo, destacam-se: Quais as implicações do PAR na política de formação continuada para professores da rede municipal de Cametá quanto à garantia da qualidade do ensino decorrente dos processos formativos? Os processos formativos são subsidiados por elementos norteadores de mera capacitação e/ou de elementos que garantem a profissionalização docente por meio de qualificação? A oferta dos cursos de formação continuada docente é garantida por meio do Regime de Colaboração entre os entes federados ou de Parcerias? Trata-se de um estudo de natureza qualitativa cujo levantamento de dados tem por base as técnicas de análise documental e entrevista semiestruturada. O recorte temporal escolhido para o estudo compreende o primeiro e o segundo PAR, de 2007 a 2011 e 2011 a 2014 respectivamente. O *locus* da pesquisa foi a Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED/Cametá) e os sujeitos foram: 01 (um) técnico responsável pelo PAR no referido município no período correspondente às versões em análise, 2 (dois) professores da rede municipal de ensino, sendo 01 (um) deles representante no Sindicato de Trabalhadores da Educação Pública do Pará (SINTEPP) Subsede Cametá e um professor dos anos iniciais do ensino fundamental, além de 3 (três) informantes da Pesquisa Nacional do OBEDUC-PAR que incluiu técnicos e gestores da SEMED/Cametá. Optamos por análise de conteúdo, considerando o possível desvelamento dos sentidos latentes aos discursos veiculados na política analisada, ainda que os significados destas sejam importantes. A contradição, a mediação, a totalidade e a historicidade são princípios fundantes e indispensáveis na análise dos dados, pois são categorias do materialismo histórico e dialético fundantes em trabalho social, em particular, de fenômeno que conforma interesses em disputa a exemplo da educação. Dentre os autores que situam e fundamentam o texto, podemos citar os seguintes: Frigotto (2001), Ramalho, Nunez, Gauthier (2003), Almeida (2005), Maués (2005), Camini (2009), Gatti, Barreto e André (2011), dentre outros. Os resultados da pesquisa sinalizam a importância do PAR como importante ferramenta de planejamento da educação municipal que direciona as ações no âmbito pedagógico e da gestão da educação. No pedagógico, dentre outros aspectos, destacam-se as formações continuadas que constam como um dos critérios para a qualidade do ensino, embora os cursos estejam condicionados a responder as exigências do IDEB como parâmetro de qualidade, o que sinaliza uma formação fundamentada na capacitação instrumental e técnica. A organização da Formação Continuada no PAR apresenta, dentre os indicadores, a busca da melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares de professores nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Na disposição do relatório municipal do primeiro PAR (2007 a 2011), pôde-se constatar com mais ênfase o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), e no segundo PAR (2011 a 2014) o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), medidas estritamente vinculadas ao IDEB haja vista a ênfase nos componentes curriculares – português e matemática. A pesquisa indicou a realização de outras ações de formação continuada de docentes dos anos iniciais do

ensino fundamental e suas modalidades por várias iniciativas como o Alfabetizar e o Letrar, sendo este último uma iniciativa própria da Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa revelou ainda como ações de formação desenvolvidas pela SEMED/Cametá o Programa Gestar I e o Programa Gestar II que embora tenham se antecipado ao PAR foram programas importantes. Sobre o Regime de Colaboração para as ações de formação percebeu-se que embora a Constituição Federal preconize atribuições compartilhadas entre os entes federados apenas pontuais indicativos da ação do Ministério da Educação (MEC) na orientação do Sistema Integrado de Monitoramento no tocante à assistência técnica e por meio de treinamentos aos coordenadores e formadores. A contrapartida do ente municipal se deu pela “adesão” ao PAR em forma de convênio e atualização do sistema via Plataforma SIMEC/PAR e na implementação das ações de formação, sendo ainda responsável pelo oferecimento de logística não significando, contudo, um efetivo Regime de Colaboração entre os entes federados, haja vista que algumas ações dependiam de parcerias locais.

Palavras-chave: Política de Formação Docente Continuada. Plano de Ações Articuladas (PAR). Profissionalização. Capacitação.

ABSTRACT

This text is the result of the master's research whose aim is to analyze the policy of continuing education for teachers of the municipal education system of Cametá-PA, considering the implications of the PAR (Articulated Actions Plan) and considering the trends in formative terms for emphasizing training and/or qualification and professionalization of teachers. In this research, the guiding questions of study are: What are the implications of the PAR in the policy of continuing education for teachers in the municipal education system of Cametá in terms of guarantee of the quality of teaching resulting from the formation processes? Are the formation processes subsidized by guiding elements of mere training and/or elements that ensure the teacher professionalization through qualification? Is the offer for courses of continuing education for teachers guaranteed through the collaboration between federated entities or partnerships? This is a qualitative study whose data collection is based on techniques of document analysis and semi-structured interviews. The temporal cut chosen for the study comprises the first and second PAR, from 2007 to 2011 and from 2011 to 2014, respectively. The research locus was the Municipal Secretariat of Education of Cametá (SEMED/Cametá) and the individuals involved were: 01 (one) technician responsible for the PAR in the corresponding period to the versions under analysis, 02 (two) teachers of the municipal school, one of whom is representing the Public Education Labour Union of Pará (SINTEPP) Subseat Cametá and the other is a teacher of the early basic education, and also 03 (three) informants from the OBEDUC-PAR National Survey that included technicians and managers of SEMED/Cametá. Content analysis was chosen, considering the possible unveiling of latent meanings to the discourses conveyed in the analyzed policy although its meanings are important. The contradiction, mediation, totality, and the historicity are founding and indispensable principles in the data analysis because they are categories of the founding historical and dialectical materialism in social work, in particular, those of phenomenon that shapes conflicting interests such as education. The authors the text is based on are as follow: Frigotto (2001), Ramalho, Nunez, Gauthier (2003), Almeida (2005), Maués (2005), Camini (2009), Gatti, Barreto and André (2011), among others. The results of the research point out the importance of PAR as an essential planning tool for municipal education that guides the pedagogical actions and the management of education. In the pedagogical field, one can mention the continuing education that is one of the criteria for the quality of teaching, although the courses are conditioned to respond to the requirements of the IDEB as a quality parameter, which indicates a formation based on the instrumental and technical aspects. The organization of Continuing Education in the PAR, among the indicators, seeks to improve the quality of learning of all curricular components of teachers in the initial and final years of elementary education. In the provision of the municipal report of the first PAR (2007 to 2011), the Intensive Teachers' Training Program in Activity (PROFORMAÇÃO) was verified with more emphasis, and in the second PAR (2011 to 2014) the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC), measures strictly linked to IDEB, due to the emphasis on curricular components - portuguese and mathematics. The research indicated the realization of other actions of continuous education for teachers from the early basic education and its modalities by various initiatives such as Literacy and Letrar, the latter being a separate initiative of the Municipal Education Department. The research also revealed as training actions developed by SEMED/Cametá the Gestar I Program and the Gestar II

Program that although they anticipated PAR were important programs. Regarding the Collaboration Regime for training actions, it was noted that although the Federal Constitution recommends shared responsibilities among the federated entities only indicative of the action of the Ministry of Education (MEC) in the orientation of the Integrated Monitoring System regarding technical assistance and through trainings to coordinators and trainers. The counterpart of the municipal entity was the "adhesion" to the PAR in the form of an agreement and update of the system via the SIMEC / PAR Platform and in the implementation of the training actions, being still responsible for the provision of logistics, but not an effective Regime of Collaboration among the federated entities, since some actions depended on local partnerships.

Keywords: Continuing education Policy for teachers. Articulated Actions Plan (PAR). Professionalization. Training.

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

GRÁFICO 1. Metas da formação continuada segundo o Plano Nacional de Educação PNE.....	30
GRÁFICO 2. Matrículas do Ensino Fundamental no Município de Cametá.....	119
FIGURA1-Classes amplas de incentivos que motivam os professores.....	107
FIGURA 2- Organograma de Composição dos departamentos educacionais de projetos e programas da SEMED/Cametá.....	135
MAPA -Localização do Município de Cametá Pará	117

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Funções Docentes do Município de Cametá com e sem habilitação mínima exigida pela LDB 9.394/96 (2007-2012)120.

QUADRO 2. –Demonstrativo do quantitativo de ações, subações e estratégias (PAR 2007-2011) na dimensão 2-Formação continuada.....125.

QUADRO 3- Demonstrativo do quantitativo de ações, subações e estratégias (PAR 2011-2014) na dimensão 2-Formação continuada)126.

QUADRO 4- Demanda para a rede municipal e ação/subação do PAR 2011 a 2014 de Cametá/PA para a formação continuada docente dos anos iniciais do ensino fundamental.....132

LISTA DE SIGLAS

ASSIM - Assessoramento Integrado aos Municípios no Planejamento das Ações Articuladas no Estado do Pará.

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

CEPAL-Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

CIEC- Centro de Inclusão Educacional de Cametá.

CEFOP-Centro de Formação Profissional

CONAE-Conferência Nacional de Educação.

CONSED-Conselho Nacional de Secretários de Educação.

EJA- Educação de Jovens e Adultos.

FNDE-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FUNDEF-Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FHC- Fernando Henrique Cardoso.

GESTAR- Gestão de Aprendizagem Escolar.

IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP-Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais.

IDH-Índice de Desenvolvimento Humano

LDBEN-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC- Ministério da Educação.

NUPES: Núcleo de Pesquisa Sobre Ensino Superior.

OEA-Organização dos Estados Americanos.

ONU-Organização das Nações Unidas

PAR-Plano de Ações Articuladas.

PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação.

PPE-Projeto Principal de Educação.

PMCTPE- Planos e Metas Compromisso Todos Pela Educação.

PSNP-Plano Salarial Nacional Profissional.

PROMEDLAC- Comitê Regional Internacional do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe.

PROFORMAÇÃO: Programa de Formação de Professores em Exercício

PROINFANTIL-Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil.

PCCR- Plano de Cargo Carreira e Remuneração do Magistério.

PIB-Produto Interno Bruto.

PNAIC-Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa.

PNUD-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNE-Plano Nacional da Educação.

SEMED-Secretaria Municipal de Educação.

SIMEC- Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação.

SECAD-Secretaria de Alfabetização e Diversidade.

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

UNDIME-União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação.

UAB- Universidade Aberta do Brasil.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1-Demonstrativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 4ª série/5º Ano.....120

TABELA 2- Demonstrativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB Nacional para os anos iniciais do ensino fundamental projetado para os municípios.....121

TABELA 3-Taxa de Rendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Cametá ano2015.....122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
ESTRUTURA DO TEXTO DISSERTATIVO.....	26
1. A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS: CONTEXTUALIZANDO O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE/ PMCTPE).....	28
1.1. A FORMAÇÃO DOCENTE NAS DIRETRIZES E METAS DE PRINCIPAIS DOCUMENTOS: DO PDE/PMCTPE DECRETO 6.094/2007 AO PNE LEI 13.005/2014...	28
1.2 O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): ORIGEM, CONCEPÇÕES E DIMENSÕES EDUCACIONAIS.....	42
1.3 O REGIME DE COLABORAÇÃO ENTRE OS ENTES FEDERADOS E A SUA IMPORTÂNCIA NAS AÇÕES DO PAR.....	48
2. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO A PARTIR DOS ANOS DE 1990.....	70
2.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES A PARTIR DE 1990.....	70
2.2. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO, QUALIFICAÇÃO, CAPACITAÇÃO DOCENTE E SUAS TENDÊNCIAS TEÓRICAS.....	90
2.2.1 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: Conceitos e implicações.....	104
3-A FORMAÇÃO DOCENTE NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ.....	116
3.1. O MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA: CARACTERIZAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL.....	117
3.2.O ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DOCENTE EM CAMETÁ.....	124
3.3. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA EXPERIÊNCIA DA SEMED/CAMETÁ: ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS TÉCNICOS E GESTORES DA SEMED/CAMETÁ.....	183
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	184
APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES/ SINTEPP.....	185
APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PESQUISA NACIONAL DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO OBEDUC NO ESTADO DO PARÁ MUNICÍPIO DE CAMETÁ.....	186
APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.....	187
ANEXOS.....	189
ANEXO A – PROGRAMAS, AÇÕES E OBJETIVOS DO PDE, DE 2007 À 2014 (QUADRO-RESUMO).....	189
ANEXO B –DIRETRIZES DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO PMCTPE.....	200

INTRODUÇÃO

Os estudos e pesquisas sobre formação de professores têm sido recorrentes, principalmente, a partir das últimas reformas educacionais em vista das orientações recomendadas após a Conferência Mundial da Educação de Jomtien/Tailândia, que ocorreu em 1990. Naquele momento, os países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, exibiram um déficit educacional com alto índice de analfabetismo, evasão escolar e, ainda, baixo padrão de desempenho. Nos argumentos dos analistas políticos, existiam muitos fatores que concorriam para esse quadro de fracasso, mas a falta de formação adequada do quadro de professores tinha uma influência decisiva.

Seguindo as orientações e recomendações, o governo federal passou a tomar iniciativas em torno das políticas públicas para a formação docente, não só como parte dos compromissos assumidos pelos países centrais que foram signatários da Conferência e reconheceram o déficit, mas também para fazer frente aos processos democráticos que haviam se instalado na década de 1980, cujas reivindicações incluíam melhorias do ensino público na forma da lei.

O cenário das reformas educacionais, nesse contexto, sob a perspectiva da política do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), tivera ideias que culminaram em ações do Projeto Principal de Educação (PPE)¹ para a América Latina, o qual tinha como diretriz a educação estratégica crucial para o novo milênio, que tinha três objetivos principais: a) superação e prevenção do analfabetismo; b) universalização da educação básica; c) melhoria da qualidade da educação. (OTTONE, 1995).

No governo Luiz Inácio Lula da Silva, o cenário reformista continua por diversas iniciativas, das quais pontuamos a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, concomitantemente, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE), oficialmente regulamentado pelo Decreto nº 6.094/2007, que continha as ações de formação docente que, dentre outros aspectos, têm recíproca relação com a propagação e necessária elevação da qualidade do ensino.

¹ [...] Uma das principais iniciativas internacionais sobre educação: o Projeto Principal de Educação [...] foram estratégias propostas pela UNESCO, no âmbito do PPE, que adquiriu interesse crescente pela formação dos formadores, formação para autonomia e a flexibilidade curricular e por um professor capaz de educar para a paz e a democracia. (RODRIGUES; CABRAL NETO, 2006).

O presente estudo se situa nesse contexto histórico, considerando o ano de 2007 como decisivo para a origem oficial do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE) e, em decorrência deste, o Plano de Ações Articuladas (PAR). No PAR, a educação é organizada em quatro dimensões, com indicadores que conformam diagnósticos e demandam ações para aperfeiçoamento, recebendo assistência técnica e/ou financiamentos nas áreas pendentes, de acordo com a pontuação que, criteriosamente, lhe é atribuída pelo MEC. Tais necessidades tem a ver com a qualidade, já que há correlação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um dos indicadores para a organização da educação.

Tendo em vista as experiências da Secretaria Municipal de Educação, (SEMED-Cametá) no período de 2007 a 2014, fazer a análise das implicações do Plano de Ações Articuladas (PAR) na formação continuada docente é retratar um tema atual no cenário educacional. Além disso, embora o PAR já venha sendo pesquisado, com diversas discussões em literaturas correntes sobre o tema, presume-se que a sua origem e suas orientações ainda estão em debates com pontos polêmicos, principalmente no contexto Amazônico, onde situamos nosso campo empírico.

Esta pesquisa situa as iniciativas de políticas públicas por meio das orientações de governos de vertentes partidárias diferentes em âmbito federal, mas que, em função das reformas que se desenharam com maior intensidade a partir dos anos de 1990, pouco se diferenciaram nas ações.

Este estudo pontua também a política de formação continuada no contexto do Plano de Ações Articuladas-PAR, procurando analisar se ela implica uma valorização do magistério ou a necessidade de adequar a rede pública à mera exigência de elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB como principal indicador de qualidade do ensino. Esses vieses da política poderão significar, de um lado, um processo formativo para a profissionalização ou, por outro, uma formação instrumental em forma de capacitação dentro dos moldes do mercado.

Consideramos que o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE e o Plano de Ações Articuladas-PAR são importantes como ferramentas para capacitar e qualificar os profissionais por meio da formação continuada. Diante disso, construiu-se o interesse para desvelar seus fundamentos, primeiramente, por minha inserção

como professora da rede municipal de ensino de Cametá desde 2010, nos anos iniciais do ensino fundamental e, nessa condição, vinha participando de cursos de formação continuada ofertados pela SEMED/Cametá sem o conhecimento maior das suas orientações, origens e finalidades.

As principais inquietações, no entanto, perpassam pela necessidade de desvelar a formação continuada como um dos elementos da política de valorização dos docentes nas propostas atuais que oficialmente são divulgadas pelos documentos, a exemplo da criação do Piso Salarial Nacional Profissional (PSNP). O PSNP é uma das ações do PDE que se materializa por meio da adequação deste na criação do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério (PCCR) nas redes de ensino. Entretanto, os critérios de cada rede de ensino em desenvolver ações de formação relacionam-se com as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE), cujas demandas constam previstas no Plano de Ações Articuladas (PAR), que é a ferramenta de materialidade dessas diretrizes nos convênios entre o governo federal e o municipal. Consideram-se, nesse documento, os indicadores de formação como requisito mínimo para o aperfeiçoamento do planejamento da rede de ensino nas diversas etapas e modalidades da educação básica, mas, neste trabalho, enfocamos apenas os indicadores de formação docente – requisito para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além disso, qualquer análise da educação, para ser coerente, deve ser contextualizada, levando em consideração aspectos que perpassam sob a ótica regional e nacional. E, no nosso caso, deve levar em conta um município da região Norte que tem uma baixa arrecadação cuja efetividade das ações educacionais depende do cumprimento do regime de colaboração.

Corroboram com esse aspecto os estudos de Gatti, Barreto e André (2011), para quem as políticas de formação docente se circunscrevem pelo caráter histórico, de modo a contextualizá-las dentro do âmbito das práticas contraditórias em que elas ocorrem. Observamos que, nos últimos anos, a tendência de oferta de cursos de formação continuada tem como principal preocupação a melhoria do ensino, desde que o regime de colaboração entre os entes federados ocorra. Nesse sentido, para Souza (2006):

Já há alguns anos observa-se, no cenário educacional, a tendência crescente de se oferecer cursos de formação contínua aos professores. Essa tendência pode ser observada no estabelecimento de diversos convênios entre secretarias municipais e estaduais de Educação e as universidades públicas e privadas, com o propósito de realizar programas de formação de professores no formato de cursos (com duração variada), seminários, encontros, conferências e congêneres. Além dos convênios, as próprias secretarias, por meio de seus órgãos centrais e intermediários, também têm assumido a tarefa de 'capacitar', 'reciclar', 'melhorar a competência' dos agentes escolares sejam eles professores, diretores, coordenadores ou supervisores. (SOUZA 2006, p. 483):

Dessa forma, a melhoria do ensino perpassa pela palavra de ordem que é a "profissionalização" como parte da valorização do magistério, prevista no contexto das atuais políticas, a exemplo da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, pela lei de Responsabilidade Fiscal e que entram em conflito com as regulamentações das Secretarias estaduais e municipais de educação.

As competências básicas da aprendizagem seriam asseguradas, segundo o Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe PROMEDLAC V, com investimentos maciços na profissionalização docente por meio da formação, atualização e aperfeiçoamento; ao lado da produção de materiais pedagógicos adequados. Como parte das orientações organizativas desse eixo de análise, a descentralização da administração ganhou ênfase como estratégia de maior autonomia aos órgãos subnacionais, sendo a municipalização do ensino fundamental a maior ação descentralizada no contexto da gestão da educação.

O segundo eixo é o pedagógico (OTTONE, 1995), que enfatiza a profissionalização da ação educativa, propondo-se a melhorar os níveis globais de qualidade das aprendizagens, definindo os conteúdos e métodos de ensino e a organização necessária a essa qualidade.

No estudo das políticas educacionais, destacaremos o segundo eixo de análise, o qual, "coincidentemente", vai rebater o perfil formativo do profissional da docência para a educação do novo milênio para uma formação continuada em relação à qualidade do ensino. No entanto, para situar o problema de estudo, indagamos: quais as implicações do PAR na política de formação docente continuada para professores da rede municipal de Cametá quanto à garantia da qualidade do ensino decorrente dos processos formativos? Como questões

norteadoras: Os processos formativos são subsidiados por elementos norteadores de mera capacitação e/ou de elementos que garantem a profissionalização docente por meio de qualificação? A oferta dos cursos de formação continuada docente é garantida por meio do regime de Colaboração entre os entes federados ou de Parcerias?

Para apresentar a discussão acerca da formação docente, tomamos como objetivo geral analisar a política de formação continuada docente no Plano de Ações Articuladas (PAR), tendo em vista as implicações dos processos formativos em termos de capacitação e/ou qualificação e profissionalização do Magistério de professores da rede municipal de Cametá/PA.

Como objetivos específicos, definimos: Analisar as implicações do PAR na política de formação docente continuada para professores da rede municipal de Cametá quanto à garantia da qualidade do ensino decorrente das suas configurações como processos formativos; Identificar se os processos formativos foram subsidiados por elementos norteadores de mera capacitação e/ou de elementos que garantiam a profissionalização docente por meio de qualificação; Verificar se a oferta dos cursos de formação continuada docente foi garantida por meio do Regime de Colaboração entre os entes federados envolvidos ou por meio de Parcerias.

No referencial de análise que pretendemos inserir este estudo, consideramos inicialmente a natureza do fenômeno educativo em que se situa o Plano de Ações Articuladas, tendo em vista o contexto político no qual esse fenômeno foi concebido, levando em conta os elementos políticos, econômicos e sociais numa perspectiva mais ampla do país.

Aliado aos pressupostos de historicidade, da contradição e da mediação e envolvidos na análise da política de formação continuada dos professores no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR) – que é um fenômeno educacional – optamos ainda pelas técnicas da pesquisa qualitativa, porque se trata de uma abordagem metodológica de investigação para analisar e explicar os fenômenos que considera a interpretação do pesquisador a partir de sua inserção no estudo do objeto, incluindo suas concepções e opiniões.

Dentro dessa abordagem qualitativa, optamos, necessária e oportunamente, pelo uso de entrevista semiestruturada como técnica pela liberdade dos informantes

para exporem os seus pontos de vista sobre determinados assuntos, para contribuírem com o esclarecimento do objeto de estudo, bem como induz à maior reflexão para a análise dos resultados. Por entrevista semiestruturada entende-se que é um trabalho que aproxima mais o pesquisador de seus informantes, o qual, por meio de uma conversação (diálogo), busca as informações acerca do objeto para uma análise de cunho qualitativo. A entrevista é composta por um roteiro previamente elaborado que inclui o tema, com questões relacionadas ao planejamento da coleta de informações e questões sobre variáveis que afetam os dados de coleta e futura análise (MANZINI, 2003).

A respectiva técnica valoriza o aspecto emocional, intelectual e social dos informantes, já que leva em consideração as opiniões, sentimentos, atitudes, comentários, aprendizagens, etc, sendo conteúdo importante da pesquisa social. Permite também a formulação de hipóteses antes da coleta de dados e possibilita a comparação desta após a análise do material pesquisado, além de maior contato com o público-alvo e investigação do ambiente. (MANZINI,2003).

Desse modo numa pesquisa qualitativa, as respostas não são objetivas e o propósito não é contabilizar a quantidade como resultado, mas sim conseguir compreender o comportamento de determinado grupo-alvo em relação ao tema que esse público partilha.

O referencial de análise selecionado, como já afirmamos, é o materialismo histórico e dialético, por ser apropriado para o tratamento do nosso objeto de investigação – Plano de Ações Articuladas-PAR – no que se refere à formação continuada docente podendo propiciar uma discussão mais profícua para desvelar concepções, interesses e princípios de programas oficiais, adensando múltiplos fatores envolvidos no contexto político em que o plano surgiu e a política do PDE/PMCTPE, que é o pressuposto de ancoragem desse objeto. É possível também explicitar, pelo princípio da contradição, que estes programas formativos consistem em termos de qualificação e/ou capacitação como políticas, induzidas pelo governo federal, sob o pretexto do funcionamento do regime de colaboração.

Nas análises de documentos – fontes primárias –, ainda que possam receber diferentes interpretações, surgiram categorias importantes para o objeto estudado, pois os relatórios de empresas, tabelas, entre outros, segundo Gil (2008), são reveladores.

As análises dos dados foram feitas de modo a compreender o sentido latente nos relatos ou nos escritos oficiais numa tentativa de análise de conteúdo. Para Silva e Fossá (2013), a análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações que analisa o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador naquilo que lhes dá sentido.

[...] Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categoria que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise de conteúdo, ao longo dos anos, perpassa diversas fontes de dados. [...] (SILVA e FOSSA, 2013, p. 02).

O campo empírico foi a Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Cametá, que está localizada na Avenida Coronel Raimundo Leão, s/n, Bairro São João Batista. Os sujeitos da pesquisa somaram um total de 6 (seis) informantes, sendo 1 (um) técnico da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Cametá que atuou na organização do Plano de Ações Articuladas (PAR) e no desenvolvimento dos cursos de formação para os docentes da rede municipal no período de 2007 a 2011 e 2011 a 2014, 2 (dois) professores, sendo 1 (um) deles representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará SINTEPP/ Subsede Cametá e 1 professor da rede, além de 3 (três) informantes da pesquisa nacional do Observatório de Educação – OBEDUC/PA². A escolha desses sujeitos se deve ao fato de estarem mais diretamente envolvidos com o objeto – Plano de Ações Articuladas PAR, no âmbito da SEMED, sendo, portanto, privilegiados das informações que precisamos para desenvolver a presente pesquisa.

Enfim, o percurso investigativo ocorreu por diferentes etapas que, embora não estanques entre si, são explicadas didaticamente separadas: No primeiro momento, fizemos o levantamento da literatura sobre o tema e de outros materiais referentes à pesquisa e, posteriormente, o trabalho de campo e as demais etapas subsequentes tomaram forma.

² O Observatório da Educação (OBEDUC) foi uma pesquisa intitulada de Avaliação do Plano de Ações Articuladas: um estudo nos municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais, no período de 2007 a 2012. Tratou-se de uma pesquisa que apresentou dados do Estado do Pará e entre os municípios, é apresentado Cametá, que consta 7 sete (informantes), mas sobre o eixo formação continuada desses informantes são apresentados somente 3 (três) questões que tratam do assunto o qual dá ênfase esta pesquisa.

ESTRUTURA DO TEXTO DISSERTATIVO

O texto traz a Introdução, que se subdivide em subtemas, com a apresentação da temática de estudo, problema e problemática, os objetivos gerais e específicos, localização do campo empírico e organiza-se em três capítulos, apresentando itens e subitens.

O primeiro capítulo discute a formação docente contextualizando-a nas orientações oficiais do Plano Nacional de Educação ao PDE/Plano e Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE). Discute também a formalização por meio do Decreto nº 6.094/2007, analisando o contexto do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, trazendo os conceitos tendenciados na formação de professores. Traz ainda: Formação docente segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Diretrizes, Metas e estratégias que explicita no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente as Metas que deverão ser alcançadas até 2024 na formação docente. Discute o Plano de Desenvolvimento da Educação PDE e o Compromisso Todos Pela Educação (PMCTPE), abrangendo áreas com apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC), além de trazer ao debate a Resolução 29/2007, a qual reforça a elegibilidade sobre a assistência técnica e financeira, entre elas a formação dos professores e trabalhadores da educação; a resolução N°02, de 1º de Julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação da educação inicial em nível superior e para a formação continuada. Por fim, discute a formação e a profissionalização docente como conceitos que têm implicações nas diretrizes para formação docente, considerando uma discussão que está em foco: como e que tipo de professor se pretende formar e o regime de colaboração dos entes federados e as competências das partes envolvidas.

O segundo capítulo denomina-se “As políticas educacionais no contexto da reforma do Estado a partir dos anos de 1990” e situa o estudo na temática das políticas educacionais no contexto das reformas do Estado a partir dos anos de 1990, problematizando as interferências de órgãos internacionais. O conteúdo aborda as mudanças no mundo do trabalho e políticas de formação docente, tentando trazer à reflexão que as orientações recebidas a partir de 1990 foram definidoras, em grande parte, para o surgimento de movimentos que delinearão os interesses financeiros de organismos internacionais, embora o discurso seja o de propor a melhoria dos

indicadores educacionais. Discute também as principais correntes teóricas e os pressupostos de formação docente que compreendem as transformações que ocorreram durante as reformas em torno dos termos conceituais e teorias que fundamentaram o trabalho docente como um processo complexo de atividades. Além do mais, analisa o conceito de formação que se vincula à concepção de capacitação em um determinado contexto e projeto pelo qual se quer formar.

O terceiro capítulo intitula-se “A formação docente no Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de Cametá” e apresenta a organização do PAR, sistematizando sobre as dimensões de que dispõe, discutindo a finalidade deste enquanto ferramenta de materialidade das propostas formativas. Também analisamos nesse capítulo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), juntamente com a análise documental dos relatórios do Plano de Ações Articuladas (PAR) nas versões 2007-2011 e 2011-2014 os quais estão disponíveis no portal do MEC/SIMEC (BRASIL, 2008; 2012). Consideramos que o que dispõem esses documentos para a área 2- Formação continuada um subitem da dimensão 2, Formação dos Profissionais da Educação e Pessoal de Apoio Escolar são elementos contraditórios à sua implementação ao se combinar o que está previsto com os relatos dos sujeitos da pesquisa ou até mesmo ao confrontarmos com a literatura sobre a temática, como as principais leis e documentos, como se verá na disposição das análises. Para essas análises, inicialmente, fizemos uma caracterização do *locus* da pesquisa - o município de Cametá/PA, por meio de dados informativos sobre as questões socioeconômicas e sobre os dados educacionais, incluindo o rendimento escolar do ensino fundamental por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), considerando a metas no PNE e a evolução nas avaliações ocorridas dentro do recorte temporal da pesquisa. De modo a contextualizar o objeto, buscamos os dados da formação continuada de professores na experiência da SEMED/Cametá e, para caracterizar o perfil dos informantes da pesquisa, recolhemos algumas informações profissionais a fim de dar corpo às análises dos dados empíricos.

1. A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS: contextualizando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/ PMCTPE)

Este capítulo discute as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE), que se construiu por meio do Decreto nº 6.094/2007 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que foi criado no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Analisamos o contexto político e as articulações realizadas no então governo Lula para o formato dessa política de modo a situar os programas de formação de professores e seus sentidos, tendo em vista os conceitos de capacitação, habilitação e profissionalização, tendenciados nas ações de formação de professores, resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) Resolução nº 29, de junho de 2007 e a Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015 que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente. Dentre outros, a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.0005/2014 que trata da formação continuada em nível de pós-graduação dos professores da educação básica.

1.1. A FORMAÇÃO DOCENTE NAS DIRETRIZES E METAS DE PRINCIPAIS DOCUMENTOS: DO PDE/PMCTPE DECRETO 6.094/2007 AO PNE LEI 13.005/2014

A formação docente consta como ação em diferentes programas no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTPE) e também nos direcionamentos de outros documentos, como no Plano Nacional de Educação em vigor.

O PDE tem como base o princípio de colaboração entre os entes federados - Governo Federal, estados e municípios – sendo o regime de colaboração um dos seus pilares. Todavia, a contrapartida da União aos entes subnacionais é regulamentada/condicionada ao cumprimento das metas e em resoluções que orientam seus fins, princípios e implementação.

Art. 2º Para fins de seleção dos entes federativos beneficiários foi adotado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Parágrafo único - O IDEB será, também, o indicador de aferição do cumprimento de metas fixadas para a melhoria do acesso e a elevação dos padrões de qualidade da educação básica na rede pública de ensino. (RESOLUÇÃO FNDE 29/2007, não paginado).

A Resolução nº 29/2007 (BRASIL, Res. 29, 2007) reforça a elegibilidade sobre a assistência técnica e financeira, entre elas a formação dos professores e trabalhadores da educação. A adesão de cada ente federado deve partir de sua iniciativa.

Do critério de Elegibilidade Parágrafo único - As prioridades de atendimento referidas no caput deste artigo são: assistência técnica e assistência financeira a ações de gestão educacional, formação de professores e trabalhadores da educação, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura e recursos pedagógicos. Art. 4º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica no cumprimento de metas que resultem na evolução do seu IDEB, observando-se as diretrizes e condições expressas no Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, especialmente, quanto aos capítulos I e III. (RESOLUÇÃO FNDE 29/2007, não paginado).

Além desse documento legal, PNE - Lei nº 13.005/2014, que dispõe das diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, determina quatro grupos de metas. No primeiro grupo as metas são chamadas de estruturantes porque descrevem sobre a garantia do direito à educação básica com qualidade, promovendo, dessa forma, a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório. Um segundo grupo de metas trata da redução das desigualdades e da valorização da diversidade, que são caminhos para a equidade. O terceiro grupo vem tratar da valorização dos profissionais da educação, considerada aqui como estratégica para se atingir as anteriores. Dentre as orientações, o terceiro grupo de metas traz a meta 16, que consta: Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica / Formação continuada na área de atuação [...]. Por último um quarto grupo de metas referentes ao ensino superior. (BRASIL/PNE/MEC, 2014).

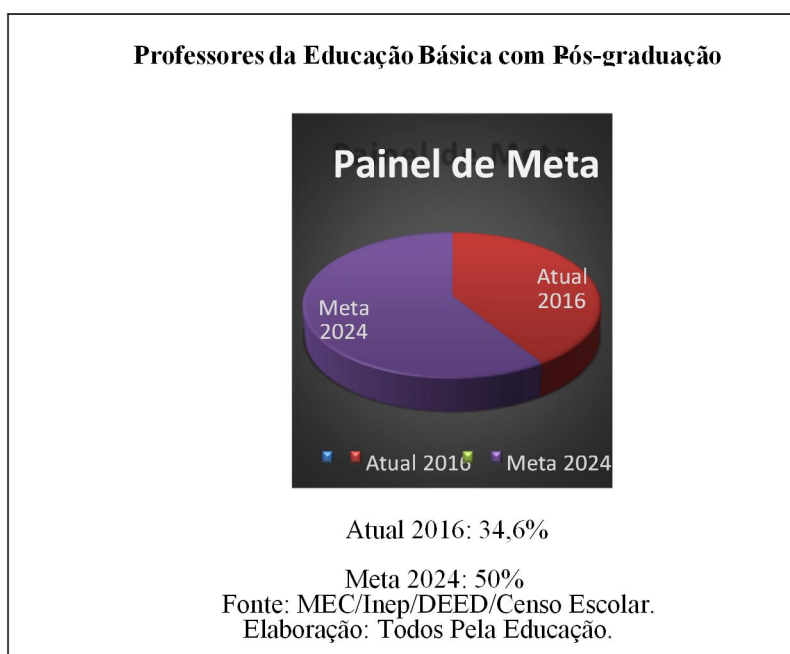
No site do observatório do Plano Nacional de Educação, a meta de nº 16, que trata da formação continuada e pós-graduação de professores, corresponde a atender 50% dos professores da educação básica até o último ano da vigência do referido Plano, vemos:

Formar, em nível de Pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir todos os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL/PNE, 2016).

O amparo legal, por meio das resoluções que ratificam os diferentes programas de formação continuada, com destaque para o Plano e Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE), tem sido primordial, visto que busca esclarecer o que podemos considerar como curso de formação continuada e sua importância, mesmo que o regime de colaboração dos entes federados em questão financeira não seja garantido de fato. Entra nesse contexto o PNE, que dá origem aos Planos Municipais para a construção de suas metas, incluindo a valorização do professor.

Os planos de educação e o Plano Nacional de Educação em particular têm características que os tornam diferentes, sendo que uma das diferenças é que o PNE é decenal por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos. Além disso, tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais e, também por força de lei, cumpre a função de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração. O amplo e democrático processo de debate, que começou na Confederação Nacional de Educação (CONAE) 2010 e culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional, reforça o caráter especial desse PNE (BRASIL /PNE/MEC,2014).

GRÁFICO 1. Metas da formação continuada segundo o Plano Nacional de Educação.



O gráfico apresentado acima retrata o que dispõe em termos de metas o Plano Nacional de Educação conforme dados do Censo Escolar, por meio do

Ministério da Educação e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em que o percentual de 34,6% é de professores que já possuíam em 2016 a pós-graduação como formação continuada a nível nacional e a meta de 50% deve ser alcançada até 2024, destacando que:

A deficiência na formação inicial de nossos docentes é um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a formação continuada representa um grande aliado na medida em que possibilita que o professor supra lacunas na sua formação inicial e ao mesmo tempo em que se mantém em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional. (BRASIL/PNE, 2016, não paginado).

Os dados atuais de formação de diferentes cursos ainda não se encontram disponíveis. A Resolução nº 2/2015 em seu art. 17 reafirma que a formação continuada pode ocorrer na área de atuação profissional e ou na educação de diferentes etapas e modalidades.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (BRASIL/RES. Nº 2, 2015, p. 14).

Depois de verificar por meio dos gráficos as metas do Plano Nacional de Educação para formação docente, desta vez, observa-se o papel do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi instituído pelo Decreto Federal nº 6.094/2007 para ser implementado pela União. Para Camargo, Ribeiro e Mendes:

Na perspectiva de consolidação de um federalismo cooperativo e de assegurar a universalização do ensino obrigatório, no ano de 2007, o então Ministro Fernando Haddad, oficializou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de promover uma política nacional de condução e orientação da Educação Básica, envolvendo os três níveis do governo e os diversos setores da sociedade civil no âmbito dos acordos entre a União e os governos subnacionais. Esse projeto teve inspiração no Movimento Todos Pela Educação, que se justificou pela congregação da sociedade civil, mas se insere no desenho político-ideológico do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). (CAMARGO; RIBEIRO; MENDES, 2016, p. 91).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) acopla-se ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTPE). Trata-se de uma iniciativa

em rede que desenvolvem programas de formação continuada para o atendimento de demanda dos sistemas de educação em cinco áreas: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes na educação física, e gestão e avaliação da educação. Para Gatti, Barreto e André: “em 2007, a Presidência da República lança o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação por meio do Decreto nº 6.094/2007, e o MEC, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 34).

Anunciado como “mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional [...]” (BRASIL, 2007a apud SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012), esse Plano coloca no governo federal o papel de regulador das desigualdades regionais e municipais por meio de assistência técnica e/ou financeira para implantação e execução dos programas e medidas planejadas e da construção de instrumentos de avaliação focalizados numa política geral e abrangente. Tem como intencionalidade declarada o alcance de uma educação de qualidade para todos. (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012, p. 305).

As diretrizes, ações e objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº6.094/2007 sobre formação e trabalho docente são as seguintes:

Diretriz XII: Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada. Diretriz XXII: Promover a gestão participativa na rede de ensino[...] Valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2007 - ANEXO” B).

As ações e programas de formação docente constantes no Plano de Desenvolvimento da Educação no período de 2007 a 2014 são os seguintes: Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil PROINFANTIL; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); Programa Ambientes Virtuais de Aprendizagem (PROINFO) integrado e E- PROINFO, PRÓ-LETRAMENTO; Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), Programa Universidade Aberta-UAB; Formação Continuada de Professor e

Trabalhadores da Educação Básica em Educação Ambiental, Programa Educação do Campo entre outros.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), foi instituído a partir de 1999 com o objetivo de acabar com a figura do professor leigo (sem qualificação pedagógica). Trata-se de um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de Educação a distância, que utiliza a estrutura da TV Escola para promover a formação e a titulação destes professores. (BRASIL/MEC, 2016).

O Proformação foi idealizado para atingir prioritariamente as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, locais onde existe um número alto de professores leigos, a maior parte sem o ensino fundamental (antigo 1º grau). O curso proporciona a professores sem habilitação que atuam nas quatro séries iniciais e classes de alfabetização das escolas da rede pública o domínio dos conteúdos do ensino médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática na sala de aula. (MENEZES, 2001, não paginado).

Já o PROINFANTIL, que se trata de um curso em nível médio, modalidade Educação a distância (EAD) e também na modalidade Normal, destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação mínima para o magistério exigida pela LDBEN. Ao final do curso, o professor receberá diploma para o exercício da docência somente na Educação Infantil. A legitimidade dos diplomas advém de pareceres emitidos pelos Conselhos Estaduais de Educação das unidades federadas nas quais o PROINFANTIL é desenvolvido. (BRASIL/MEC,2016).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. (BRASIL, MEC, 2016).

O Programa Ambientes Virtuais de Aprendizagem PROINFO Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD

Escola, pelo domínio público e pelo Banco Internacional de objetos educacionais. O E-PROINFO é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio à distância e ao processo ensino-aprendizagem (BRASIL/MEC, 2016).

Também possui o Pró-Letramento, que é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo Ministério da Educação - MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

O Programa de Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um curso presencial de dois anos para os Professores alfabetizadores com carga horária de 120 horas por ano e a metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por orientadores de estudo. (BRASIL/MEC, 2016).

O Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas.

O Programa Universidade Aberta (constante no Anexo A), nº 34, busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da Educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. (BRASIL/MEC, 2016).

O Programa Formação Continuada de Professores e trabalhadores de Educação Básica em Educação Ambiental atua na formação de equipes técnicas locais e de quadros docentes, assim como na produção de materiais para a educação ambiental como verifica-se no ANEXO A, nº 39.

E, por último, o Programa Educação do Campo, que busca apoiar a educação no campo mediante a capacitação de educadores de escolas do campo,

visando à melhoria da qualidade do ensino nas escolas e a elaboração, impressão e aquisição de material pedagógico, como descrito no ANEXO A, nº 54.

O conjunto dessas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação é direcionado à formação docente do ensino fundamental, mas, para este estudo, não há necessidade de aprofundamento, uma vez que a pesquisa trata da formação continuada docente dos anos iniciais e se aplicam apenas algumas delas. Podemos citar como formação continuada docente para os anos iniciais o Pró-letramento, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), O Programa Universidade Aberta (UAB), a Formação Continuada de Professores e Trabalhadores da Educação Básica em Educação Ambiental e o Programa Educação do Campo. Essas ações e Programas, além de outros, estão contidas e descritas no Anexo A.

Após esses aspectos sobre as ações e programas do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE) e no tocante ao profissional, ainda sobre o aspecto legal, têm-se a Resolução nº2/2015 na qual são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais que incluem, além da formação inicial, a formação continuada e a valorização.

[...] considerando a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.(..) resolve: Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (BRASIL/RES. Nº2/2015, p. 02-03).

De acordo com o capítulo VI da formação continuada dos profissionais do magistério, podemos verificar a definição sobre formação continuada no Art. 16.

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento

técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL/ RES. Nº 2, 2015, p. 13).

A resolução supracitada prevê que a formação continuada seja organizada pelos sistemas e redes de ensino que elaboram projetos que irão definir a carga horária dos cursos sejam eles de atualização com carga horária mínima ou mesmo maiores. As formações regulamentadas pela resolução supracitada não incluem apenas cursos de extensão, atualização ou aperfeiçoamento, mas também outras formações. Estão incluídas atividades formativas, desenvolvimento de projetos, especialização (Lato Sensu), mestrado e doutorado (Scricto Sensu). De acordo com Resolução Nº 2/2015, Art. 17, §1º, em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

[...] desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas. II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; II - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior; V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE; VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes. (BRASIL/RES. Nº 2, 2015, p. 14).

A Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE nº 29/2007 estabelece os critérios, parâmetros e procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação. (BRASIL, FNDE, 2007).

A Resolução nº 2/2015 dentro do aspecto da valorização dos profissionais da educação inclui horas atividades de sua carga horária, formação inicial e continuada além de outras especificidades que vão acrescentar em sua

remuneração, que pode ocorrer inclusive com progressão: Ainda de acordo com a Resolução nº 2/2015:

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se: [...] VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL/RES. Nº 2/2015, p. 15-16).

No contexto das ações de valorização, estão a formação ou habilitação, a capacitação como aprimoramento, assim como o salário mais justo, ações essas que incentivem e valorizem a profissão. Talvez uma melhor distribuição dos recursos fiscais dentro do sistema nacional de educação contribua para assegurar a melhoria salarial dos profissionais da educação, independente da região destes, para Gatti, Barreto e André:

[...] uma efetiva transformação da educação pública terá, entretanto, de passar por grande melhoria do padrão de remuneração e qualificação do magistério, além da permanente capacitação das redes estaduais e municipais. Essa transformação impõe a construção de um sistema nacional de educação e um papel mais robusto e incisivo do governo federal na redistribuição dos recursos fiscais e na consolidação de um Fundo Nacional de Educação capaz de suprir as demandas da educação básica que o conjunto de fundos estaduais representados pelo FUNDEB não consegue contemplar devidamente. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 35).

A LDBEN já apresentava o regime de colaboração, que incluía os sistemas de ensino e o atendimento das etapas e modalidades de ensino. A resolução nº2/2015 retoma o artigo 62:

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL/RES. nº 2, 2015, p. 03).

São muitas as definições para que a formação docente aconteça de forma plena dentro dos aspectos legais. A valorização dos profissionais da educação requer um trabalho sempre em construção. Consoante a resolução nº 2/2015 capítulo VII dos profissionais do magistério e sua valorização, destacamos o seguinte parágrafo.

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério [...]. (BRASIL/RES., 2015, p. 15).

Os programas e/ou ações das redes de ensino devem estar de acordo com a necessidade local para que as condições de trabalho e formação continuada sejam priorizadas. Para Camargo, Ribeiro e Mendes:

Além da necessária preocupação com a formação docente a ser desenvolvida em programa próprio das redes de ensino, ou através de colaboração, as diretrizes se voltam para a valorização do mérito docente bem como cursos para atender à necessidade de possibilitar condições de trabalho satisfatórias aos que fazem a opção pela carreira docente. Isso significa dizer que a atuação dos professores na Educação Básica está intimamente atrelada às condições sociais e de trabalho, que têm a ver com o perfil socioeconômico e cultural, estruturas de carreira e de salários e sua necessária formação básica e continuada. (CAMARGO; RIBEIRO; MENDES, 2016. p. 99).

É de extrema importância o treinamento da equipe formadora que coordena esses programas de formação para os professores não só para a escolha dos cursos que o município receberá por meio da adesão, mas também de estabelecer parcerias, fazer acontecer o regime de colaboração e estar sempre em contato e atualizando os cadastros de professores que estão atuando. Além do mais, sempre que possível, deve-se monitorar as localidades que necessitam do profissional qualificado.

Capítulo I- das disposições gerais, Art. 3º, § 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos

respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL/RES. Nº 2, 2015, p. 03-04).

A rede nacional de formação continuada é um dos programas contidos no PMCTPE. A demanda tanto de matriculados como de quem conclui os cursos não são fornecidas pelo INEP, apenas por meio de relatórios do Ministério da Educação. Não se tem disponível na forma de números por curso ou município, para tanto requer uma pesquisa aprofundada nas secretarias de educação.

Ao ser criada, em 2003, a Rede Nacional de Formação Continuada, a expectativa era que ela viesse a atender 400 mil professores. Como o Inep não tem disponibilizado estatísticas regulares sobre as matrículas e o fluxo dos alunos nesses cursos, limita-se, aqui, a repetir as declarações oficiais do MEC. Segundo elas, do conjunto das ações de formação continuada de caráter presencial e semipresencial ofertadas pela Rede e pelos seus programas articulados Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil, já teriam sido beneficiados cerca de 600 mil professores da educação básica. Para o período 2010/2011, a previsão é de atendimento a mais 148 mil docentes. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 62).

O interessante é que a demanda de formação continuada para professores da educação básica tem se mostrado bastante solicitada, especialmente de aperfeiçoamento e especialização. O que se volta é uma discussão na atualização das modalidades de ensino em que muitos professores devem estar aptos para atenderem essa clientela.

A Chamada Pública à maior participação das IES na oferta de cursos, feita em 2010, amplia, no entanto, as possibilidades de contemplar as demandas diferenciadas de formação na educação infantil, no ensino fundamental e médio, bem como nas diversas modalidades da escolarização, abrangendo a educação especial, de jovens e adultos, escolar indígena, quilombola, do campo, à distância, profissional e tecnológica, nas prisões, e, inclusive, de formação no nível médio para a educação infantil, além das abordagens dos diferentes componentes curriculares e dos temas transversais. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 63).

Nessa perspectiva, a formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Assim sendo, a formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos, que darão suporte teórico ao trabalho docente. Para Camargo, Ribeiro e Mendes:

A formação continuada é entendida como um dos componentes fundamentais à profissionalização docente. O processo de formação tem o potencial de refletir-se na melhoria da qualidade do ensino, ainda que seja um processo que se desenvolve em muitos casos de forma contraditória, considerando-se que o docente nem sempre tem o reconhecimento devido e suas condições de trabalho não são compatíveis com as demandas necessárias ao desenvolvimento dos processos de qualificação profissional. Nessa direção, a preocupação das instituições formadoras e das redes de ensino não deve ser apenas de atualizá-lo frente às novas demandas colocadas pelos novos tempos, mas de oportunizar seu crescimento técnico, humano e político de modo a, assim, torná-lo mais bem preparado para encaminhar o processo ensino-aprendizagem com a necessária qualidade social. (CAMARGO; RIBEIRO; MENDES, 2016, p. 101).

Pensa-se na formação continuada como atitude fundamental para o exercício profissional docente com o intuito de estimular a busca do conhecimento e o aprimoramento da prática pedagógica. Um olhar atento a seu respeito poderá contribuir para futuras pesquisas e servir de base para a formação docente permanente, em vista de um trabalho social e humanizado.

Considerando a importância inerente ao trabalho educativo das novas gerações e as características requeridas aos profissionais do ensino – seu conhecimento das áreas de conteúdo escolar, aliado aos de pedagogia e aos de didática, do desenvolvimento sociocognitivo de crianças e jovens, da formação de valores, entre outras –, é que se vem colocando, com veemência, a necessidade de que a esse (a) profissional seja atribuído um valor diferenciado, constituindo-se uma verdadeira profissionalização para o professorado, para além de um ofício, com perspectivas atuais e futuras de reconhecimento, de remuneração digna, de sustentação de sua própria sobrevivência e de sua família, de condições dignas de trabalho. [...]. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 138). 0

Além disso, o profissional professor é também uma pessoa em relação e evolução, a qual o saber da experiência lhe pode conferir maior autonomia profissional, juntamente com outras competências que viabilizam a sua profissão.

Torna-se claro que os vocábulos “formação e profissionalização” estão intimamente ligados e se complementam na relação que perfaz todo o trabalho do professor. De acordo com Nóvoa:

[...] é indispensável que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os

desafios e persistência na busca do conhecimento. A profissão docente é um renovar-se. (NÓVOA, 1995, p. 17).

A maior parte do orçamento da educação, nos vários níveis administrativos responsáveis pela educação escolar, recai sobre o pessoal, particularmente sobre o montante do salário dos docentes. No entanto, em todas as vezes que se fala sobre os ajustes salariais, sempre se tem a discussão sobre limitação orçamentária, ao atender às reivindicações dos professores. Não se desconsideram os limites orçamentários públicos quanto ao montante de verbas destinadas à educação e, por outro lado, a lei de responsabilidade fiscal, que também impõe limites ao gasto com pessoal, mas reivindicam-se salários justos.

Sem desconsiderar as iniciativas existentes na direção da melhoria das condições de remuneração dos professores da educação básica no país, os salários destes não podem ser considerados adequados aos esforços necessários, nem exigidos à docência na educação básica, nem a relação às exigências quanto a sua formação inicial e continuada [...]. O problema salarial docente associa-se à discussão sobre a qualidade da educação no país e sobre a atratividade da carreira e permanência nela. Não é trivial a perda de bons quadros de pessoal da educação, em favor de outras áreas profissionais e dentro das próprias redes educacionais escolares. [...]. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 143).

Não surpreende que muitos docentes acabam por trocar de área de atuação em busca de outras oportunidades profissionais que oferecem melhores salários que a carreira do magistério. Além de baixos salários, a exigência da ação do profissional do magistério é muito complexa, envolvendo, além de sua atribuição primordial, que é estar em sala de aula, as várias atribuições que requer constante atualização: horas extras escolares e trabalho coletivo. Dessa forma, melhores salários deveriam ser oferecidos.

Dentre as iniciativas sobre a valorização docente por meio do governo federal, o Plano Nacional de Educação foi criado com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país com força de lei e estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos. Dentre os planos que surgiram posteriormente destaca-se o Planos e Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTPE), que ficou conhecido pelo Decreto 6.094/2007, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que se representou como uma iniciativa do Governo Federal através do Ministério da Educação MEC para que o conceito de qualidade pudesse se concretizar tendo como uma das ações o Piso

Salarial profissional Nacional. A partir disso, geraram-se planos e projetos que apresentam apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade no ensino.

A Resolução nº 2/2015 vem reforçar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam:

- a) formação inicial, a segunda licenciatura e a formação continuada regulamentada o regime de colaboração entre os entes federados, além de [...] “sólida formação teórica e interdisciplinar;
- b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (RESOLUÇÃO Nº 2, 2015, p. 02).

1.2 O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): ORIGEM, CONCEPÇÕES E DIMENSÕES EDUCACIONAIS.

Como iniciativa governamental com caráter plurianual, o Plano de Ações Articuladas (PAR) visa consolidar o regime de colaboração ao atender, pelo menos no seu descritor, a determinação constitucional do artigo 211, que estabelece que “[...] a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988, não paginado). O Plano de Ações Articuladas de acordo com a Resolução Nº 29/2007 apresenta:

§ 2º Concluída a ação “in loco” a equipe de consultores do MEC apresentará o Plano de Ações Articuladas (PAR) constituído dos seguintes documentos: a) Diagnóstico do Contexto Educacional; b) Ações a serem implementadas e os respectivos resultados esperados; c) Metas a atingir para o desenvolvimento do IDEB. (BRASIL/ RES. Nº 29, 2007).

Inicialmente, os estados e municípios devem realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local. A partir desse diagnóstico, desenvolverão um conjunto coerente de ações que resulta no Plano de Ações Articuladas. A partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do Ministério da Educação aos Municípios, Estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas do PDE e à elaboração do PAR – instrumentos que são fundamentais para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB.

O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro grandes dimensões: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação. 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Cada dimensão é composta por áreas de atuação, e cada área apresenta indicadores específicos. Esses indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis. (SIMEC/MEC, 2009, não paginado).

A partir da adesão ao Plano de Metas, os Estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). Desde 2011, os entes federados puderam fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos últimos anos (2005, 2007 e 2009).

Nas universidades que se integraram à rede, foram instituídos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação com uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada de professores. Os centros têm a função de desenvolver pesquisas, estabelecer parcerias com outras universidades, articular-se às secretarias de Educação para o cumprimento das propostas conveniadas, oferecidas na modalidade semipresencial, com encontros e atividades individuais. Devem ainda cuidar da elaboração do material didático (livros, vídeos, softwares), da preparação/orientação do(a) coordenador(a) de atividades de cada secretaria da Educação e da formação de tutores. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, pp. 55-56).

O Plano de Ações Articuladas vem se constituindo como um instrumento orientador das políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo Ministério da Educação. Por meio desse plano, o Governo condicionou a materialidade das 28 (vinte e oito) diretrizes do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação constante dos anexos do Decreto Federal nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), fazendo a transferência das responsabilidades aos estados e municípios. Esse plano foi concebido internamente no âmbito do Ministério da Educação estabelecendo novos parâmetros e práticas de planejamento e gestão para os sistemas e redes de ensino. Para Souza:

[...] Ao elaborar o PAR, o ente federativo (Estado, distrito federal ou município), fez um diagnóstico da sua rede de ensino, a partir de dados fornecidos pelo próprio MEC, e em seguida são elencadas ações de assistência técnica e financeira para um período plurianual que podem ser de responsabilidade do MEC ou do próprio ente federativo. [...] (SOUZA, 2011, p. 01).

Na rede municipal de ensino, o Plano de Ações Articuladas do Governo Federal pode ser acessado por meio do portal do Ministério da Educação. Partindo dessa premissa, pode-se perceber o direcionamento do regime de colaboração entre os entes da federação, para conceber ações como um instrumento de planejamento de políticas públicas em educação.

Art 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo ministério da educação, que visa o cumprimento das metas do compromisso e da observância de suas diretrizes §1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local. § 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º. (DECRETO Nº 6094/07, não paginado).

O Plano de Ações Articuladas de Cametá se deu pelo Termo de Adesão Nº 19.921/2008, firmado pela Prefeitura Municipal de Cametá, assinado por seu representante legal o prefeito José Waldoly Figueira Valente e Ministério da Educação. Para descrever as demandas, ações e estratégias de formação docente continuada no Plano de Ações Articuladas de Cametá versão 2007-2011 e 2011-2014, é preciso recorrer ao relatório de diagnóstico que encontra-se no Portal do Sistema de Monitoramento de Execução e Controle do Ministério da Educação (MEC/SIMEC) 2008 e MEC/SIMEC 2012, considerando o que dispõe esse documento para a área 2- Formação continuada docente que é parte da dimensão “2 – Formação dos profissionais da educação e pessoal de apoio escolar.” (BRASIL, MEC/SIMEC, 2008).

Para que essa análise seja mais circunstanciada e não mera descrição dos elementos que compõem as informações, é preciso apresentarmos sucintamente a organização da educação no Plano de Ações Articuladas, considerando as suas dimensões e os indicadores de aperfeiçoamento, como um planejamento que se propõe a fazer a implementação de políticas para a formação continuada de professores. Assim consta a educação no Plano de Ações Articuladas. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é o indicador objetivo para se verificar o cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da

Educação que trata da educação básica. É nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o IDEB. Para Fernandes:

A meta nacional norteia todo o cálculo das trajetórias intermediárias individuais do IDEB para o Brasil, unidades da Federação, municípios e escolas, a partir do compartilhamento do esforço necessário em cada esfera para que o País atinja a média almejada no período definido. Dessa forma, as metas intermediárias do IDEB, com início em 2007, foram calculadas nos âmbitos nacional, estadual, municipal e para cada escola, a cada dois anos. [...]. (FERNANDES, 2007, p. 02).

Para cada um dos estados, municípios brasileiros e escolas, é possível definir a trajetória do o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que contribuirá para que o Brasil atinja a meta escolhida no prazo definido.

O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino. [...]. (BRASIL/MEC, 2010 não paginado).

Em relação ao resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, pode-se entender que ele é considerado como um indicador de qualidade da educação apenas do ponto de vista do resultado. É como se os processos educativos não fossem importantes. Muitas vezes, isso se obtém por meio de processos bastante questionáveis, cujos resultados, a médio e longo prazo, não se sustentam. Oliveira argumenta que:

[...]. Tais processos educativos, quando submetidos a uma crítica mais consistente, são facilmente reduzidos a “adestramento para exames”. Assim, prefiro trabalhar com a ideia de que indicadores de resultados representam apenas uma das dimensões da qualidade da educação que devemos buscar e que o IDEB representa uma contribuição nesse particular. Ela deve ser acompanhada de outras duas: a dimensão de insumos e a de processos. (OLIVEIRA, 2007, p. 33).

Os insumos representam, portanto, a segunda dimensão. Não é recomendável seguir apenas os resultados, é preciso conhecer como ocorreram os processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, um indicador de qualidade necessário deve ser representado por meio das condições em que ocorre o processo ensino aprendizagem. De acordo com Oliveira:

[...]. Em termos políticos, a ideia de que uma dimensão a ser considerada seja a dos insumos é razoavelmente aceita. Até na proposição do IDEB se apresenta o argumento de que seria possível utilizar tais resultados para alocar recursos adicionais em regiões/tipos de escolas que apresentem resultados insatisfatórios a fim de melhorar a equidade do sistema. Entretanto, isso ainda me parece insuficiente, levando-me à terceira dimensão: a dos processos. (OLIVEIRA, 2007, p. 34).

Além de resultados e insumos para se medir como indicadores de qualidade podem se destacar- em uma terceira dimensão, o processo de elaboração de indicador de qualidade é complexo, pois é passível de exigência e desafio.

A terceira dimensão tem uma faceta teórica importante. Se o conceito de qualidade com que se trabalha for restrito a uma articulação entre insumos e resultados, não se afasta do modelo típico da economia da educação (*input-output*) que, no limite, é indiferente ao que se passa na escola. Ainda que torne a tarefa mais complexa, a busca de procedimentos analíticos que sejam capazes de valorar os processos no interior da escola é a terceira dimensão da conceituação de um padrão de qualidade. (OLIVEIRA, 2007, p. 34).

Então percebemos que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica não é o único indicador suficiente para medir a qualidade do ensino, mas apenas um dos indicadores que podem diagnosticar a situação educacional de estados e municípios. Entretanto, se bem trabalhado em conjunto com outros indicadores, tornam-se importantes instrumentos para os gestores. Para Feitosa:

Os indicadores educacionais, quando técnica e cientificamente bem elaborados, tornam-se instrumentos importantes para medir tendências e resultados, contribuindo para facilitar a tomada de decisão dos dirigentes e gestores de um modo geral e, em particular, dos gestores municipais. Representam mecanismos importantes postos à disposição do poder local para escolher o que é melhor para aqueles que estudam, residem, trabalham e circulam num determinado território. (FEITOSA, 2007, p. 35).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica tem promovido, mesmo que de forma direta ou indireta, debates com vários segmentos sociais e

profissionais da educação, gestões municipais e estaduais acerca de seus resultados como forma de busca por melhorias no ensino, iniciativas, metas.

Ele tem contribuído para a promoção de um vigoroso debate nos meios educacionais, tanto no âmbito dos educadores, professores, movimentos sociais, pesquisadores e gestores da educação básica, mas, de forma muito importante, também nos espaços das universidades brasileiras. Neste aspecto, o debate tem se tornado muito positivo, permitindo aos dirigentes municipais de educação a reunião com os diretores escolares, professores e técnicos de suas redes para avaliar os resultados alcançados no IDEB, efetuando um planejamento e adotando medidas que lhes permitam uma melhor inserção no processo de busca de metas e valores mais elevados no futuro. Ele passou a funcionar como uma espécie de bússola, que indica para onde a educação brasileira deve correr. (FEITOSA, 2007, p. 35).

Os sistemas municipais de educação promovem discussões sobre os sistemas de avaliação, tanto em relação ao rendimento escolar do aluno como à gestão escolar e ao desempenho dos docentes. Esses debates retomam a discussão sobre a formação continuada dos profissionais do magistério e fundamental, que consideram como o fio condutor que determina a qualidade da aprendizagem dos alunos. Para Feitosa:

[...] São várias as propostas apresentadas para que ocorram fundamentais mudanças nos cursos de formação de professores, em particular dos que atuam na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, os que ensinam as crianças de 6, 7 e 8 anos, e que devem ter as competências profissionais necessárias para garantir que essas crianças, ao final desse ciclo, estejam completamente alfabetizadas e em processo qualificado de letramento. (FEITOSA, 2007, p. 36).

Os sistemas municipais de educação também se organizam para realizar seus respectivos planos, apoiados no Plano Nacional de Educação e, a partir dele, planejar ações que envolvam metas que devem ser alcançadas. Nesse debate, ações do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Ações Articuladas se fazem presentes. Muitas vezes, o que foi observado pela rede pública estadual, quando dão assistência ao ensino fundamental, apresentam resultados que se sobressaem aos da rede municipal. Para Feitosa:

Os resultados do IDEB também mostram que as redes públicas estaduais, quando cuidam do ensino fundamental, em geral apresentam resultados melhores do que as redes municipais. Não é de se estranhar, tendo em vista que essas redes são mais antigas e administrativa e culturalmente mais consolidadas. Podemos também,

com esse enfoque, fazer a leitura de que esses resultados nos impõem uma grave constatação: a de que os sistemas municipais de educação, historicamente, vêm sendo pouco assistidos ou não atendidos pelos governos estaduais e federal, tanto no que se refere a apoio financeiro quanto técnico. [...]. (FEITOSA, 2007, p. 37)

O Plano de Ações Articuladas (PAR) organiza a educação em quatro dimensões: dimensão 1- Gestão Educacional, dimensão 2- Formação de Professores e de Profissionais de apoio escolar, dimensão 3- Práticas Pedagógicas e Avaliação e dimensão 4- Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Cada uma dessas dimensões possui nos relatórios ações e subações para corresponder ao que foi diagnosticado na rede municipal de ensino, incluindo estratégias para se chegar ao alcance das metas. O presente estudo se dá em torno da dimensão 2, que descreve a Formação de Professores e de Profissionais de apoio escolar, da qual se tem a formação continuada aos docentes dos anos iniciais. Descreve as orientações do regime de colaboração no desenvolvimento das ações de formação, sendo esse conceito um estudo do item seguinte.

1.3 O REGIME DE COLABORAÇÃO ENTRE OS ENTES FEDERADOS E A SUA IMPORTÂNCIA NAS AÇÕES DO PAR

Não há uma fórmula única que possa orientar o regime de colaboração de forma definitiva às federações dos países, pois eles têm heterogeneidades e trajetórias históricas diferenciadas, além de possuírem identidades únicas de modo que as soluções precisam se adequar a tais especificidades. Trazendo para a realidade brasileira, a articulação entre autonomia e interdependência dos entes federados está por intermédio da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Abrúcio (2010) afirma sobre elementos essenciais para as federações como:

[...] quatro elementos são essenciais para o sucesso dessa forma de Estado. O primeiro é a compatibilização entre autonomia e interdependência dos entes, o que supõe a existência de pelo menos dois níveis de governo autônomos e a necessidade de cooperação intergovernamental e de ações voltadas à integração nacional. Em segundo lugar, é preciso garantir os direitos federativos, por intermédio da Constituição e de sua interpretação – normalmente feita por cortes constitucionais –, além de ter como objetivo a garantia da diversidade sociocultural e/ou da redução das assimetrias socioeconômicas entre as esferas governamentais. Devem-se também instituir arenas institucionais que garantam aos pactuantes (governo federal e governos subnacionais) três coisas:

sua representação política, o controle mútuo entre eles e espaços públicos para deliberação, negociação e, em muitas ocasiões, decisão sobre assuntos com impacto intergovernamental. Por fim, dado que vários dos problemas de ação coletiva não podem ser resolvidos por apenas um nível de governo, as políticas públicas têm de ser montadas com vistas em garantir a coordenação entre todos os atores territoriais. (ABRÚCIO, 2010, p. 42).

A interdependência dos entes federados deve garantir, portanto, a redução das assimetrias sociais e econômicas, ter representação política, deliberar e decidir assuntos que estejam também trabalhando mutuamente porque muitos problemas que surgem não podem ser todos resolvidos por uma única esfera de governo.

Tanto a autonomia como a interdependência devem ser voltados para uma integração nacional. Tanto o governo federal e os governos subnacionais podem criar arenas institucionais que assegurarão aspectos como representação política, controle para deliberação, entre outros assuntos intergovernamentais.

Direcionando o debate para o regime de colaboração para a educação, vários fatores influenciam de certa forma as políticas educacionais no Brasil. Entre eles, a forma como educação no país se relaciona com o federalismo e seus resultados, isto é, de como se dá essa dinâmica. De acordo com Abrúcio:

O federalismo é uma forma de organização territorial do Estado e, como tal, tem enorme impacto na organização dos governos e na maneira como eles respondem aos cidadãos. Isso porque o processo de decisão e sua base de legitimação são distintos [...]. (ABRÚCIO, 2010, p. 41).

O tema acerca do regime de colaboração tem gerado muitos debates, mas não trouxe resultados até então sobre a efetividade, ainda que existam muitos sistemas de ensino. Segundo Castro (2011), não há uma subordinação, mas há falta de articulação entre eles.

O Regime de Colaboração tem sido tema de muitos debates, mas pouco se avançou quanto ao seu funcionamento. Desde a Constituição de 1988 o Brasil é uma Federação de União, estados, Distrito Federal e municípios, com mais de 5.560 entes federados autônomos. Os estados não estão subordinados hierarquicamente à União, nem os municípios aos estados. Na Educação temos mais de 5 mil sistemas de ensino. Esta realidade dificulta uma articulação dos interesses envolvidos para efetivar um regime de colaboração. (CASTRO, 2011, p. 10).

Essas considerações são recorrentes nos debates que se travam sobre o tema. A conciliação de diversos esforços com os interesses locais é complexa, uma

vez que, quando se trata de uma mesma política pública, a falta de clareza sobre o que cada ente federado é responsável faz com que suas atribuições não sejam bem entendidas e até mesmo executadas por cada um deles. Os processos de delegação de poderes e de representação nos órgãos do sistema, no nível escolar, municipal, estadual e nacional, devem ser claramente definidos de modo a não gerar disputas de representação dos diversos segmentos envolvidos.

O resultado constitucional na área de educação pode ser considerado bem equilibrado do ponto de vista federativo. O artigo 211 da Constituição (1988) resume esse modelo ao propor três coisas. A primeira foi uma divisão de competências mais descentralizadas na execução dos serviços, dando um peso importante aos municípios. A noção foi completada por outras normas constitucionais, que garantiram bases financeiras para a realização deste processo e estabeleceram a adoção de uma gestão democrática no plano local, para garantir o controle social e evitar a oligarquização do municipalismo. (ABRÚCIO, 2010, p. 49-50).

O artigo 211 da constituição de 1988 sinaliza, ainda, para a descentralização de serviços, colocando os municípios como responsáveis para sua execução local, mas também apresentando normas para que as bases financeiras sejam estabelecidas democraticamente. Abrúcio (2010) discute que a desigualdade dos municípios na questão financeira, política e administrativa e maior e condição de ente federado ainda é pouco compreendida internamente devido à dependência destes aos demais entes federados, tendo assim as suas autonomias fragilizadas.

A disparidade de resultados está vinculada, em boa medida, à heterogeneidade entre os municípios, em termos financeiros, políticos e administrativos. É possível dizer que a desigualdade intermunicipal é ainda maior do que a macrorregional. A conquista da posição de ente federativo, na verdade, foi pouco absorvida pela maioria das municipalidades, uma vez que elas têm uma forte dependência em relação aos outros níveis de governo. Existe um paradoxo federativo na situação: quando tais cidades recebem auxílio e não desenvolvem capacidades político-administrativas podem perder parte da autonomia; mas, caso fiquem sem ajuda ou não queiram tê-la, podem se tornar incapazes de realizar a contento as políticas públicas. (ABRÚCIO, 2010, 47).

É preciso reconhecer que o Regime de Colaboração se deu de forma descentralizada, mas pautou-se numa autonomia frágil, pois sem a cooperação entre os envolvidos numa dada política, este não se efetiva. Daí resultou o crescimento de concorrência de estados e municípios no ensino, iniciando uma disputa territorial e até do número de alunos matriculados em suas redes. Para Franzese (2011):

Apesar da previsão constitucional de um regime de colaboração, o desenvolvimento do ensino básico deu-se, historicamente, de maneira descentralizada, pautando-se não pela cooperação, mas pelo exercício da autonomia, por meio da qual cada ente federativo desenvolveu sua própria rede. O resultado foi a concorrência entre redes estaduais e municipais de ensino, disputando alunos no mesmo território. Transformar esse legado é um dos maiores desafios do regime de colaboração. (FRANZESE, 2011, p. 05).

A complementação prevista no artigo 211 da Constituição Federal de 88, que assegura o regime de colaboração para área educacional, é o que dá sentido à essa articulação para competências comuns e de ações supletivas por parte da União.

A lógica do artigo 211 completa-se com a noção de regime de colaboração, cujo objetivo seria a articulação dos entes federativos nas várias ações educacionais que lhes cabem. Dada a existência de redes duais, particularmente no ensino fundamental, de competências comuns e de ações supletivas da União, seria necessária a cooperação entre os níveis de governo para evitar choques ou ações descoordenadas capazes de provocar uma piora na qualidade da política. Desenha-se, aqui, o federalismo cooperativo proposto para a área educacional, reforçado depois por um parâmetro nacional, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), aprovada em 1996 [...]. (ABRÚCIO, 2010, p. 60).

O governo federal se aproxima de suas comunidades por meio da descentralização, no entanto, problemas nessa forma de estado podem surgir quando o assunto é o interesse local, que diverge do interesse geral. A falta de clareza sobre a responsabilidade de cada ente federado faz surgir também competição, pois, para Abrúcio:

[...] A opção pelo federalismo significa, em grande medida, uma complexificação tanto do processo decisório como de sua legitimação, uma vez que cresce o número de atores e de arenas capazes de definir os rumos da ação coletiva. Tal conformação institucional contém potencialidades democráticas, como a aproximação dos governos de suas comunidades (pela via da descentralização), o respeito às peculiaridades regionais dentro de uma nação e a adoção do princípio da barganha e da negociação como balizadores do processo político. Entretanto, do mesmo modo, podem surgir problemas advindos dessa forma de Estado, como a dificuldade em conciliar os interesses locais com os gerais e a necessidade de coordenar diversos esforços intergovernamentais para atuar numa mesma política, num jogo que não é naturalmente cooperativo. (ABRÚCIO, 2010, p. 42).

Compreendemos que competências privativas são particulares de cada ente federado; competências compartilhadas são aquelas que devem ser exercidas por dois ou três dos entes federados para que ocorra sua efetivação e, por fim, competências concorrentes são aquelas que preveem que todos os entes federados possam atuar sobre um determinado tema ao mesmo tempo. Segundo Cury (2002 apud MAFASSIOLI; MARCHAND, 2011, p. 05), “para dar conta deste modelo federado cooperativo, a Constituição compôs um ordenamento jurídico complexo”. Neste “ordenamento jurídico complexo” coexistem as competências privativas, concorrentes e compartilhadas entre os entes federados.

Observando o Art 211 da Constituição Federal de 1988, percebe-se a atuação prioritária em cada esfera de governo.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, CF, 1988, não paginado).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os artigos 8º, 9º, 10º e 11º também estabelecem as funções de cada esfera de governo. Iniciemos pelo que prevê o artigo 8º dessa lei:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (BRASIL/ LDBEN, 1996).

O artigo 8º da referida lei compreende a organização em regime de colaboração dos sistemas de ensino e coloca a União para coordenar a política nacional de educação. Sua função é articular os diferentes níveis e sistemas,

exercendo também a função normativa, redistributiva e supletiva. Por sua vez, no art. 9º e seus incisos de I a III:

A União incumbir-se-á de: (Regulamento) I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios; III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; [...].(BRASIL/LDB, 1996).

Nesse artigo, a União, como entidade federal, elabora o Plano Nacional de Educação e, posteriormente, os estados e municípios, em consonância, elaboram os seus respectivos planos. Eles têm a função de organizar e prestar assistência técnica e financeira. No que se refere ao artigo 10 e seus incisos vejamos

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; [...].(BRASIL/LDBEN, 1996).

Dessa forma, os estados têm a função de organizar, manter e desenvolver os órgãos instituições oficiais, definem formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, elaboram e executam políticas e planos educacionais, além de integrar e coordenar as suas ações e também dos municípios. No artigo 11, quanto aos municípios:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; [...]. (BRASIL/LDBEN, 1996).

As ações dos municípios são prioritariamente na forma de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, isto é, o município tem o dever de integrar-se às políticas e planos educacionais que a união

e os estados articulam, bem como exercer a função redistributiva em relação às escolas.

Dentro desta concepção, o art. 211 da CF, assim como os artigos 8º, 9º, 10 e 11 da LDB, estabelecem funções prioritárias ou níveis de atuação prioritária de cada esfera de governo. A União deverá organizar o sistema federal de ensino, realizar a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas; deve também organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e dos territórios.

[...] recolher, analisar e disseminar informações sobre educação; financiar as instituições de ensino públicas federais e exercer, em matéria educacional função redistributiva e supletiva de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. (MAFASSIOLI; MARCHAND, 2011, p. 06).

Levando essa discussão de regime de colaboração para a lei da educação percebe-se, ainda, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional descreveu, sob a orientação constitucional, incumbências de cada esfera administrativa. Em todo o princípio da colaboração se repete, subordinado ao cumprimento do direito público subjetivo ao qual correspondem deveres de estado e ações de governo, a superação de desigualdades, a formação básica comum e a consolidação de um padrão de qualidade.

Verificando a particularidade dos municípios, de acordo com o parágrafo único do Artigo 11 da LDB, “os municípios poderão optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL/LDB, 1996, não paginado).

Nos aspectos legais, a integração dos municípios para compor um sistema único de educação apresenta-se com respaldo na letra da lei, em que o cenário de organização de regime de colaboração enfrenta dificuldades para sua efetivação, seja na Constituição Federal de 1988, seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou lei específica de regulamentação e, mais ainda, para a criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) que viabilize a educação de qualidade e que abranja todos os níveis e modalidades. Segundo Abicalil:

[...] é pertinente salientar que convivemos com um determinado cenário de organização em que temos bases conceituais e legais

dadas pela Constituição e pela LDBEN que definem papéis e funções para a gestão da educação brasileira, em seus vários níveis e modalidades e, dentro desses marcos, enfrentamos tanto os obstáculos quanto as brechas para a construção do SNE. (ABICALIL, 2014, 04).

Retrocedendo um pouco a história sobre o federalismo no Brasil, a autonomia era concentrada no Estado oligárquico, o que enfraquecia a atuação dos municípios e, conseqüentemente, havia o aumento da desigualdade territorial. Distancia-se nesse período as ações de bem-estar social e as políticas públicas para educação que não foram difundidas em todos os estados.

A Primeira República construiu um federalismo baseado num autonomismo estadual oligárquico, às custas do enfraquecimento das municipalidades, das práticas republicanas e do governo federal. O modelo acabou por aumentar a desigualdade territorial no Brasil, uma das características mais importantes da federação brasileira. Ademais, a autonomia dos estados sem um projeto nacional levou a duas conseqüências: atrasou a adoção de ações nacionais de bem-estar social e produziu uma enorme heterogeneidade de políticas públicas pelo país – na verdade, poucos governos estaduais expandiram as políticas sociais, como revela bem a área educacional. (ABRÚCIO, 2010, p. 44).

Esse atraso da adoção de bem-estar social e de políticas públicas educacionais é a ausência de relações democráticas que trabalhem de forma articulada, pois, para funcionar, devem haver objetivos, metas e estratégias que viabilizem o regime de colaboração e nisso a criação de um Sistema Nacional de Educação se faz necessário. A articulação desse sistema direciona finalidades, isto é o planejamento que se destina as ações intencionais. De acordo com Saviani:

[...]O sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento. [...]. (SAVIANI, 2011, p. 06)

Com a obrigatoriedade de toda a educação básica e a responsabilidade enquanto ente federado, a União assume a perspectiva de instituir o Plano Nacional de Educação e é responsável por articular o Sistema Nacional de Educação e investimento, além dos investimentos nesse setor. Para Abicalil:

[...] A proposta, originalmente voltada a determinar o fim da incidência da Desvinculação das Receitas da União (DRU) sobre os

5 recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, alcançou uma dimensão muito mais intensa derivada da nova extensão da obrigatoriedade de toda a educação básica; da inclusão da União como ente federativo corresponsável pela educação obrigatória, pela instituição do Plano Nacional de Educação, de duração decenal, como eixo articulador do SNE; e da fixação de meta percentual do Produto Interno Bruto (PIB) de investimento público em educação. (ABICALIL, 2014,04-05).

O pensamento de Cardoso Filho (2011) faz uma reflexão acerca da promulgação da Constituição federal, especialmente o artigo 211 que estabelece sobre o regime de colaboração. Embora tenha sido constituído há alguns anos, não há uma articulação entre eles para o acesso de uma educação de qualidade.

Decorridos mais de 20 anos da promulgação da Constituição Federal, ocorrida em 5 de outubro de 1988, o artigo 23, V permanece sem normas de regulamentação, bem como o artigo 211, quando afirma: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Desse modo, não há parâmetros estabelecidos que articulem União, estados, Distrito Federal e municípios, para em colaboração/cooperação, cumprirem o dever constitucional, que consiste em garantir a todos, o acesso à Educação Básica de qualidade. (CARDOSO FILHO, 2011, p. 08-09).

O maior benefício que um regime de colaboração pode trazer é o melhor atendimento da população em idade escolar. Creio que também seriam evitadas sobreposições de atividades e uma maior racionalidade na utilização do dinheiro público.

A proposta de um Sistema Nacional de Educação (SNE) com relações democráticas e de planos (decenais) deve transformar-se em projetos de lei (municipais, estaduais e federal) de iniciativa do poder executivo e com o status de lei complementar, objetivando também assegurar a universalização do ensino obrigatório. Parente (2008 apud CAMINI, 2010, p. 06) conceitua de forma precisa o que é o regime de colaboração.

Regime de colaboração um imperativo inexorável. Regime de Colaboração = compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia. Revisão da postura da União: assumiu maiores compromissos – colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

Dessa forma, o regime de colaboração é a atuação dos entes federados para compartilhar competências políticas e financeiras na execução de programas que têm o objetivo de desenvolver políticas de melhoria da qualidade da educação.

Além da compreensão do regime de colaboração, a Constituição Federal de 1988 também aprovou outras medidas, tais como o “[...] fortalecimento dos governos subnacionais, mas manteve a tradição de reter grande parte do monopólio legislativo na esfera federal, limitando sobretudo a capacidade das esferas subnacionais de adotarem políticas próprias” [...]. (SOUZA, 2001 apud CAMINI, 2010, p. 08).

Esse fato distingue o federalismo brasileiro das demais federações. Aqui, as relações federativas tendem a ser mais baseadas em interesses conflitantes, que, por sua vez, refletem outros conflitos políticos existentes na sociedade. (CAMINI, 2010, p. 08).

Na visão de Abicalil (2014), as atribuições do regime de colaboração devem ser definidas de forma clara com a representação tripartite na cooperação interfederativa e bipartite entre estados e municípios:

[...] as instâncias de cooperação Interfederativa no âmbito da União (com representação tripartite) e no âmbito dos estados (com representação, no mínimo, bipartite entre o respectivo estado e os municípios em sua jurisdição) devem ser claramente instituídas com suas composições, atribuições e capacidades de normatização vinculante. (ABICALIL, 2014, p. 03).

Para a efetivação do Sistema Nacional de Educação, por exemplo, ainda existem obstáculos que impedem sua articulação. A frágil escolarização e o analfabetismo dificultam um sistema único de qualidade. De acordo Abicalil:

O Brasil ainda não efetivou o seu Sistema Nacional de Educação, o que tem contribuído para as altas taxas de analfabetismo e a para a frágil escolarização formal de sua população [...]. Vários foram os obstáculos que impediram [...], sobretudo aqueles que, reiteradamente, negaram um mesmo sistema público de educação de qualidade para todos os cidadãos, ao contrário do que aconteceu nos países que viabilizaram um sistema nacional próprio. (BRASIL/CONAE apud ABICALIL, 2014, p. 10-11).

Com a compreensão sobre o significado do regime federativo, que define o caráter do Estado nacional brasileiro, aborda-se a questão do Plano Nacional de Educação em articulação com o Sistema Nacional de Educação. A criação de lei específica para o Sistema Nacional de Educação, nessa perspectiva, passaria a

regulamentar e articular o sistema de ensino e o regime de colaboração. De acordo com o artigo 13 do PNE:

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. (BRASIL/ PNE, 2014a).

O debate sobre o Plano Nacional de Educação trouxe matizes importantes originadas na própria Conferência Nacional de Educação (CONAE) e nas exigências de novos ordenamentos jurídico-constitucionais. Mas no pensamento de Abicalil (2014), a intrínseca relação entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e a articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE), que deveria ser constituído para ao efetivo regime de colaboração, ganhou estatura constitucional mas exigia-se a necessária regulação atualizada da cooperação federativa e da colaboração entre os sistemas, assim como uma nova interação intersetorial e interinstitucional das políticas públicas em cada esfera de governo.

[...] pensar o desenho institucional do regime de colaboração entre os entes federativos de forma articulada com a construção do sistema nacional de educação que, felizmente, vem sendo aceito amplamente tendo sido objeto de aprovação unânime na Conferência Nacional de Educação CONAE realizada entre 28 de março e 1º de abril de 2010. (SAVIANI, 2011, p. 14).

Pode-se dizer que a formulação do Plano Nacional de Educação se põe como uma exigência para que o sistema nacional de educação mantenha permanentemente suas características próprias. Para Saviani (2011):

[...] é preciso atuar de modo sistematizado no sistema educacional; caso contrário, ele tenderá a distanciar-se dos objetivos humanos, caracterizando-se especificamente como estrutura (resultado coletivo não-intencional de práxis intencionais individuais). Este risco é particularmente evidente no fenômeno que vem sendo chamado de “burocratismo”. Este consiste em que, a um novo processo, se apliquem mecanicamente formas extraídas de um processo anterior. Assim sendo, o funcionamento do sistema acaba caindo numa rotina em que as ações se tornam mecânicas, automáticas, rompendo-se o movimento dialético ação-reflexão-ação que é condição *sine qua non* da educação sistematizada e, portanto, da prática educativa própria do sistema educacional. [...] (SAVIANI, 2011, p. 06).

O sistema que é defendido por Saviani (2011) deve manter-se coletivo de ações intencionais num movimento dialético de ação-reflexão-ação e não se transformando em mera estrutura burocrática, caindo, assim, em ações mecânicas.

[...] para que o sistema permaneça vivo e não degenera em simples estrutura burocratizando-se, é necessário manter continuamente, em termos coletivos, a intencionalidade das ações. [...]. (SAVIANI, 2011, p. 06).

Destaca-se que o sistema e plano podem interagir na forma de ação, então as metas do plano ocorrerão sobre o seu funcionamento. E o plano por sua vez vai depender do sistema para a efetivação das metas.

[...] Considera-se que sistema e plano interagem na forma de ação e dependência recíprocas. O plano supõe e depende do sistema. Supõe o sistema porque as metas definidas no plano decorrem do diagnóstico efetuado sobre o funcionamento do sistema; e depende do sistema para a realização das metas propostas. O sistema, por sua vez, também supõe e depende igualmente do plano, pois é por ele que o sistema se constitui como tal e é dele que emanam as metas e os meios que orientam e asseguram o funcionamento do sistema. (SAVIANI, 2011, p. 09).

No pensamento de Saviani (2011), a questão do Sistema Nacional de Educação se apresenta sem definição em relação ao Plano Nacional de Educação, por isso, é necessário que seja novamente encaminhado para o Congresso Nacional em que o objetivo seja sua articulação.

Em que pese o objetivo de articulação é possível constatar que enquanto a questão do sistema nacional ainda se encontra nebulosa e um tanto indefinida, em relação ao plano nacional de educação se avançou bem mais, já que dispomos de um projeto encaminhado ao Congresso Nacional definindo o PNE que deverá vigorar nos próximos dez anos. (SAVIANI, 2011, p. 09).

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação, com a atualização do diagnóstico e uma devida revisão no anterior com metas a serem atendidas, faria diferença rumo à construção do Sistema Nacional de Educação.

[...] o novo plano deveria ter, preliminarmente, procedido a uma revisão detida e cuidadosa do PNE anterior refazendo o diagnóstico das necessidades educacionais a serem atendidas pelo Sistema Educacional. E esse trabalho deveria, evidentemente, ser realizado já em perfeita sintonia com os encaminhamentos relativos à construção do Sistema Nacional de Educação. (SAVIANI, 2011, p. 10).

O diagnóstico vai constatar a situação educacional para se planejarem metas para serem alcançadas nos níveis e modalidades de ensino, fazendo com que o Sistema Nacional possa ser o responsável dessas ações. Para Saviani:

Ao efetuar o diagnóstico e traçar as metas seria necessário tomar como referência os níveis e modalidades de ensino. Uma estratégia a ser adotada poderia ser definir as metas gerais deixando-se o detalhamento para ser efetuado no âmbito das instâncias do Sistema Nacional de Educação, responsáveis pela execução das referidas metas. [...]. (SAVIANI, 2011, p. 11).

Para Saviani (2011), não há consistência em dizer que o regime federativo impediria a construção e ou articulação de um Sistema Nacional de Educação, visto que, sendo a federação um conjunto de vários estados, são preservadas suas identidades com a articulação de interesses em comum.

Apesar de se ter invocado recorrentemente, em especial na discussão dos projetos da primeira e da atual LDB, o argumento de que a adoção do regime federativo seria um fator impeditivo da instituição de um sistema educacional no Brasil, esse raciocínio não tem consistência. [...] a forma própria de se responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um sistema nacional de educação. Isso porque, sendo a federação a unidade de vários estados que, preservando suas respectivas identidades, intencionalmente se articulam tendo em vista assegurar interesses e necessidades comuns, a federação postula o sistema nacional que, no campo da educação, representa a união intencional dos vários serviços educacionais que se desenvolvem no âmbito territorial dos diversos entes federativos que compõem o Estado federado nacional. (SAVIANI, 2011, p. 14).

As peculiaridades e competências de cada ente federado serão consolidadas pelas normas básicas. O funcionamento do sistema teria a União como ente responsável e confirmadas pela LDBEN e pelo Plano Nacional de Educação PNE.

Na repartição das responsabilidades os entes federativos concorrerão na medida de suas peculiaridades e de suas competências específicas consolidadas pela tradição e confirmadas pelo arcabouço jurídico. Assim, as normas básicas que regularão o funcionamento do sistema serão de responsabilidade da União, consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação, traduzidas e especificadas pelas medidas estabelecidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação. Os Estados/Distrito Federal poderão expedir legislação complementar, adequando as normas gerais a eventuais particularidades locais. (SAVIANI, 2011, p. 15).

No entanto, embora esse aspecto não seja muito enfatizado, constitui também uma evidência lógica em que as condições do exercício do magistério reciprocamente determinam a qualidade da formação docente. E isso ocorre em vários sentidos.

Um primeiro sentido se evidencia no fato de que a formação dos professores se dá, também, como um trabalho docente por parte dos formadores. Portanto, se as políticas educativas, como regra geral não priorizam o provimento de condições adequadas para a realização do trabalho docente, também os cursos de formação dos professores se desenvolverão em condições insatisfatórias, o que resultará numa formação igualmente insatisfatória. (SAVIANI, 2011, p. 11).

As condições de trabalho também influenciam na formação docente porque o bom funcionamento das escolas trarão bons resultados na sua atuação, colocando em prática o aprendizado.

Num segundo sentido, observa-se que as condições de trabalho docente das escolas a que se destinam os professores em formação também influenciam a própria formação na medida em que o processo formativo implica o aspecto prático que tem como referência a rede escolar onde os estágios devem ser realizados. Ora, se o funcionamento das escolas é precário, os estágios também serão precários e, no limite, podem até mesmo ser inviabilizados ou reduzidos a procedimentos meramente formais. (SAVIANI, 2011, p. 11).

Finalmente, este talvez seja o aspecto mais importante. As condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão.

[...] se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho. (SAVIANI, 2011, p. 11-12).

A questão da eficácia e eficiência em relação à distribuição de recursos sem a universalização do acesso não apresenta objetivos claros para melhoria do investimentos e gastos com a educação. O que mais se encontra são indicadores que respondem a eficácia e não contêm indicadores que vão ratificar a eficiência e a efetividade da política. Para Abrúcio:

A distribuição de recursos, no entanto, responde à questão da cobertura (eficácia) e não tem indicadores referentes à eficiência e à efetividade da política. A universalização do acesso não é acompanhada de instrumentos que permitam aos fundos melhorar a qualidade do gasto da educação no Brasil. Basta acompanhar os dados do Ideb para ver que há outros fatores, além da equalização orçamentária, que devem afetar o processo educacional e seu impacto sobre os alunos. Nesse quesito, a coordenação federativa ainda é fraca no Brasil [...]. (ABRÚCIO, 2010, p. 64).

Abrúcio (2010) observa que os últimos governos apresentaram, de certa forma, melhorias na coordenação de nível federal, mas não quer dizer que funcione de forma eficaz um regime de colaboração, mesmo transferindo poderes aos municípios, especialmente na responsabilização do ensino fundamental.

As melhorias na coordenação federativa ocorridas nos dois últimos governos não implicam dizer que o país tenha hoje um regime de colaboração efetivo. Mesmo com a maior municipalização e responsabilização no ensino fundamental, ainda existem lugares onde há uma forte divisão da rede entre estados e municípios e, afora os mecanismos financeiros vinculados às matrículas, não há hoje outro indutor de coordenação entre eles. [...]. (ABRÚCIO, 2010, p. 65).

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF, houve a porcentagem de 60% dos recursos vinculados aos estados e municípios para que se fizesse uma distribuição horizontal de acordo com a rede de ensino. E parte desse recurso estaria destinado à capacitação e salário dos docentes. A União, por sua vez, passaria a apoiar financeiramente aqueles que não atingissem o valor mínimo de financiamento. Para Abrúcio:

[...] a ação mais importante para tentar efetivar o regime de colaboração foi a criação do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). [...]. O Fundef teve três grandes novidades. A primeira foi a criação de um fundo que aglutinaria 60% dos recursos ligados aos estados e seus municípios, cujo objetivo seria redistribuir esse dinheiro conforme o tamanho da rede em termos de matrículas. Isso levou, sobretudo, à redistribuição horizontal de recursos entre as municipalidades em cada estado, incentivando a assunção de responsabilidades no ensino fundamental. Além disso, estabeleceu-se que uma parte desse orçamento seria destinada ao salário e à capacitação dos professores, algo que teve algum impacto na redução da desigualdade de condições entre os entes. Por fim, estabeleceu-se que caberia à União dar uma verba suplementar aos estados que não conseguissem atingir um valor mínimo de financiamento aluno/ano. (ABRÚCIO, 2010, p. 63).

Ainda que a passagem do FUNDEF para o FUNDEB tenha apresentado certa melhoria na relação intergovernamental, ela não ocorreu por meio de fóruns ou outros meios democráticos ou colaborativos. Além disso, se um sistema nacional não está sendo articulado, o recurso não estará sendo bem aplicado, muito menos suficiente.

Embora tenha havido uma melhoria em termos de negociação intergovernamental na passagem do Fundef ao Fundeb, não ocorreu uma institucionalização de fóruns federativos capazes de atuar em prol do regime colaborativo. Aqui está uma diferença importante da educação em relação à saúde ou mesmo à assistência social. Sem essas arenas, os avanços dependerão mais da força de cada ente e haverá pouca capacidade de controlar o fluxo e as consequências do processo decisório. [...]. (ABRÚCIO, 2010, p. 64).

Então, a concentração de recursos na União e distribuição de tarefas para os estados e municípios precisa ser revista para a instauração efetiva de um regime de colaboração, instituindo e articulando os sistemas de ensino.

Por outro lado, a lógica da concentração de recursos na União e a distribuição dos deveres educacionais entre estados e municípios precisam ser enfrentadas definitivamente se queremos instaurar um regime de colaboração efetivo e duradouro. A disposição do próprio Ministério da Educação (MEC) em instituir a Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (Sase) pode ser o primeiro passo nessa direção. Talvez a reativação das delegacias estaduais do MEC (ou, pelo menos, regionais) com a redefinição da atuação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) seja outro passo pragmático e concreto nessa direção. (SCOCUGLIA, 2011, p. 02).

Independente da rede a qual está inserida a escola, é necessário haver uma interligação entre a rede municipal e estadual, estando nos territórios o desafio de manter a coerência definidas em suas prioridades, mesmo diante suas autonomias. Para Cardoso Filho:

A questão-chave que se coloca é: a escola é o espaço central de aprendizagem e, independentemente da rede a qual está ligada, ela está situada em um território. Assim, é essencial que haja integração entre o planejamento das redes municipal e estadual, estando elas no mesmo território, com as mesmas características, potenciais e desafios. O real desafio é manter a autonomia dos entes federativos, garantindo coerência entre as prioridades definidas nos âmbitos municipais e estaduais. (CARDOSO FILHO, 2011, p. 08).

Nessa perspectiva, o Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), apresenta a intenção de mobilizar esforços entre União, Estados, Distrito

Federal e municípios pela melhoria da educação básica brasileira. Atualmente, no Brasil, esta é a porta de acesso aos programas federais da área da educação de assistência voluntária aos estados e municípios.

O Regime de Colaboração entre os entes federados e a definição de competências é um dos itens fundamentais para efetivação do Plano de Ações Articuladas (PAR). Destacam-se as competências privativas da União, por meio do artigo 23, referentes à educação, asseguradas na Constituição Federal de 1988, referindo-se, assim, ao desenvolvimento social, considerando a educação a base desse desenvolvimento. Em que pesem os dispositivos acerca do regime de colaboração em matéria de formação docente, vejamos as competências dos entes envolvidos e as ações do PAR. De acordo com Mafassioli e Marchand (2011, p. 06):

[...] O artigo 23 da CF apresenta as competências compartilhadas entre os entes federados. Dentre estas está proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. O art. 30 da CF estabelece como competência para os municípios a manutenção, com a cooperação técnica e financeira da União e dos estados, de programas de educação infantil e de ensino fundamental. Esta cooperação hoje ocorre principalmente através dos programas presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação [...].

Percebemos que organização federativa requer que diferentes níveis de governo possam apresentar sua autonomia política e que sejam responsáveis pela maior parte das funções de como realizar a gestão dessas políticas sociais. Para que esse processo ocorra com unidade, o sistema federativo deve se organizar de forma cooperativa entre os entes federados, os quais, por sua vez, possuem atribuições que devem ser exercidas em colaboração entre si. Para Mafassioli e Marchand:

[...] Os entes federados, portanto, possuem atribuições que fazem com que ocorra a descentralização de responsabilidades, atribuições e competências, características estas de um país federativo. Essa estrutura organizativa descentralizada se reflete em todas as áreas. [...] Cada ente federado possui competências e responsabilidades que são determinadas no ordenamento legal, fazendo com que os direitos e deveres, com relação à educação, sejam cumpridos de acordo com as responsabilidades de cada um dos entes federados. (MAFASSIOLI; MARCHAND, 2011, p. 06).

Sintetizando essa questão, a divisão de competências entre os entes federados atua na divisão de responsabilidades quanto à oferta da educação; estabelecimento de normas; planejamento da educação e o financiamento. A

constituição federal determina que os Estados e Distrito Federal deverão atuar no ensino fundamental e médio. Os municípios, de forma prioritária, ao ensino fundamental e à educação infantil.

Os estados e o Distrito Federal deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio. Os municípios deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil e somente poderão atuar em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos da receita de impostos vinculados à educação pela CF. (MAFASSIOLI; MARCHAND, 2011, p. 06).

Quanto à participação do município, trata-se da adesão para que atue em sua competência a execução dos programas e ou políticas públicas no ensino fundamental. No caso do Plano de Ações Articuladas (PAR), essa competência se dá por dimensões. É nessas dimensões que vão gerar suas ações e cabe à Secretaria Municipal de Educação dinamizá-las.

[...] Esta adesão é, hoje, requisito para o apoio suplementar e para as “transferências voluntárias” da União às redes públicas de educação básica; quer dizer, a previsão é de que a assistência da União tida como “voluntária” (em oposição aos programas educacionais universais e transferências previstas em lei) seja direcionada às redes escolares públicas com índices mais baixos e que se comprometam com as metas do Compromisso e do PAR. O acompanhamento e a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é assumido coletivamente pelo município ou estado e sua implementação deveria ser acompanhada, diretamente, pelo Comitê Local de Acompanhamento¹. (MAFASSIOLI; MARCHAND, 2011, p. 04).

Os municípios e estados que assinaram o termo de adesão ao Plano de Metas elaboraram, através de uma equipe local, um diagnóstico da situação educacional para posteriormente elaborarem o Plano de Ação Articuladas - PAR. O PAR apresenta quatro dimensões com diagnósticos característicos e pontuações diferenciadas. Cada dimensão desdobra-se em áreas, cada área em indicadores.

Esses indicadores são pontuados, na fase de diagnóstico, evidenciando as maiores fragilidades dos municípios e estados. Assim, são geradas ações e subações que podem ser executadas através de assistência técnica ou financeira da União ou com recursos técnicos e financeiros dos próprios municípios e estados para a melhoria da qualidade da educação local. (MAFASSIOLI; MARCHAND, 2011 p. 03).

Neste processo, o município assina um Termo de cooperação (TC) com o Ministério da Educação, no qual constam os programas aprovados, levando em consideração as prioridades estabelecidas pelo município no PAR.

No termo de Compromisso TC consta, de forma detalhada, a participação do MEC, que pode ser com assistência técnica por um período ou pelos quatro anos do PAR, bem como assistência financeira. Para os programas de transferência de recursos financeiros para o município, é necessária a assinatura de convênios, os quais podem variar conforme a ação e seguem as normas específicas para transferências federais de qualquer tipo, bem como as normas do FNDE. Todo este planejamento fica registrado no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC) - ambiente virtual criado pelo MEC para inserir o diagnóstico e o PAR dos estados e municípios que fizeram sua adesão ao Compromisso. (MAFASSIOLI; MARCHAND, 2011, p. 04).

As competências dos entes federados na implementação do Plano de Ações Articuladas podem ser compreendidas por meio da chamada descentralização, que se dinamiza por meio de três vertentes, como descritas de acordo com Lobo (1990 apud MAFASSIOLI; MARCHAND, 2011, p. 04), “a descentralização pode ser entendida sob três vertentes: da administração direta para a indireta, entre os níveis de governo e do Estado para a sociedade civil”.

A concepção utilizada é a descentralização referente às relações intergovernamentais. Antes mesmo de compreender as competências a nível de município no Plano de Ações Articuladas, ele está atrelado ao Plano de Desenvolvimento da Educação, que se fundamenta na cooperação entre os entes federados. Segundo Farenzena:

A descentralização intergovernamental pode ocorrer (1) por transferência de capacidade fiscal e de poder de decisão na implementação de políticas aos estados e municípios; (2) transferência aos estados e/ou municípios de responsabilidade pela implementação ou gestão de políticas definidas no nível federal. (2006 apud MAFASSIOLI; MARCHAND, 2011.p. 02).

Desse modo, compreendemos que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE), que contém o Plano de Ações Articuladas, está inserido no segundo tipo de transferência, já que o governo federal está descentralizando para municípios e estados e políticas que foram definidas em âmbito federal, mas não diminui a importância da participação da União.

[...] Isto não quer dizer que ocorra uma redução na relevância da União frente a estados e municípios, pois a União pode se expandir para papéis normativos, reguladores ou redistributivos, como ocorre com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (MAFASSIOLI; MARCHAND, 2011 p. 04).

A colaboração entre os sistemas de ensino, no âmbito do planejamento da educação, ocorre, em especial, na elaboração do Plano Nacional de Educação e do Plano de Metas, através do PAR.

As transferências de recursos entre União, estados e municípios caracteriza a colaboração entre os entes federados, para que assim seja assegurado o direito à educação. O regime de colaboração, entre os entes federados, se faz necessário para a implementação do Plano de Metas, conforme a Resolução 29 de 2007, do FNDE (BRASIL, 2007), que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira voluntária a projetos educacionais. A assistência será implementada por meio de programas e ações educacionais e as ações serão realizadas em regime de colaboração com os entes da federação, objetivando contribuir para a melhoria das condições de acesso e permanência e do desenvolvimento dos sistemas estaduais e municipais de educação básica.

É necessária a criação de uma rede pública de formação docente em regime de colaboração entre a União e os estados para assegurar o preparo adequado dos professores que irão atuar nas escolas públicas de educação básica.

A formação de professores, a definição da carreira e condições de exercício docente constituem algo que dificilmente pode ser confiado aos municípios. Com efeito, a própria LDB, pelo inciso V do artigo 11, os impede de atuar na formação de professores uma vez que poderão se dedicar a outros níveis de ensino superiores ao fundamental “somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino” (Lei n. 9.394/96. In: SAVIANI, 2011, p. 188). [...]. (SAVIANI, 2011, p. 15).

Caminhar para a construção de um verdadeiro sistema nacional de educação articulado, unificado evidenciando todos os aspectos da educação no país poderá construir normas e procedimentos comuns assegurando uma educação com o mesmo padrão de qualidade para todo o território nacional.

Não se trata, portanto, de se entender o sistema nacional de educação como um grande guarda-chuva com a mera função de abrigar 27 sistemas estaduais de ensino, incluído o do Distrito Federal, o próprio sistema federal de ensino e, no limite, 5.565 sistemas municipais de ensino, supostamente autônomos entre si. Se for aprovada uma proposta nesses termos, o sistema nacional de educação se reduzirá a uma mera formalidade mantendo-se, no fundamental, o quadro de hoje com todas as contradições, desencontros, imprecisões e improvisações que marcam a situação atual, de fato avessa às exigências da organização da educação na forma de um sistema nacional. (SAVIANI, 2011, p. 16).

Então é preciso instituir um sistema nacional em sentido próprio. Sua adesão ao sistema nacional deve decorrer da participação efetiva na sua construção, submetendo-se, em consequência, às suas regras. Não se trata, pois, de conferir aos estados e municípios, a partir dos respectivos sistemas autônomos, a prerrogativa de aderir ou não a este ou àquele aspecto que caracteriza o sistema nacional. Para Saviani:

[...] o Sistema Nacional de Educação não é do governo federal, mas é da Federação, portanto, dos próprios entes federados que o constroem conjuntamente e participam, também em conjunto, de sua gestão” (SAVIANI, 2011, p. 16).

Isso leva a refletirmos que o fortalecimento da coordenação no plano estadual aumenta a cooperação estado/município e município/município de uma mesma região. Em regiões metropolitanas, as parcerias deveriam envolver, além do governo estadual e das prefeituras, a União, dado o impacto nacional do problema nesses lugares.

Fortalecimento dos fóruns federativos existentes, todos de corte horizontal (Consed e Undime), e criação de arenas verticais para negociação de medidas de cunho federativo, similares às comissões bipartite e tripartite da saúde. e) Utilização do Plano Nacional de Educação, não só para constituir consensos sobre objetivos gerais, mas principalmente para fixar instrumentos e metas de gestão educacional, com a definição de como isso funcionará na engrenagem federativa brasileira. Esse seria um passo decisivo para ter uma coalizão ativa – e não só reativa – na educação, visando dar suporte a um sistema nacional de políticas públicas. Em suma, após uma história marcada por desequilíbrios intergovernamentais, é preciso construir um federalismo educacional mais equilibrado, que seja descentralizado, mas que tenha padrões nacionais de qualidade; que combata às desigualdades regionais e entre municípios; e cujo mote principal seja a busca de um regime efetivo de colaboração. (ABRÚCIO, 2010, p. 66).

O sistema nacional de educação integra e articula todos os níveis e modalidades de educação com todos os recursos e serviços que lhes correspondem, organizados e geridos, em regime de colaboração, por todos os entes federativos sob coordenação da União.

[...] a repartição das atribuições não implica a exclusão da participação dos entes aos quais não cabe a responsabilidade direta pelo cumprimento daquela função. Eles participarão por meio dos respectivos colegiados acompanhando e apresentando subsídios que venham a tornar mais qualificadas as decisões tomadas. E assumirão responsabilidades diretas nos aspectos que lhes correspondem por meio das Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação e das Secretarias e Conselhos Municipais de Educação sempre que tal procedimento venha a concorrer para a flexibilização e maior eficácia da operação do sistema sem prejuízo, evidentemente, do comum padrão de qualidade que caracteriza o Sistema Nacional de Educação. (SAVIANI, 2011, p. 16).

Mesmo que os fundos federativos venham apresentar melhorias significativas ou abrangentes em todo o território nacional, não poderão esconder os problemas que porventura venham surgir. Portanto, a União deverá fazer uma redistribuição política e não somente como complementação financeira.

No plano das políticas públicas na Constituição de 1988, está presente a busca da universalização para a garantia plena dos direitos sociais. O outro é a democratização da gestão estatal, tanto no que se refere à participação no plano deliberativo, como no campo do controle do poder público, fazendo parte da dinâmica federativa. Trata-se da descentralização, preferencialmente em prol da municipalização das políticas, e a preocupação com a interdependência federativa.

Com o levantamento de perspectivas favoráveis para a educação brasileira num efetivo regime de colaboração dos entes federados, a construção do Sistema Nacional de Educação sólido com o mesmo padrão de qualidade poderá tornar a educação pública acessível a todos.

Entretanto, se novamente enveredar por disputas localizadas, perdendo-se de vista esse objetivo maior, mais uma vez estará sendo adiada a solução do problema educativo. Essas duas situações exigirão a criação de um novo modelo de colaboração entre os entes da federação, com uma importante elevação no dispêndio da União e o aperfeiçoamento da capacidade gerencial dos municípios e estados, aos quais permanecerá a responsabilidade pela condução das políticas e das ações no seu âmbito.

Ainda que a reprodução de um sistema de atribuições federativas presas à burocracia não dê conta das questões complexas de que a educação atual demanda hoje, é preciso criar os meios para a revolução na Educação que o Brasil exige, pois não se pode ficar na inércia, pautando uma administração morosa que não eleva os indicadores educacionais a patamares que desejamos atingir.

2. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO A PARTIR DOS ANOS DE 1990

Este capítulo situa as políticas educacionais no contexto da década de 1990, destacando a influência de órgãos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) nas orientações das reformas, dentre outros, que redirecionaram essas políticas nas iniciativas que se aprofundaram no governo de Fernando Henrique Cardosos (FHC), comprometendo-se com o desempenho educacional nos moldes neoliberais com consequências no contexto dos que defendem uma educação pública de qualidade. Em decorrência disso, o capítulo situa ainda medidas mais atuais a exemplo do PDE e seus desdobramentos.

2.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES A PARTIR DE 1990

A década de 1990 foi determinante para a construção de movimentos com características de modernização, em conformidade com o projeto reformista³ do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Essas orientações atingiram a organização das políticas educacionais e apontavam para duas direções: as lideradas pelas agências multilaterais, em consonância com o projeto neoliberal e aquelas conquistadas nas lutas por direitos sociais dos anos de 1980, ainda que “abafadas”. De acordo com Aleraro (apud CAMINI, 2009), a década de 1990 iniciou com dois movimentos aparentemente contraditórios e fortes que tinham, de um lado, o desejo de implementação dos direitos sociais recém-conquistados que se expressavam especialmente nas propostas de governos municipais progressistas,

³Projeto reformista, para Draibe (2003) [...] A sua implementação atravessa o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique. Reformas parciais ocorreram, no primeiro ciclo, na Previdência Social, e no segundo, na política de saúde, na política educacional (ensino fundamental) e outra vez na Previdência Social. [...], (DRAIBE, 2003).

eleitos em 1998, e do outro a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil, de “caráter neoliberal, traduzindo o ‘sentimento-nacional’ de urgência de reformas do Estado para colocar o país na era da modernidade.” (ARELARO, 2000 apud CAMINI, 2009, p. 93-94). Observamos que, nesse contexto, a preocupação de organismos internacionais em propor a países como o Brasil a melhoria do desempenho educacional não ocorre por caráter humanitário, mas de investimentos na educação por meio de empréstimos como o do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Para Camini:

[...] organismos internacionais - Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Educação (UNESCO) - vão pressionar o Brasil em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema “Educação para todos” se constituiria critério para recebimento prioritário de empréstimos internacionais. (CAMINI, 2009, p. 94).

Por isso, quando se iniciam estudos em torno das políticas públicas educacionais no Brasil, não há como desconsiderar a década de 1990, na medida em que essa década foi expressiva na criação de condições para promover ou consentir as iniciativas internacionais, tornando as políticas mais compatíveis aos parâmetros do Banco Mundial como interlocutor principal das ações da educação. Então, é preciso buscar o contexto que gestou todas as iniciativas para reformas educacionais, especialmente para a América Latina, com atenção para as orientações no contexto do Brasil. Aqui, cabe situarmos as iniciativas decorrentes das reformas educacionais, que culminaram com as reuniões do Comitê Regional Internacional do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PROMEDLAC), em especial a reforma realizada na quinta reunião do PROMEDLAC, ocorrida em junho de 1993 na cidade de Santiago, no Chile e significou um novo marco na história do Projeto Principal de Educação (PPE). Dessa reforma resultou a Declaração de Santiago, que definiu a profissionalização dos docentes como ponto central das novas atividades do desenvolvimento educacional. (NOMA, 2008).

A profissionalização envolveria o crescimento sistemático da educação, dessa forma “fundado na ação e no conhecimento especializado, considerando os avanços da ciência, os critérios étnicos, as características culturais e as

responsabilidades prefixadas com a priorização na educação inicial e nas quatro primeiras séries da educação básica” (NOMA, 2008).

O Projeto Principal de Educação (PPE) antecedeu as reformas de 1990, ainda que delas não seja desvinculado, pois vale ressaltar que o primeiro ciclo das reformas se deu na década de 1960, tendo continuidade para o que se convencionou chamar de segundo ciclo, quando se construiu o conceito de qualidade, por mais que a quantidade, em termos de expansão das redes se mantenha, chegando no seu ápice na década de 1990. Considerar as reformas na América Latina numa perspectiva regional mostra um nível de realidade que não é um fenômeno novo. Para tanto, basta considerar que o atual ciclo é um segundo ciclo de reformas educacionais na América Latina. De acordo com Casassus (2001):

O primeiro ciclo se deu na década de 1960 e sua regionalidade manifestou-se pela simultaneidade e características comuns. O Primeiro ciclo independentemente dos diferentes níveis de desenvolvimento, teve por característica comum a de ser um círculo de reformas orientadas para a expansão dos sistemas educativos de modo que amplie as possibilidades de um maior número de pessoas ingressarem no sistema. O segundo ciclo está configurado por processos mais complexos e que são denominados de segunda geração, pois estão relacionados com temas como os de gestão e de qualidade. (CASASSUS, 2001, p. 08).

Observando que nesse segundo ciclo das reformas, que compreende a década de 1990, o fator qualidade do ensino fica mais evidente, entrando a questão do desempenho do professor e, como tal, a formação como elemento constitutivo. Assim, a formação de professores destaca-se como um tema crucial e de grande importância dentre as políticas públicas para a educação, pois “os desafios apresentados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao de antes é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada” (GOMES, 2011, p. 104). Dessa forma, também se tornam visíveis as exigências dentro das reformas para o melhor desempenho do professor. De acordo com Bruns e Luque (2014, p. 01):

[...] em um mundo em que as metas dos sistemas educacionais estão passando por transformação, de um enfoque na transmissão de fatos e memorização para uma ênfase nas competências do estudante — para o pensamento crítico, solução de problemas e aprendizagem para a vida — as demandas sobre os professores são mais complexas do que nunca. Os governos do mundo inteiro têm colocado a qualidade e o desempenho dos professores sob um escrutínio cada vez maior [...]. (BRUNS E LUQUE, 2014, p.01).

Por isso, as reformas educacionais no Brasil e em outros países em desenvolvimento, induzidas pelo Banco Mundial e demais organismos internacionais, tinham objetivos definidos que, dentre outros, seria produzir um reordenamento das políticas sociais do Estado com implicações nos processos formativos. Assim, a necessidade de se formar um novo tipo de trabalhador, requerido pelo sistema capitalista, exigiram mudanças nos papéis sociais da educação e, conseqüentemente, na organização legislativa educacional. Para Azevedo:

A educação é importante para o país enquanto condição de competitividade, no sentido de permitir a entrada no novo paradigma produtivo que é baseado, sobretudo, na dominação do conhecimento. Assim, o desenvolvimento é obtido através de uma maior competitividade dos indivíduos, das empresas e do país no mercado internacional, bem como através de uma maior participação social dos cidadãos. (AZEVEDO, 2006, p. 01).

As mudanças no campo da gestão da educação não foram ingênuas, com as iniciativas de descentralização das políticas de gestão do Estado, ao ser colocado na vanguarda de fiscalizador e avaliador. Os ditames internacionais educacionais para o País puderam equacionar tudo o que representaria teoricamente como avanços na educação, entretanto, estava-se introduzindo os princípios de modernização requerida pelo capital. Para Azevedo (2006):

Como a política neoliberal tenciona que o Estado faça a descentralização das políticas de gestão e proteção social, o governo não poderia, ele próprio, ampliar o campo de abrangência da educação no país. Dessa forma, foram criados incentivos legais a fim de que a iniciativa privada criasse as condições para que o mercado tivesse seus funcionários capacitados, deixando para o Estado, cada vez mais, a função de legislador e fiscalizador da educação no país. (AZEVEDO, 2006, p. 01).

Dentro dessa concepção de Estado Neoliberal, tornando-se fiscalizador das políticas de gestão, as mudanças primordiais ocorrem também no perfil de trabalhador desejado para ser flexível e isso incluía o modelo de professor idealizado. De acordo com Evangelista:

Atribui-se à área educacional a responsabilidade pela crise econômica e social, pelo desemprego e pela geração do que dominaram “empregabilidade”. Perguntava-se: como formar o “novo” trabalhador, flexível e compatível com as novas demandas econômicas, se a escola só pode contar com o “velho” professor? A resposta é linear para reconverter o trabalhador, reconverter-se professor. (EVANGELISTA, 2012, p. 06).

Desse modo, o discurso neoliberal vai colocar a racionalização, que seria a condutora das determinações econômicas e a solução para os problemas sociais, levando o professor a tornar-se um redentor para corrigir as mazelas da educação. De acordo com Evangelista:

[...] as mazelas sociais à educação sobrejacente acusada de “má qualidade”, cujo responsável seria o professor. Ou seja, para valer as determinações econômicas que estão na origem da produção dos problemas sociais- e também da sua solução- a educação é chamada a explicá-la e, mais, a resolvê-la. A mágica operada permite, discursivamente, atribuir-se ao professor o condão da redenção social pela via educacional. [...]. (EVANGELISTA, 2012, p. 05).

Nos primeiros anos da década de 90, evidenciava-se o discurso da modernização, mas, como toda a novidade não é sempre muito clara, havia dúvidas no cenário brasileiro em relação a esse avanço educacional, com a intervenção de agências internacionais.

O contexto não se mostrava muito claro para os agentes sociais em ação no cenário brasileiro. Internamente, a situação se apresentava como aperfeiçoamento das instituições da sociedade civil e fortalecimento de sua participação ativa na gestão política da sociedade como um todo. Considerando que no Brasil a experiência da ação democrática com participação popular só acontecera em períodos restritos e com amplitude modesta, o clima era animador para os que acreditavam na democracia como forma de governo. (ALMEIDA, 2005, p. 03).

Por isso, a forte influência da ideologia neoliberal no cenário brasileiro tornou-se consenso nesse contexto e promoveu a institucionalidade, oscilando entre as pressões internacionais pela adoção de políticas restritivas à participação popular e as pressões internas dos atores sociais organizados e ativos. Havia um confronto de ideais que vinham de um lado que representava a modernização e reforma do Estado para a educação, e de um outro os anseios daqueles que lutavam por uma educação melhor. Para Almeida:

Externamente, a situação era de fortalecimento crescente das ideologias e dos setores conservadores da sociedade. A globalização e o neoliberalismo avançavam rapidamente por todos os países do mundo. Os setores de esquerda se desorganizavam e se sentiam cada vez mais impotentes diante da avalanche de ações desencadeadas pela direita conservadora. (ALMEIDA, 2005, p. 03).

Na mesma direção se alinharam a Organização para Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e outras agências internacionais. Afirma Sander (2008) que a nova agenda política criou o consenso sobre a necessidade de promoção de reformas institucionais dos sistemas nacionais de ensino, sob a justificativa de fomentar a modernização, a descentralização administrativa e a competitividade para inserção no mundo globalizado. “Esse foi o momento da ruptura com o passado e da adoção definitiva da agenda liberal ⁴ no âmbito das organizações internacionais e que se mantém até hoje” (SANDER, 2008, p. 162).

Em 1992, a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) representou um divisor que reconfigurou a agenda política e ideológica da educação na América Latina (SANDER, 2008). Nesse documento, observa-se o abandono da teoria da dependência⁵ pela Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) e a adoção do paradigma da globalização,⁶ que procurou equacionar, com evidentes dificuldades conceituais, os princípios de competitividade e de equidade. As reuniões do Comitê são relatadas de forma sucinta por Noma (2008). O Projeto Principal da Educação (PPE) foi aprovado na primeira reunião do Comitê Regional Internacional do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PROMEDLAC). ⁷Na quarta reunião, ocorreu o “Educação para Todos”. De acordo com Noma

⁴ Agenda liberal, [...] No final da década de 1980, precisamente na reunião de ministros da Educação realizada na Guatemala em 1989, a UNESCO prepara o caminho para a adoção de uma agenda educacional de cunho predominantemente liberal, utilizando, pela primeira vez, o conceito de accountability ou responsabilidade social e recomendando uma revisão em profundidade dos estilos de organização e gestão educacional na América Latina e no Caribe. [...]. (SANDER, 2008, p.162).

⁵ A teoria da dependência tinha sido disseminada pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), por meio da ideologia, segundo a qual os países em desenvolvimento criavam redes de relações políticas que moldavam formas determinadas de desenvolvimento político e social nos países "dependentes" ou "periféricos". A teoria da dependência foi um produto genuíno da América Latina e se disseminou aí na década de 1960. (BORÓN, 2008).

⁶ O conceito de globalização “[...] apresenta um conjunto de transformações na ordem política e econômica visíveis desde o final do Século XX. Criou pontos em comum na vertente econômica, social, cultural e política, e que conseqüentemente tornou o mundo interligado nas transações financeiras e comerciais”. (BARBOSA, 2011, p. 01).

⁷ As reuniões do PROMEDLAC, de acordo com Noma (2008) “[...] as reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe possibilitaram a articulação dos consensos regionais, formalizados nas declarações, nas recomendações e nos planos de ação assinados pelos estados-membros integrantes do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE). [...]” “[...] A apologia da educação como estratégia fundamental para o desenvolvimento econômico e social dos países capitalistas periféricos, entre eles os da América Latina, faz parte do ideário de orientação neoliberal.[...]” (NOMA,2008 p.2-3).

[...] consagração da “Educação Para Todos”, deu-se na quarta reunião fato que motivou as agências e as entidades internacionais a aumentar o financiamento para o setor da educação. ‘Concomitantemente, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) disseminou a estratégia de desenvolvimento com equidade, elegendo a educação e o conhecimento como fundamentais para o desenvolvimento e para a cidadania.’ (NOMA 2008, p. 07).

A estratégia da transformação pedagógica surgiu como um complemento das mudanças na gestão. O melhoramento da qualidade da educação foi associado a dois fatores: a) a profissionalização docente mediante a estratégia de melhoria da situação dos professores; b) a mudança curricular focalizando-se mais nas aprendizagens do que no ensino. Na Declaração de Santiago, ocorrida na quinta reunião, levaram-se em conta os acordos realizados nas Reuniões anteriores e o Plano de Ação definido na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien/Tailândia, 1990). Noma (2008) faz essa discussão em torno da Declaração de Santiago resgatando esses acordos nas seguintes definições:

[...] Foram definidos dois pontos prioritários: 1) o institucional, que se referiu aos ministérios de educação e às escolas, incluindo a promoção das capacidades técnicas e políticas de seus funcionários, assim como, a criação de condições materiais e de incentivos para que a escola pudesse aproveitar melhor sua nova autonomia; e 2) o pedagógico, relacionado a processos de ensinar, à aprendizagem, voltada para a escola regular e a educação de jovens e adultos, para o melhoramento das remunerações dos profissionais, para as condições de trabalho docente, para a formação e para o aperfeiçoamento dos professores. Vale lembrar que período do PROMEDLAC V coincidiu no Brasil, com a aprovação do “Plano Decenal de Educação para Todos” para 1993-2003, elaborado com o apoio da Unesco. (NOMA, 2008, p. 08).

Durante a década de 1990, o Projeto Principal de Educação (PPE) voltou-se para a valorização da educação como um investimento social, atribuindo a ela a função de fornecer respostas a demandas criadas com as transformações produtivas e o desenvolvimento econômico e social.

Nessas reuniões, foram consensuadas orientações de política para a transformação dos sistemas escolares, em consonância com as orientações e com os delineamentos estabelecidos nas declarações, definidas nos Planos de Ação e

nas recomendações assinadas pelos países signatários ⁸ dos diferentes acordos firmados em conferências e fóruns internacionais de educação. Em razão do compromisso em cumpri-los, esses países tornaram-se sócios da agenda política definida em tais eventos.

Para Noma (2008), a Organização para Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) é uma agência especializada integrante do Sistema das Nações Unidas, de cunho humanitário ou agência “sensível ao social”, com atuação conjunta de outras agências, especialmente as instituições financeiras multilaterais a exemplo do Banco Mundial, que visa conferir uma face humana ao ajuste estrutural e ao processo de mundialização do capital e a preocupação com a formação docente.

O trecho reproduzido a seguir é esclarecedor para definir a natureza dessa agência: “não cabe à Organização para Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) fazer empréstimos ou financiar planos de desenvolvimento, porque não se trata de um banco ou de uma agência de desenvolvimento”. (UNESCO apud NOMA 2008, p. 12).

Com o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE), a UNESCO afirma ter colaborado de modo importante para o desenvolvimento educativo na região da América Latina e do Caribe, exercendo um papel fundamental no permanente debate educacional e na busca de soluções, a fim de apoiar os processos de mudanças na agenda educacional e promover a cooperação internacional e a nacional.

As reuniões PROMEDLACS configuram-se como uma peculiar relação interestatal de poder, caracterizada pela capacidade de envolver um conjunto de atores estatais com a finalidade de avaliarem e aprovarem recomendações, propostas e sugestões que poderiam influenciar na tomada de decisão dos governos para definição de linhas e na implantação de políticas educativas no contexto nacional. Nesses eventos, ao se constituírem em fóruns gerais, compreende-se a necessidade de reformas educativas, acompanhadas de mudanças no

⁸[...] nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo, conhecidos como E-9 - Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. As deliberações foram firmadas na Declaração de Nova Delhi, na qual foram reafirmados os compromissos e as metas definidas pela Conferência de Jomtien de atender as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. [...] As reuniões ocorreram no México (1984), em Bogotá (1987), na Guatemala (1989), em Quito (1991), em Santiago (1993), em Kingston (1996) e em Cochabamba (2001). (NOMA, 2008,p.4-6).

financiamento, na transformação curricular e na gestão educacional. Tais eventos foram importantes para a construção de consensos em torno das principais ideias e propostas sobre educação nas décadas de 1980 e 1990, expressando a capacidade do conjunto dos atores envolvidos em aceitar e aprovar recomendações, propostas e sugestões para a concretização das políticas educativas. Diante das ideias intergovernamentais dos países que se reuniram para tecerem estratégias de reformas educativas, fez-se necessário, de um modo geral, identificar qual o perfil dos professores que pertencem à América Latina e Caribe, suas características e desempenho. De acordo com Bruns e Luque (2014, p. 07), o perfil desenhado foi que:

A maioria é do sexo feminino, com status sócio econômico relativamente baixo. Cerca de 75% dos professores da América Latina são mulheres, mas isso varia de 62% no México a 82% no Uruguai, Brasil e Chile. Os professores também são mais pobres do que o conjunto global de estudantes universitários. Os dados de ingresso na universidade mostram que os estudantes que se graduam em Pedagogia têm um status socioeconômico mais baixo e maior probabilidade de serem estudantes universitários de primeira geração do que os que ingressam em outros campos; os dados indicam um conjunto de estudantes cuja vida lhes concedeu experiência limitada em outras profissões e, por conseguinte, aspirações acadêmicas mais limitadas. Além disso, na maioria dos países latino-americanos o corpo docente está envelhecendo. [...].(BRUNS E LUQUE 2014, p. 07).

Esse perfil dos professores, no conjunto desses países com status econômico relativamente baixo, faz refletir que se trata de aspectos que despertam interesses para a interferência de acordos internacionais na tentativa de amenizar ou até mesmo solucionar esses problemas em reformas com modelos neoliberais.

Importante afirmar que as reformas educacionais aprofundadas na década de 1990 produziram determinações políticas em torno dos quais se articularam estratégias, programas e projetos de inovação e mudança concernentes à gestão, à qualidade e à equidade, ao aprimoramento docente e ao financiamento; ainda que em relação ao financiamento da educação este se encontre abaixo de um padrão mínimo da qualidade que se deseja. Para Camini:

Em se tratando de financiamento não se pode esquecer que os investimentos com educação no Brasil nunca chegaram a atingir o patamar requerido para superação das necessidades do quadro educacional ainda existente. Os dados do IPEA, IBGE E INEP/MEC, apontavam em 2007 o percentual de cerca de 3,9% do PIB aplicado

na educação. Em 2009, os dados oficiais revelam um acréscimo de 0,7% no PIB, o que corresponde à aplicação de 4,6% do PIB na educação, contudo, esse montante ainda fica abaixo da média esperada para garantir a equalização das oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade de ensino. (CAMINI, 2009, p. 108).

Sobre o aprimoramento dos professores para o ensino, as reformas tendem a buscar recrutamento, preparação e motivação, pois, para o aumento da qualidade do magistério, a seletividade é um dos maiores desafios para os países da América Latina e Caribe. Segundo Bruns e Luque:

Existem três desafios de crucial importância para aumento da qualidade dos professores: recrutamento, preparação e motivação de professores melhores. Destes, o recrutamento — aumento do calibre dos professores quando do recrutamento — provavelmente será o desafio mais complicado para os países da América Latina e do Caribe, uma vez que depende do aumento da seletividade do magistério como uma profissão. A pesquisa global em sistemas educacionais de alto desempenho aponta consistentemente para a capacidade de atrair estudantes talentosos para o magistério como um fator crítico subjacente que faz os sistemas educacionais passarem de “bons a excelentes” [...]. (BRUNS E LUQUE, 2014, p. 23).

Essa seletividade é um desafio para esses países porque pretendem atrair aqueles estudantes que se interessem pela profissão do magistério, pois recrutar, preparar e motivar são aspectos de suma importância para elevar a qualidade do ensino. Nesse contexto, estão presentes reformas educacionais e valorização do magistério.

As reformas educacionais foram direcionadas para a discussão sobre formação, em relação desta vez sob o aspecto da valorização do magistério. No estudo de Melo (1999), a formação reaparece em estudos de Planejamento estratégico:

[...] a formação reaparece nos estudos do planejamento estratégico realizados pelo Fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, responsável pelos encaminhamentos do Plano Decenal. [...]. (MELO, 1999, p. 46).

Essa análise de Melo (1999) remete-se a dois eventos também importantes para os programas oficiais para formação na década de 1990, que foram a “Conferência Mundial de Educação para Todos” realizada em Jomtien-Tailândia, citada anteriormente, como evento internacional para universalização da educação e

a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Ambos foram importantes para destacar a formação de professores e a valorização do magistério. De acordo com Melo:

No primeiro, por se constituir em elemento importante do processo de universalização da educação proposto pelos organismos internacionais dele promotores. Aqui no Brasil, nos desdobramentos que sucederam à Conferência, a formação dos professores volta a ser destacada. Inicialmente, no Acordo Nacional e no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, ambos documentos síntese das intenções e prioridades do Plano Decenal de Educação para Todos [...] na LDB – lei nº 9.394/96 –, o segundo evento atual apontado por nós como instigador desse temário, até chegar à formulação final, os percalços foram muitos e tortuosos foram os caminhos. A formação dos professores é tratada no título “Dos profissionais da educação”, uma das partes mais reduzidas em seu conteúdo quando da tramitação do projeto de lei entre a Câmara de Deputados e o Senado Nacional. (MELO, 1999, p. 46).

Uma educação de qualidade requer o fortalecimento do ensino em termos de condições de trabalho, considerando a prática pedagógica a partir do legado das experiências na sala de aula, mas requer, ainda, sólida formação dos profissionais e valorização destes como um direito a ser contemplado nos sistemas de ensino, oportunizando espaços para atualização constantes, atendendo, assim, o que defendeu a Conferência Nacional de Educação (CONAE).⁹

Nos estudos realizados por Camini (2009), verificou-se que uma das principais reivindicações nos debates sobre a qualidade da educação durante as discussões da CONAE foi o aumento dos percentuais de investimento nas cifras de 20% do Produto Interno Bruto (PIB). Isso significava “ter como referência para o financiamento da educação no país o mecanismo do custo aluno qualidade, assegurando-se um patamar de recursos financeiros em todas as escolas do país que assegure um padrão mínimo de qualidade de ensino”. (CAMINI, 2009, p. 114).

Quando se fala sobre formação dos professores também como padrão mínimo de qualidade, verifica-se a necessidade de retomarmos o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que trata da definição de profissionais da educação e da habilitação de cada um deles. Ao considerarmos a dimensão da formação docente como eixo de análise

⁹ A Conferência Nacional de Educação (CONAE) foi composta por uma comissão organizadora nacional e integrada por representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de todas as entidades que atuaram direta ou indiretamente na área da educação. (BRASIL/MEC, 2010).

deste trabalho, faz-se necessária uma reflexão das questões educacionais, retomando o artigo 62 da LDBEN:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, LDBEN, 1996).

Esse artigo situa apenas a formação mínima para o exercício do magistério, além do curso Normal de nível médio (antigo magistério), o que hoje compreende os anos iniciais do ensino fundamental.

Pode-se destacar que não basta definir o *locus* da formação docente, é preciso fazer uma definição coerente sobre o conceito dos profissionais da educação para que sua valorização seja redefinida e sempre prioritária não só na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como nas políticas públicas educacionais.

Em apenas seis artigos, a lei pretende definir os fundamentos, de limitar os níveis e o *locus* da formação e relacioná-la aos requisitos da valorização do magistério. O resultado de tamanho “enxugamento” é a ausência da conceituação dos profissionais da educação, referenciados no texto da lei com base nas exigências para sua formação [...] (MELO 1999, p. 47).

Um dos aspectos primordiais da formação docente é a valorização profissional. O docente precisa receber a adequada formação, levando em consideração que é um direito seu, aperfeiçoar-se e sempre fazer parte dos planejamentos e iniciativas das políticas públicas direcionadas a eles e ao ensino de qualidade. De acordo com Melo:

Entender a formação na perspectiva social é entendê-la e defendê-la como um direito do professor. É superar o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e colocá-la no rol das políticas públicas para a educação. Pensando assim, a formação compõe com a carreira e a jornada de trabalho, que por sua vez devem estar vinculadas à remuneração, elementos indispensáveis à formulação e à implementação de uma política de valorização profissional que contribua tanto para o resgate das competências profissionais dos educadores, como para a (re) construção da escola pública de qualidade. (MELO, 1999, p. 47).

A formação pela via social, enquanto direito do docente, apresenta elementos indispensáveis para o desenvolvimento e ampliação das competências profissionais, assim como, para se tornar uma escola pública de qualidade. São eles:

sua jornada de trabalho e sua remuneração, de modo a formular e implementar a política de valorização.

A política de valorização dos professores pode compreender vários aspectos desde a estrutura escolar até a sua formação, com base do desenvolvimento pessoal e profissional, no ambiente de trabalho ou em instituições formadoras, sem prejuízo em sua jornada de trabalho.

A formação de professores na tendência reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadores da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação. [...] (PIMENTA, 1997, p. 13).

Repensar a formação do professor significa subsidiar com conhecimentos, práticas e políticas os processos de formação. Retomando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 67, ao se referir à valorização dos profissionais de ensino, os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

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

Os pontos destacados na LDBEN sobre a valorização do magistério, após 20 anos da sua aprovação, ainda não se fizeram sentir na íntegra, revelando o descaso do poder público com a valorização dos profissionais da educação, neste caso, os professores. Para Stival e Gisi (2009, p. 01):

[...] as mudanças que estão acontecendo após a aprovação da LDB estão muito distantes de contemplar uma formação profissional, que possa atender as necessidades atuais da escola básica, ao contrário, verifica-se novamente que os problemas da educação básica são considerados como de responsabilidade única do professor, não se questionando suas condições de trabalho e as condições de vida de seus alunos, que em termos de capital social e cultural apresentam inúmeras carências. [...]. (STIVAL E GISI, 2009.p.01).

É verdade que outras medidas já foram tomadas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF), que foi importante medida criada para garantir um vínculo dos recursos da educação, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos, comprometendo os entes federados com a partilha de responsabilidade segundo o Regime de Colaboração.

O FUNDEF foi um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal) formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação. Ainda compõe o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. O interessante deste fundo é que, independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

Em substituição ao Fundef, dez anos após a sua criação, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Medida Provisória nº 339/2006, posteriormente sancionado pela Lei nº 11.494/2007. Tal como o primeiro, no âmbito de cada estado, o FUNDEB abrange o governo do estado e de todos os seus municípios na condição de provedores e beneficiários de seus recursos, os quais são distribuídos proporcionalmente às matrículas das suas respectivas redes na educação básica. (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 33).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Emenda Constitucional nº14/1996, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Emenda Constitucional nº 53/2006. Este último tem uma abrangência maior em relação ao primeiro, pois compreende o governo do estado e todos os seus municípios de forma proporcional às matrículas da rede de educação básica. (OBSERVATÓRIO/EDUCAÇÃO, 2007).

O FUNDEB, inversamente ao FUNDEF, promoveu a cobertura de fundos para as etapas e modalidades da educação básica, agora, incluindo a educação

infantil, compreende todo o ensino fundamental, ensino médio urbano, ensino médio rural, ensino médio profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial, além da educação indígena e de quilombolas. (BRASIL/ESCOLA, 2018).

Os recursos do FUNDEB, inclusive àqueles oriundos de complementação da União, serão utilizados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, no exercício financeiro em que lhes forem creditados, em ações consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino para a educação básica pública, conforme disposto no art. 70 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do FUNDEB serão exercidos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por Conselhos instituídos especificamente para esse fim. O FUNDEB terá a finalidade de aumentar os recursos aplicados pela União, estados e municípios na educação básica pública e melhorar a formação e o salário dos profissionais da educação. (BRASIL, MEC, 2016).

Sobre os programas que o Ministério da Educação (MEC) tem planejado e executados pelos Estados e municípios, com veemência, se pode perceber que, na maioria das vezes, esses programas podem ser criados sem muita relação com a realidade brasileira, uma vez que nascem também de acordos internacionais, que possuem objetivos de alcances pragmáticos para se chegar aos objetivos estabelecidos em escala internacional.

Considera-se também que reivindicações resultantes de grupos de intelectuais foram necessárias para que se almejassem melhorias para educação. A discussão sobre financiamento da educação torna-se uma das principais prioridades para os que acompanham a trajetória desse segmento e lutam pela qualidade da escola pública, para tanto, é essencial que se agreguem recursos financeiros de forma significativa. Uma vez que o financiamento determina o poder de alcance e qualidade na educação. Dessa forma, esse quadro denota a importância de políticas públicas voltadas para a educação, onde Estados, Municípios e órgãos públicos assumam uma postura de comprometimento com essa causa. Para Melo:

Atualmente, em tempos de regulamentação da LDB, aliada às exigências do Banco Mundial para o desenvolvimento e a manutenção da educação brasileira, a temática da formação dos professores ganha novos destaques. Um dos requerimentos básicos, alertado pelo movimento dos trabalhadores em educação, é o de inserir as políticas e os programas de formação no processo global da valorização profissional (MELO, 1999, p. 47).

Em julho de 2008 foi sancionada a Lei 11.738, que instituiu o Piso salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (BRASIL, 2008).

Na Resolução nº 7 de 2012 (BRASIL, 2012) já se definiam critérios de repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e de Valorização dos Profissionais da Educação para complementação do piso salarial profissional nacional. Ela dispõe sobre critérios de complementação do piso salarial aprovados pela comissão governamental para financiamento da educação de qualidade. Essa comissão é composta por membros do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Essa resolução trata ainda de uso de parcela dos recursos da complementação da união ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para o pagamento integral do piso salarial dos profissionais da educação básica pública. De acordo com a Resolução nº7:

Art. 1º- A parcela da complementação da União ao FUNDEB, prevista no caput do artigo 7 da lei nº 11.494 de 2007, fica estipulada em dez por cento e será destinada a contribuir para integralização do valor do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, na forma do art. 4º da lei 11.738 de 16 de julho de 2008. § 1º a complementação de que trata o caput deste artigo, limita-se aos estados e municípios localizados nas unidades federativas beneficiadas com recursos da complementação da União ao FUNDEB, na forma do art.4º da lei nº11. 494, de 2007. § 2º A distribuição dos recursos previstos no § 1º deste artigo será realizada com base nos coeficientes anuais de distribuição dos recursos do FUNDEB. (RESOLUÇÃO Nº7, 2012, p. 01).

O Art. 20 da Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015 retoma a Lei 11.738/2008 e reafirma os critérios para remuneração do magistério público e os percentuais mínimos do financiamento dos entes federados.

Art. 20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

(FUNDEB), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação PNE. (BRASIL, RES. Nº 2, 2015).

A valorização de que trata os dispositivos supracitados incluem jornada, habilitação e tempo de serviço disciplinados em leis ou Planos de Cargos e Salários pelas redes de ensino, mas a formação continuada docente é um dos elementos fundantes dessa valorização, que deverá se tornar ponto a considerar no desenvolvimento e atribuições de competências, atualização, e ampliação de conhecimentos. Ampliar o conhecimento da e na ação-reflexão é uma condição de profissionalização docente. Para Melo (1999, p. 49):

Os programas oficiais de formação para professores da educação básica haveriam, pois, de considerar essa concepção, para manter a unidade do nível de educação e resguardar o perfil e a identidade do professor.

É verdade que a identidade docente perpassa por sua valorização condicionada a financiamentos compatíveis para promover salários justos e parcerias fundamentais para que se efetive a educação esperada.

Os problemas ligados à docência na educação básica têm sido estudados por variados grupos de pesquisadores, sob prismas diversos. Recente estudo publicado pela Organização para Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas, (UNESCO). [...] permite que se tenha um panorama geral sobre o cenário da profissão docente no Brasil, tratando-a como setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, sendo a administração pública a grande empregadora 80%. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 20).

Considera-se que o professor, ao exercer seu trabalho, vivencia todos esses aspectos, tanto na sua formação como na sua trajetória profissional; precisando, por isso, dominar as técnicas e fundamentos envolvidos no ato de ensinar, de modo a refletir sobre a sua prática pedagógica. Além disso, evidenciar os critérios pelos quais os professores são selecionados para fazer a formação continuada também é de fundamental importância, uma vez que todos têm o direito de se aperfeiçoar em serviço e estar sempre atualizado, independente da sua formação inicial ter sido recente.

Os critérios são, pois, seletivos, excluindo uma parcela dos professores dos programas de aperfeiçoamento, além de

evidenciarem uma tônica de treinamento em serviço, em detrimento de uma política de formação includente, reflexiva e crítica. A perspectiva da qualidade, compreendida como direito ao saber, à ciência e à tecnologia, é prejudicada. (MELO, 1999, p. 53).

Assim, as reformas que se processam no âmbito educativo e de capacitação, na década de 1990 e sua continuidade na década de 2000, têm como viés um caráter técnico. Para Frigotto:

As reformas se processam no âmbito educativo e de capacitação na década de 1990 e sua continuidade na década de 2000 estão claramente condicionadas ao denominado ajuste estrutural da nova (des) ordem mundial o qual implica as reformas do Estado no plano político-institucional e no plano econômico-administrativo. Não se baseiam, portanto, nos anseios históricos da sociedade brasileira expressos pelas organizações políticas, sindicais, científicas, educacionais e culturais, mas nas diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, mormente o Banco Mundial. (FRIGOTTO, 2001, p. 09).

No Brasil, desde o início dos anos 90, observam-se os mais novos discursos para formação docente no âmbito das políticas públicas, a qual estava centrada primeiramente nos conhecimentos acadêmicos por excelência, especialmente que estivesse de acordo com os parâmetros resultantes de encontros internacionais para a qualidade da educação. Segundo Ramalho:

Anteriormente a formação docente estava centrada principalmente na aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares e numa racionalidade fechada, exógena aos professores. Na atualidade a formação para o ensino toma progressivamente, contudo, uma nova direção, centrada na aprendizagem de competências profissionais. Assim que a profissionalização do ensino implica dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e profissionalismo. (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003, p. 11).

O campo da qualificação, capacitação e, mais amplamente, do educativo da escola básica é direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade. Essas são qualidades voltadas para o mercado de trabalho do qual compreende as competências necessárias para o indivíduo.

A escola, enquanto organização, tem sido considerada, nos últimos anos, em todo o mundo, objeto especial de atenção não apenas pelos estudiosos da área de organização e administração escolar, mas principalmente pelos formuladores de políticas públicas por um profissional da educação melhor habilitado.

A essência do debate é alargar o horizonte da conceituação de profissional de educação, considerando a complexidade do ato educativo, as relações que podem ser estabelecidas a partir desse novo conceito e o enriquecimento que dele poderá vir para a ampliação e o fortalecimento da função da escola. Diferentemente de propostas oficiais que pretendem entregar tarefas educativas a qualquer profissional não habilitado, a nossa tese está diretamente ligada a uma formação específica para atuar na área da educação. As experiências nos têm mostrado a grande contribuição que essa concepção traz para a valorização profissional e a qualidade da educação. (MELO, 1999, p. 57).

No contexto atual, é compreensível que muitas expectativas se tenham depositado no sistema educacional, fortemente marcado como definidor de indicadores do desenvolvimento social, cultural e econômico dos diferentes países. Para Ramalho, Nunez e Gauthier:

Na maior parte dos países, o novo século vem acompanhado por reformas educacionais orientadas para adequar a educação às exigências dos novos tempos e contextos, tais como a globalização das economias, as atuais políticas públicas e especialmente os impactos das novas tecnologias e comunicações. Nessa situação, o conhecimento e a educação passam a ter um valor de grande importância assim como a formação do professor torna-se um campo de sérios desafios. (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003, p. 18).

No Brasil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi possível exigir que o docente buscasse a formação de nível superior mesmo que essa lei admitisse o magistério de nível médio como habilitação para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, o que não impediu quem já exercia a função antes da mudança de continuar a atuar, mas era essencial o nível superior como fundamental de qualificação e atualização para atuar na educação básica. Para os anos finais e as disciplinas específicas, os docentes das séries de 5ª a 8ª deveriam escolher uma habilitação.

[...]demandas estão postas para a escola e, portanto, para os profissionais que nela atuam. Um dos desafios atuais diz respeito, exatamente, à definição do perfil e da identidade desses profissionais. Para nós, a identidade é constituída com base no vínculo com o trabalho educativo, o que nos remeterá a exigências de formação profissional específica, na perspectiva de consolidar essa identidade e qualificar o próprio trabalho educativo. (MELO 1999, p. 57).

Desse modo, a prática desenvolvida pelo professor pode ser caracterizada como função social, sendo o educador o principal agente do processo educacional.

A profissão apresenta-se de forma complexa e envolvem grandes responsabilidades, dessa forma, em uma profissão que existe constante atualização, para corresponder às exigências da sociedade e de planos de ações para a educação de nível nacional, o professor deve ser mais do que um mero profissional competente para expor, cativando a atenção do aluno. Para Kuenzer (1999, p. 02):

Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico. (KUENZER 1999, p. 02):

Os princípios de formação docente dos anos 1990 têm na modernização os ditames de seus pressupostos por meio das configurações no mundo do trabalho, cujas competências são ditadas pelas agências internacionais que estavam afinadas a uma política neoliberal.

As mudanças e melhorias na educação – tanto almejadas pelos atores sociais ativos como daqueles que acreditavam na era da modernização de cunho internacional– gerou um confronto de ideologias entre elas, de que o melhoramento da educação estaria associado à profissionalização docente e o foco na aprendizagem, que foi um dos princípios para uma educação de qualidade como assim foi pregado pelo Comitê Intergovernamental do Projeto Principal da América Latina (PROMEDLAC).

É preciso rever que o objetivo por melhoria da educação em incluir países como o Brasil, que se apresentou com alto índice de analfabetismo e baixo rendimento escolar, não ocorreu de caráter humanitário, mas com a participação de investimentos na educação por meio do Banco mundial e Fundo das Nações Unidas para Infância UNICEF, que buscavam a reprodução do capital, ainda que o discurso fosse de melhoria.

2.2. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO, QUALIFICAÇÃO, CAPACITAÇÃO DOCENTE E SUAS TENDÊNCIAS TEÓRICAS.

Para compreender as transformações que ocorreram nas políticas de formação de professores nas últimas décadas, é necessário rever as premissas que fundamentam o trabalho e as correntes teóricas da formação docente que definem as competências e seus significados para atuação no magistério.

Importante salientar que o trabalho docente é entendido como um sistema complexo de atividades que não se restringe ao universo da sala de aula, mas alcançam todos os espaços da escola e para além desta, pois envolve a participação do professor no planejamento das atividades escolares, na elaboração de propostas político-pedagógicas, na própria gestão da escola, bem como nas formas coletivas de realização do trabalho escolar, incluindo aí a articulação da escola com as famílias e a comunidade. Por abarcar essa complexidade, o trabalho docente se faz por meio de um aprendizado constante e envolve capacitação, aperfeiçoamento e treinamento, que são diferentes aspectos ou conceitos de formação de professores em serviço.

Quando se fala de formação docente acredita-se que isso se restringe a fazer um curso de nível superior ou de capacitação subsequente e, dessa forma, tornando-se professores qualificados didaticamente. Mas é necessário constituir um acervo de conhecimentos que não são aprendidos apenas no universo da sala de aula.

A formação de um bom profissional, especialmente a continuada, depende também de toda a realidade em que está inserido, do sistema de ensino, das parcerias existentes dos entes federados, dentre outros aspectos. Não menos importante é o interesse e o planejamento das secretarias de educação mantenedoras das redes de ensino no que se refere às estruturas oferecidas para a realização dessa formação.

Dessa forma alguns conceitos vêm fazer parte dessa discussão, que implica a capacitação, competência, qualificação e formação. A respeito do conceito de capacitação, Melo (1999, p. 53) argumenta que:

Parece haver uma redução na concepção de formação docente, de modo a colocá-la tão-somente no âmbito da capacitação. Ou seja, os instrumentos, mecanismos e conteúdos escolhidos pretendem se voltar, fragmentariamente, para um dos aspectos da formação

docente, que é como podemos considerar a capacitação em serviço. Esse excesso de pragmatismo tem contribuído para que se confunda o espaço e as finalidades de cada um desses elementos e, mais que isso, tem restringido o direito a uma política de formação ampla, permanente e contemporânea, em troca de aligeirados e modulares momentos de aperfeiçoamento. (MELO, 1999, p.53).

Importante ainda dizer que a noção de competência não se atrela a um único conceito ou sentido, sendo, por isso, polissêmico ao explicitar as habilidades do trabalho de forma geral e do trabalho na educação na maneira de agir e pensar, embora se revele nas qualidades pessoais e de qualificação. Geralmente a noção de qualificação está associada à valorização de um saber acadêmico, pois o docente só poderá exercer sua profissão mediante o título de escolaridade exigido para o nível o qual irá trabalhar. É nesse conceito que expõe Araújo (1999, p. 05):

Se a noção de qualificação está associada à valorização de um saber acadêmico corresponde ao título, a competência se associa a qualidades não diretamente ligadas aos saberes profissionais. [...] mas vinculadas à subjetividade dos trabalhadores. Ela se baseia em habilidades que envolvem todas as dimensões do indivíduo. Na lógica das competências tornam-se essenciais as capacidades gestonárias e relacionais. (ARAÚJO, 1999, p.05).

Compreender o conceito de competência e entender a posição central no trabalho e no sistema de ensino, que ainda está atrelada a esse sentido, pode estar ligada à globalização e às políticas neoliberais. E a qualificação está associada a iniciativas, comportamento, atitudes úteis necessárias para o profissional, de como ele agirá no trabalho, mas também pode revelar o valor de troca ou uso o que, de certa forma, não foge à regra neoliberal.

A utilização do termo competência, que se apresenta como “algo novo”, parece significar uma tentativa de ocultação do que se está procurando formar junto aos trabalhadores, [...] ou a noção de competência expressa e oculta, ao mesmo tempo, mudanças nas práticas sociais, mudanças essas caracterizadas nas empresas pela busca de elementos subjetivos para a adaptação do trabalhador às novas práticas produtivas. Atrás do novo está a imprecisão e a confusão do que ainda não está dado, claro. (ARAÚJO, 1999, p. 03).

Competência e qualificação são duas noções que hoje concorrem. Não podem ser entendidas de forma abstrata, mas inseridas em seus contextos próprios. A competência apresenta uma noção de operacionalidade da ação, mas que, para isso, requer nível de qualificação.

[...] Estas duas noções, apesar de concorrentes, são dependentes uma da outra. Assim como a competência requer algum nível de qualificação para ser efetivada, esta pressupõe sempre alguma capacidade operativa real. A questão que parece se colocar é a posição que ocupa os saberes e as qualidades subjetivas, que resultem em capacidades operativas, em cada uma destas noções. (ARAÚJO, 1999, p. 07).

Outros conceitos implicam definir saberes e conhecimentos, especialmente na noção de competência, que não podem ser separados. De acordo com Araújo:

Apesar dos saberes e conhecimentos perderem sua posição central, assumida na qualificação, a noção de competência não despreza nada na busca de resolver os problemas da produção, muito menos os conhecimentos - uma dimensão possível e necessária de ser mobilizada. A Noção de competência não pode, portanto, ser separada dos conhecimentos. (ARAÚJO, 1999 p. 05).

A competência implica também no saber-fazer, o que vai definir a ação pessoal do trabalhador docente o que é crucial para sua compreensão. Surge por meio de características individuais ou coletivas.

[...] Com a competência o saber-fazer, resultante da experiência, e características nascidas da história individual ou coletiva dos trabalhadores, ganha espaço ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação. [...] Articula-se, assim, a dimensão “experimental” e a dimensão “conceitual” dos saberes necessários à ação. (ARAÚJO, 1999, p. 06).

Compreende-se também o conceito de qualificação que é entendido no contexto das relações sociais. A qualificação também presume um conceito coletivo, e prática da profissionalidade. Para Araújo:

A noção de qualificação, enquanto capacidade de trabalho histórico-concreta, construída no contexto das relações sociais é constantemente evocada, em contraponto com a competência, servindo para facilitar o entendimento desta. A noção de competência é apresentada como uma alternativa ao conceito da qualificação e parece subsumi-la.” A qualificação significa uma codificação, pressupõem as grades de classificação, de caráter coletivo, que representa a existência de indivíduos portadores de capacidades e de empregos aos quais são atribuídas remunerações. [...] A qualificação profissional, em última análise, baseia-se sobre conhecimentos teóricos formalizados com vistas a pôr em prática uma profissionalidade. (ARAÚJO, 1999, p. 07).

Todavia, o conceito de formação baseado nas competências pressupõe uma individualização das relações, enquanto que o modelo baseado na qualificação

social reconhece os saberes do coletivo de uma categoria profissional. Para Tanguy (1996 apud Araújo, 1999 p. 10), “enquanto a qualificação se negocia coletivamente de acordo com as categorias profissionais, a competência é fixada nas empresas a partir de um ‘face a face’ entre o assalariado e a hierarquia”. Diferentes reformas têm sido direcionadas para a formação dos professores, em especial em relação à prática como valorização das experiências de formação continuada, que resulta em importantes competências na carreira profissional do docente. Para Maués:

[...] está havendo certa uniformização nas reformas, em função de decisões tomadas por organismos internacionais que visam atender às demandas da globalização e do seu suporte ideológico e político, o neoliberalismo. (MAUÉS, 2005, p. 11).

Os organismos internacionais são estratégicos ao apresentarem a necessidade da formação docente, de qualidade e melhores condições de trabalho. Nessa perspectiva, a educação é vista como propulsora do desenvolvimento econômico e as políticas educacionais devem ser pensadas pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico.

As reformas internacionais, dentro dessa lógica, podem servir para, na realidade, submeter a formação à racionalidade que facilita uma dominação, com a quebra de toda a resistência, por meio da formação de indivíduos que respondam como autônomos às exigências do mercado, mas que não tenham desenvolvido as capacidades críticas que contribuam para buscar a utilização dos conhecimentos como uma forma de emancipação. (MAUÉS, 2003, p. 108).

Dessa forma, as reformas internacionais da atualidade têm configuração muito próximas, uma vez que estão baseadas no princípio de tornar a educação um dos motores do crescimento econômico, precisando aproximá-las do modelo empresarial, a fim de que ela corresponda à lógica do mercado. A justificativa, dentre outras, é de que se exige, hoje, mais desse profissional que é o professor, que, como tal, deve estar inserido no saber da era tecnológica, além de muitos outros saberes. A UNESCO é um desses organismos que apresenta em seus relatórios um discurso de importância central na formação docente, junto com outros aspectos. Segundo Maués:

[...] para melhorar a qualidade da educação é preciso primeiramente, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores. Além disso, no mundo atual, os professores têm uma nova tarefa: tornar a escola mais atraente

para os alunos e lhes fornecer as chaves para uma compreensão verdadeira da sociedade da informação¹⁰. Esse “novo” profissional deve ter uma formação na qual o processo ensino-aprendizagem se dê em torno da chamada sociedade do saber ou da informação (MAUÉS, 2005, p. 11).

Essa tarefa de tornar a escola mais atraente, voltando a responsabilidade ao professor, tem a ver com inúmeros fatores, incluindo aí a capacitação docente, pois, se a qualidade da educação está proporcional ao aspecto da formação, então o docente será a via de acesso para a elevação da qualidade da educação, que tanto se faz necessária aos países em desenvolvimento.

Não se pode deixar de compreender que uma sociedade capitalista defende a concepção de formação pela simples capacitação docente e de acordo com os seus interesses produtivistas, isso porque, como o próprio sistema capitalista está em busca apenas da ampliação do capital, cabe ao trabalho como meio e ao trabalhador como instrumento apenas dominar as ferramentas e as técnicas, restringindo a formação às questões instrumentais, abafando as reais necessidades dos docentes. Não se pode compreender a formação docente, reduzindo à mera capacitação em vista de inúmeros pressupostos os quais são subjacentes a ela. De acordo com Frigotto (2001 p. 01):

O primeiro destes pressupostos é de que a formação e capacitação são práticas sociais mediadoras historicamente produzidas. Vale dizer, articulam-se com as práticas sociais fundamentais da produção material da existência humana e, nas sociedades classistas, com as relações assimétricas de poder. (FRIGOTTO, 2001, p.01).

As práticas sociais mediadoras, concepções e metodologias da formação e da capacitação acabam por envolver-se dentro de relações assimétricas de poder, isto é, com uma grande diferença dentro das sociedades de classes. São articuladas com interesses antagônicos, tais como capital e trabalho, por este motivo, estão sempre em disputa. Nesse sentido, Frigotto afirma que:

[...] formação e capacitação humana articulam-se com interesses de projetos societários antagônicos: capital e trabalho. Isto significa, de imediato, compreender que as concepções e metodologias de formação e capacitação, ao contrário daquilo que postula a ideologia da participação, são objeto de uma permanente disputa. Por isso que

¹⁰ Um dos primeiros a desenvolver o conceito de sociedade da informação foi o economista Fritz Machlup. Seu trabalho culminou no estudo intitulado “*The production and distribution of knowledge in United States*” em 1962. É um termo também chamado de sociedade do conhecimento ou nova economia que surgiu no fim do século XX, com origem no termo globalização. (LEITE, 2016).

tomar o conflito como princípio pedagógico se constitui numa escolha mais democrática e ética. (FRIGOTTO, 2001, p. 01-02).

Um pressuposto a ser considerado são as metodologias de formação e capacitação, pois elas assumem sentido conformando interesses e disputas como dimensões derivadas e subordinadas ao viés de concepções do sistema capitalista, se pensarmos que a formação se faz nas instituições do Estado que:

[...]em suas especificidades e diferenças históricas e de formações sociais específicas, tende a articular, justificar e reproduzir a ordem capitalista. Mas o próprio aparelho do Estado é, ao longo da história do capitalismo, disputado pelas organizações da classe trabalhadora buscando transformá-lo em mediação para um projeto emancipatório e de superação das relações capitalistas. Isto significa dizer, contraditoriamente, a superação e abolição do Estado de classe. (FRIGOTTO, 2001, p. 02-03).

Desta forma, ainda que, contraditoriamente, o Estado assuma a necessidade constante de formação de professores na articulação do mundo com o trabalho, ciência e tecnologia, a formação de professores está centrada na reciprocidade com o indivíduo, com o processo de ensino-aprendizagem, diferentes teorias de conhecimento e superação de conflitos, além do seu próprio reconhecimento na realidade enquanto professor. Para Alves:

Entende-se que as questões implícitas na formação de professores requerem que transmitamos em um espaço complexo de uma cultura em crise, em busca da validação de significados coletivos e pessoais, onde se confrontam o extravio ético, com uma procura audaz de construção de sujeitos coletivos e pessoais, que reconheçam criticamente, na própria produção histórica de sua existência. (ALVES, 1996, p. 12).

Mesmo diante dessa cultura em crise, existem questões referentes à formação dos professores que buscam a (re)significação de seu trabalho, para também reconhecer a sua existência, para ser crítico, tornando-se sujeitos coletivos e pessoais.

Diante dos conceitos sobre a formação de professores apresentados, percebemos que se trata de um trabalho complexo. A sala não é mais o único espaço de atuação desse professor e seu trabalho não é mais exclusivamente individualizado, mas sim coletivo e flexível, podendo assumir várias funções ao mesmo tempo.

A noção de capacitação traz o sentido de formação e a noção de competência traz o de habilidades, ou seja, o modo de agir e pensar. Entrou nessa discussão a noção de qualificação, que apresenta a valorização de um saber acadêmico. Tanto a noção de competência como a de qualificação ainda estão ligadas à relação de políticas neoliberais, como também o seu entendimento de atitudes e comportamento.

Dessa forma, a formação baseada unicamente nas competências apresenta-se como algo individual e inerente ao profissional. Já a qualificação, apresenta-se como sentido de algo coletivo, de uma categoria profissional. A reciprocidade com o indivíduo e a superação de conflitos devem ser a necessidade intrínseca desses conceitos, especialmente o de qualificação, que dá o sentido de trabalho coletivo.

O profissional da educação, portanto, deve estar em constante formação para exercer sua função de forma positiva e interativa. A tríade formação, capacitação e qualificação se articulam com as competências, como a maneira de agir, decidir e pensar. Deve-se buscar qualificação por meio de um saber científico, não mais de forma individualizada, mas coletivamente.

Diante disso, continuamos a apresentar a discussão em torno das novas correntes teóricas que fundamentam a atuação no magistério, trazendo ao debate dois termos importantes no campo da política de formação, que é o conhecimento e a informação. O conhecimento e a informação não têm o mesmo significado. De acordo com Pimenta:

Conhecimento não se reduz a informação. Este é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica em segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. [...]. (PIMENTA, 1997, p. 08).

O Conhecimento torna-se um conjunto de informações que são armazenadas por meio da experiência ou da aprendizagem. É a soma das representações abstratas que possui sobre um aspecto da realidade. É a capacidade do ser humano para compreender, por meio da razão, a natureza e as relações sociais.

Diz-se que o conhecimento é uma relação entre o indivíduo e um objeto. O processo de conhecimento envolve quatro elementos fundamentais: o sujeito, o

objeto, a operação e a representação interna. Desse ponto de vista, podemos afirmar que o contato dos profissionais da educação com o conhecimento deve ser contínuo para elaboração de seus saberes.

Os profissionais da educação em contato com os saberes sobre a educação [...] podem encontrar instrumentos para interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. (PIMENTA, 1991, p. 10).

O conhecimento requer envolver-se intelectualmente ao longo da profissão e as tendências para formação de professores trazem novas posturas, que inclui o professor reflexivo, dessa forma, articulando-se saberes. Para Pimenta (1997, p. 11):

Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o professor reflexivo [...]. Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. (PIMENTA, 1997, p.11).

Valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância que as práticas de ensino têm na formação docente pode despertar, nos professores, a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre a forma como percebem a articulação entre o profissional e o pessoal, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da sua carreira, possibilitando que, aos poucos, possam construir sua identidade através dessas experiências. Para (Tardif 2002 apud Vargas, 2008, p. 143):

[...] o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e, com os outros atores escolares na escola.

O saber também se apresenta de acordo com o contexto e o processo de questionar se esse saber deve ser contínuo na produção social, isto é, fazendo uma reavaliação, pois, para Nunes (2001, p. 34):

[...] o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento [...]. (NUNES, 2001, p.34).

No entanto, os saberes da experiência não começam a valer depois que o indivíduo terminou o curso de nível superior, mas sim, deve começar com as experiências feitas como aluno, onde poderá observar e refletir sobre os diferentes professores. As experiências também vão sendo produzidas no cotidiano docente que é uma oportunidade para fazer uma reflexão sobre a prática, possibilitando elencar os pontos positivos e negativos. O saber está vinculado a vários aspectos para ser compreendido e analisado. De acordo com (Tardif 2002 apud Vargas 2008, p. 144), o saber e o trabalho são elementos de um mesmo processo:

[...] em que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com seu trabalho na escola, afirmando que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas, mas mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas; saber e diversidade, em que o saber é plural e heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e de natureza diferente; saber e temporalidade, pois o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

Nesse processo de produção da profissão docente, devem estar vinculados os saberes referentes à instituição, ou seja, ter presente que o processo de ensino e aprendizagem não se dá somente a partir de um indivíduo, mas tem como suporte toda uma organização. Não basta para o professor saber o conteúdo, nem somente sobre qual a melhor maneira de ensinar, é preciso saber também como é o funcionamento das organizações escolares, qual a realidade que essas escolas estão inseridas, enfim, deve conhecer todo o currículo da instituição. O professor, hoje, precisa estar consciente de que é uma parte do todo que se denomina educação e assim como as informações e as tecnologias evoluem, a educação também deve seguir evoluindo e se modernizando. Para isso, o professor deve acompanhar essa evolução e fazer parte da inovação e transformação da escola, pois está inserido no contexto e na vida da instituição.

[...] partindo do eixo da relação teoria/ prática, procurou identificar e caracterizar os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados/produzidos pelos professores através de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa. [...]. (FIORENTINI 1998 apud NUNES, 2001, p. 35).

A formação docente não deve estar simplesmente associada à transmissão de conteúdos nos cursos de formação docente ou mesmo esperar que somente com

as experiências do dia-a-dia o indivíduo se tornará um bom profissional. A formação de professores requer conhecimentos que insiram o professor como pessoa em busca de uma identidade profissional. É preciso, ainda, admitir que a formação desses sujeitos passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, de modo que essa formação do professor os torne também um pesquisador, pois, dessa forma, a articulação da teoria com a prática poderá contribuir na formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica. Partindo do eixo da relação teoria/prática, Fiorentini (1998 apud NUNES, 2001) procurou identificar caracterizando os saberes dos professores e como poderiam ser apropriados e ou produzidos por eles mesmos através de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa. Dessa forma a relação que cada grupo acadêmico e professores procuram manter com os saberes é que será a diferença, mas a cultura profissional apresenta também a racionalidade técnica com a supervalorização do pragmatismo, excluindo, portanto, qualquer sentido reflexivo.

[...] relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou atividade que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica. (FIORENTINI 1998 apud NUNES, 2001, p. 35).

Então, a articulação da teoria com a prática poderá contribuir na formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica. (NUNES, 2001). Na realidade brasileira, as pesquisas educacionais da prática escolar parecem priorizar dois tipos de interesse que constituem o saber, como o interesse técnico instrumental, o interesse prático e o interesse emancipatório. Haberman afirma que:

[...] O interesse técnico instrumental, em que se utilizam explicações científicas objetivas, baseado no modelo da racionalidade técnica; e o interesse prático, que efetiva a interpretação dos significados produzidos pelos praticantes do mundo-vida como subsídio para a emissão de um juízo prático. [...] o interesse emancipatório, aquele que “exige que se ultrapassem quaisquer interpretações estreitas e acríicas para com os significados subjetivos, a fim de alcançar um conhecimento emancipador que permite avaliar as condições/determinações sociais, culturais e políticas em que se

produzem a comunicação e a ação social. (HABERMAN 1987 apud NUNES, 2001, p. 35).

O interesse técnico instrumental é próprio das ciências empírico-analíticas, que têm como objetivo controlar, prever e manipular o mundo natural e social. Essas ciências buscam produzir um conhecimento nomológico¹¹, já que partem da ideia de que a realidade natural e a social podem ser reduzidas a leis universais que, ao serem explicadas, podem fornecer elementos para previsão e seu consequente controle. (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

No enfoque das ciências histórico-hermenêuticas, encontra-se um interesse prático à medida que busca uma compreensão interpretativa das configurações. Encontra aqui uma lógica de inquirição essencialmente diferente da encontrada nas ciências empírico-analíticas, já que o interesse prático visa à manutenção da intersubjetividade do entendimento mútuo. (HABERMAN apud SANTOS e OLIVEIRA, 2013, p. 48).

No âmbito da realidade social, a mobilização desse tipo particular de interesse busca o significado atribuído aos fenômenos pelos sujeitos, ou seja, esse interesse procura analisar/ descortinar o significado dos fenômenos: o que as pessoas pensam e sentem, não para o controle ou manipulação, mas sim para melhorar a comunicação.

É no enfoque das ciências críticas que é incorporado um interesse emancipatório, buscando a reflexão. Por meio da autorreflexão, o conhecimento vem a coincidir com o interesse em responsabilidade e autonomia, uma vez que a reflexão é um movimento de emancipação (HABERMAN, 1987 apud SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

Então o interesse emancipatório procura revelar formas de dominação e exploração, de modo que a ciência crítica busque entender como são desenvolvidas e legitimadas as práticas sociais de relações de poder e dominação, expondo a possibilidade de transformação de ações capazes de eliminar formas desnecessárias de dominação social.

A partir do pensamento de que a profissão vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre sua prática, as novas perspectivas de pesquisa sobre a questão da

¹¹ O termo “nomológico” é uma visão formalizada da explicação científica em linguagem natural. Caracteriza-se por explicações científicas primariamente com argumentos dedutivos com ao menos uma lei natural entre as premissas. Foi inicialmente formalizado por Carl Hempel e Paul Oppenheim em 1948 em seu artigo *Studies in the Logico f Explanation*. (WIKIPÉDIA, 2014).

competência para ensinar buscam uma epistemologia da prática que explique como se configura o processo de aprender a ensinar. (GUARNIERI, 1997 apud NUNES, 2001).

Essa reflexão traz novas formas de pensamento, pois o interesse de descobrir como funciona esse processo do aprender a ensinar traz fundamentação do sentido sobre educar.

Dessa forma, numa tentativa de superar o modelo da racionalidade técnica, as pesquisas e os cursos de formação de professores precisam redirecionar as relações entre teoria e prática, além das análises na prática docente, procurando identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor tanto no âmbito da cultura escolar como das condições do seu trabalho. Para Nunes:

[...] Especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos. Tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar. (NUNES, 2001, p. 36).

Na proposição de Nóvoa, a formação deve articular-se no ambiente educativo. Nessa perspectiva, o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Por isso, é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência onde o trabalhar e o formar estejam juntos. Assim é que “a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1995, p. 28). Em terceiro plano, a formação tem como desafio “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1995, p. 29).

Acreditamos que essas reflexões sobre a formação docente são extremamente válidas e tende para uma formação humanística, que facilita, em grande parte, a compreensão social do processo educativo. Ademais, o acesso dos professores a cursos de formação propicia a aquisição de conhecimentos sobre si e sobre o outro, a cultura e outros temas que são fundamentais para a atuação na educação. De acordo com Nunes:

[...] seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. (NUNES, 2001, p. 30).

Nesse processo de reflexão sobre a prática num processo contínuo de construção de saberes, há troca coletiva de experiência internalizada de conhecimentos adquiridos com a convivência, portanto, os conhecimentos iniciais do professor são reelaborados cada vez que passam por formações que o permitem essa atitude. Para Pimenta:

[...] pensar numa formação significa pensa-la em um contínuo de formação inicial e continuada. Entende também que a formação é, na verdade, auto formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas cotidianamente vivenciadas no contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiência e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1997, p. 11).

A atitude reflexiva do professor nessa tendência pode determinar como ele pode lidar com as complexidades cotidianas na escola e na sociedade, capacitando-o no exercício reflexivo desse cotidiano e, dessa forma, pode tomar decisões conscientes diante das dificuldades enfrentadas. Nesse sentido:

[...]. Reconhece nessa tendência de formação reflexiva, uma estratégia para melhorar a formação reflexiva, uma estratégia para melhorar a formação de professores uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade. (ZEICHNER 1993 apud PIMENTA, 1997, p. 12).

Além das vantagens já mencionadas, a tendência humanista de formação pode reconhecer o docente como autor na/da prática social, o que implica em colocá-lo em uma reflexão emancipatória, trazendo uma nova perspectiva de formação.

Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. [...] a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Desenvolver pesquisas, nessa tendência, implica em posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social. (PIMENTA, 1997, p. 12-13).

A partir da ideia de que a profissão vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente, pode-se considerar uma epistemologia da prática. Para Guarnieri:

[...] perspectivas de pesquisa que analisam a questão da competência para ensinar, enfatiza que “esses novos paradigmas investigativos buscam a partir do pensamento e desenvolvimento profissional dos professores “uma epistemologia da prática” que explique como se configura o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor”. (GUARNIERI 1997 apud NUNES, 2001, p. 35).

Aspectos esses que são considerados fundamentais para a formação docente, ou seja, a valorização do desenvolvimento pessoal, do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento institucional na formação de professores. Também se deve valorizar os saberes da experiência, visto que assim, o indivíduo tem a oportunidade de, a cada nova experiência, fazer uma reflexão sobre sua prática docente. A unificação dos diversos saberes contribuirá de forma contundente para a formação da identidade profissional do professor. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisões mais importantes. “Estes dois esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.” (NÓVOA, 1995, p. 24).

É importante lembrar, ainda, que o conceito de formação se vincula a determinado contexto, tendências ou projetos para o qual se quer formar. Para o professor reflexivo, vai evidenciar o ato educativo ou a ação pedagógica. De acordo com Utsumi:

O professor reflexivo é aquele profissional capacitado a assumir um tipo de coerência mesmo em situações caóticas, uma vez que escuta e refaz sua concepção do problema através de uma conversação reflexiva com os elementos de uma dada situação. Em outro aspecto, é o professor caracterizado por sua prontidão para analisar seus erros, tentar na sua prática usar experimentos pensados e examinar criticamente seus próprios raciocínios. É desafiado continuamente para aprender algo novo, parece sempre pronto a ver seus erros como fonte de enigmas a serem elucidados, a fim de melhorar sua prática cotidiana de ensino. [...] (UTSUMI, 2006, p. 03).

Vale ressaltar que a formação de profissionais reflexivos pode se dar em qualquer contexto que preze uma formação eficiente e eficaz de professores, de

modo a possibilitar-lhes a conquista progressiva de sua autonomia profissional. Para Utsumi:

A formação de professores reflexivos precisa, necessariamente, perpassar por vários dos fios que tecem uma formação integral e articulada com as exigências e contingências da profissão docente neste século XXI. [...] a busca permanente por coerência entre o discurso educacional e as práticas dos professores em sala de aula é crucial e este exercício sistemático e rigoroso viabiliza, a prática reflexiva dos profissionais do ensino, que se tornam necessariamente professores reflexivo. (UTSUMI, 2006, p. 07).

Vimos que conhecimento e informação não possuem o mesmo significado. A informação é o primeiro estágio do conhecimento e este se torna um conjunto de informações. É a capacidade do ser humano na compreensão da realidade. Conhecimento também é a relação entre o indivíduo e o objeto com representação interna.

Os saberes da experiência são produzidos no cotidiano docente e é o envolver-se intelectualmente. O Professor é parte do todo que se denomina educação. Ele também deve tornar-se um pesquisador por meio da teoria e da prática, construindo uma prática pedagógica reflexiva.

A superação do modelo da racionalidade técnica ainda não representa uma ruptura definitiva dos cursos de formação. Tanto as formações como as pesquisas devem fazer parte de um redirecionamento das relações entre teoria e prática, sobretudo no ambiente educativo para fortalecer e enriquecer o seu aprendizado.

Os saberes são construídos por uma reflexão sobre a prática e seus conhecimentos devem ser reelaborados por meio das formações. Além do valor pessoal e profissional esses saberes são essenciais para a formação de sua identidade.

2.2.1 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: Conceitos e implicações

A noção conceitual de profissionalização, que se apoia, dentre outros, em iniciativas e reivindicações de valorização docente, vem sendo discutida diante das dificuldades em constituir-se enquanto luta dos docentes pelo magistério, que acabou por coincidir com o surgimento das reformas educacionais, gerando discussões do que seriam, de fato, melhorias para o ensino básico.

Pode-se considerar, então, que a história de organização e constituição do magistério esteve marcada pela luta por constituir-se como profissão, mas que esta luta encontrou muitos obstáculos ao seu intento, sobretudo pelos corolários correspondentes a essa condição: autonomia, controle sobre o recrutamento, monopólio, estatuto único, entre outros. A insistência na construção dessa noção de profissionalização resultou em grandes debates acerca do tema nos estudos sobre a constituição do magistério. (OLIVEIRA, 2010, p. 20)..

O controle das relações sociais de produção pelo governo trouxe aspectos que influenciaram o trabalho como forma de controle da luta de classes, havendo, portanto, uma ambiguidade entre profissionalismo e proletarização e isso não foi diferente para profissionalização que tinha para o governo um outro conceito. Para Oliveira:

[...]. A maior ambiguidade situava-se entre o profissionalismo e a proletarização [...]. O fato de que a profissionalização não seria sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a 'expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho'. (OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Ao longo da história e, ainda, nos dias atuais, o professor se vê como um agente que necessita corresponder às exigências, o qual, algumas vezes, não se considera preparado, exercendo até funções das quais não lhe cabem porque dizem respeito a outras profissões. Também é continuamente responsabilizado pelo desempenho de seus alunos. O exemplo disso são os resultados de avaliações dos sistemas nacionais. De acordo com Oliveira:

[...] Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Tal situação contribui ainda para a desvalorização e suspeita por parte da população de que o mais importante na atividade educativa está por fazer ou não é realizado com a competência esperada. Os exames externos promovidos pelos sistemas nacionais de avaliação, a busca permanente de mensuração do desempenho educacional dos alunos e a participação da família na gestão da escola traz muitas vezes o sentimento para os docentes de "estarem sob suspeita". Por parte desses outros agentes, é como se fossem reforçados permanentemente a fiscalizar a escola e o trabalho dos professores, manter uma vigilância próxima e permanente junto ao corpo docente. (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Considera-se importante refletir sobre algumas questões referentes à profissionalização docente quanto à sua atuação na sociedade brasileira. Para o exercício profissional, pressupõe-se uma formação como o saber provido de conhecimento geral e específico, portanto, a qualidade de sua ação exige um longo período em formação.

A profissionalização é um processo permanente de construção e não se restringe apenas à aquisição de um único conhecimento de uma área de estudo; seu reconhecimento envolve vários aspectos, inclusive o próprio professor, a comunidade a qual ele pertence, os alunos, os pais, sua mobilização e organização. De acordo com Romanowski (2008, p. 47):

A profissionalização é regulada por um conjunto de características, no caso dos professores, incluem espaço adequado para aula, recursos didáticos, horas de trabalho em classe e no preparo das aulas, atualização, autonomia para as decisões em aula, dignidade, reconhecimento social e remuneração.

O profissional da educação básica se forma através de um processo dinâmico de interações e experiências, na qual os saberes são construídos, seja para resolver problemas na sua prática pedagógica seja para organizá-la. Na construção destes saberes, o professor aprende a profissão de educador. Segundo Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho reflexivo crítico sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 20).

A atividade docente está se tornando cada vez mais complexa, tendo muito mais exigência desse profissional, que ainda é pouco valorizado, especialmente na questão financeira. Para Fanfani (2007, p. 345):

Muitas das propostas para a profissionalização dos professores fazem parte de políticas mais amplas que buscam introduzir mudanças substanciais na organização do sistema educacional como um todo descentralização, autonomia de instituições, financiamento da demanda [...]. A primeira é que a atividade docente torna-se cada vez mais complexa, mas a consideração social ou o prestígio tende a diminuir. Por outro lado, o fosso tradicional entre a definição ideal e a realidade do comércio tende a aumentar.

Apresentamos abaixo a figura destacando alguns elementos potencialmente atrativos para a carreira docente. Entre as recompensas profissionais, estão a motivação intrínseca, reconhecimento e prestígio, domínio e crescimento profissional, diferenciais no salário, aposentadorias e benefícios, bem como os pagamentos de bonificações. Esses são elementos relacionados aos incentivos financeiros e como tais, bastante importantes para valorizar a carreira.

Existem outros como a pressão por responsabilidade, condições de trabalhos adequados e bons equipamentos, estabilidade no emprego, além de feedback dos clientes e feedback gerencial.

Figura 1: Classes amplas de incentivos que motivam os professores.



FONTE: Vegas e Umansky 2005. Adaptado pela autora.

A valorização e a carreira do magistério têm, pelo menos, dois eixos fundamentais. O primeiro deles é dar materialidade às condições de trabalho – dimensão objetiva – e perpassa por salário digno, jornada de trabalho compatível com as questões de saúde do trabalhador e garantias de direitos, tal como o tempo reservado para planejamento, dentre outros. Ao lado dessa dimensão está o segundo eixo que trata do reconhecimento profissional – dimensão subjetiva –,

quando o professor ganha identidade como um profissional cuja perspectiva depende da primeira dimensão.

De fato, a formação continuada é um dos aspectos fundamentais dessa valorização docente, uma vez que faz parte do reconhecimento desse profissional da docência, podendo contribuir para seu crescimento profissional, ainda que, para Bruns e Luque (2014), não existam evidências experimentais sobre o impacto de estratégias alternativas para aumentar as recompensas profissionais para o magistério. Os autores salientam, contudo, que existem estudos em vários países que mostram que os sistemas escolares de alto desempenho oferecem aos professores diversas oportunidades de domínio e crescimento profissional contínuos e que os professores de destaque recebem reconhecimento e prestígio substanciais. Em comparação com a maioria dos países da América Latina, os países com sistemas educacionais de alto desempenho investem mais recursos no desenvolvimento profissional dos professores. Sobre a pressão por responsabilidade Bruns e Luque afirmam:

As altas taxas de absenteísmo dos professores em toda a região da América Latina e do Caribe e as observações em sala de aula que mostram que os professores em geral são mal preparados para usar o tempo da aula de forma eficaz são evidências de que as pressões que eles sofrem para desempenhar suas funções de forma responsável geralmente são deficientes. As estratégias para fortalecer a responsabilidade incluem medidas para reduzir ou eliminar a instabilidade no emprego, aumentar a supervisão e capacitar os clientes (pais e alunos) a monitorar ou avaliar os professores. (BRUNS E LUQUE 2014, p. 42).

Pesquisas que envolvem vários países sugerem que as recompensas financeiras do ensino devem ter um nível mínimo de paridade com outras profissões para atrair mais pessoas ao magistério. No entanto, os salários médios e a trajetória salarial dos professores em alguns países da América Latina e do Caribe estão atualmente abaixo do nível. Para Bruns e Luque:

[...] Aumentos salariais gerais politicamente populares e fáceis de implementar — têm o potencial de empurrar a curva de oferta de professores mais para fora. Mas são ineficientes. Para a mesma despesa fiscal, sistemas escolares podem alcançar mais qualidade, elevando os salários médios por meio de uma escala salarial diferenciada e de acordo com o desempenho. Isso evita remuneração excessiva para professores de baixo desempenho, pode reduzir os passivos gerais das aposentadorias e cria incentivos

mais sólidos para as pessoas mais talentosas. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 43).

Ainda de acordo com os autores supracitados (BRUNS; LUQUE, 2014), os professores não são somente os principais atores na produção de resultados educacionais, mas são os mais interessados no processo da reforma na educação. De acordo com Grindle (2004 apud Bruns; Luque, 2014, p. 47-48), “Nenhum outro ator educacional é tão altamente organizado, visível e politicamente influente”.

Pelo padrão global, os sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos. Eles têm um histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses. Como todos os trabalhadores organizados, os sindicatos dos professores existem para defender os direitos que eles legitimamente conquistam por meio de negociação e opor-se a mudanças políticas que ameacem esses direitos. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 48).

Através dos sindicatos, os professores têm como seus representantes aqueles que legitimam a busca de seus direitos, construindo metas. Mas é preciso ressaltar que as metas das organizações dos professores nem sempre estão de acordo com as metas dos formuladores de políticas de educação ou dos interesses dos beneficiários do sistema educacional.

Visto pelas lentes dos interesses legítimos dos professores, várias políticas de educação que os governos adotam na busca de qualidade educacional representam ameaças: aos benefícios dos professores (eliminação da estabilidade no emprego e redução ou perda de outros benefícios); às condições de trabalho dos professores (reformas no currículo, testes de alunos, sistemas de avaliação de professores); ou à estrutura e poder dos sindicatos (descentralização, opção escolar, padrões mais altos para professores iniciantes, certificação alternativa e pagamento vinculado a competências ou desempenho individual). (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 48).

O que Bruns e Luque (2014) afirmam tem fundamento, pois, em geral, o interesse do governo em adotar a busca da qualidade educacional chega algumas vezes a culpar os docentes. Estes, por sua vez, chegam a sentirem-se ameaçados com perda de benefícios no exercício de seus direitos. Nesse sentido, os atrativos da profissão tendem a diminuir.

É preciso considerar que tipo de professor se pretende formar e analisar de forma criteriosa os limites e as possibilidades de ação desse professor e de seu

sindicato. Considerar os professores como intelectuais envolve-os a identificar e interagir o político e o ideológico por traz das relações sociais e valores.

Relativamente poucas políticas de educação — gastos mais altos em educação, pagamento de bonificações no nível escolar e índices mais baixos de professor por aluno — são positivamente alinhadas com os interesses dos sindicatos. A capacidade dos sindicatos de desafiar as políticas depende de sua estrutura (isto é, a parcela de professores sindicalizados), sua capacidade de ação coletiva e a eficácia de suas estratégias políticas. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 48).

E isso vai se evidenciar com compromissos coletivos em forma de projetos educacionais, quer sejam em parcerias com o governo federal, estatal e municipal, quer como iniciativa da comunidade escolar. Mas é necessário refletir que muitos professores certamente não participam de planejamentos, que são cruciais para sua formação. De acordo com Camargo, Ribeiro e Mendes:

[...] de modo geral, o professor tem sido excluído, no momento do planejamento, de decidir os rumos de sua formação, o que é próprio de uma sociedade capitalista, na qual recorrentemente o professor é, cada vez mais, distanciado do controle do seu processo de trabalho. (CAMARGO; RIBEIRO; MENDES, 2016, p. 101).

Nesse distanciamento, destaca-se a chamada alienação do trabalhador no contexto capitalista, que tem muito relação com o conhecimento científico, o qual resulta da apropriação capitalista do saber social geral e mostra-se como tendência da produção e reprodução capitalista. De acordo com Bruniera (2007 p. 01), “[...] isso acentua cada vez mais a separação entre a execução do trabalho e a reflexão acerca do que se faz, acentuando o estranhamento (a alienação) do sujeito em relação ao que ele faz”. Entende-se a alienação na sociedade capitalista o fato de os produtos da atividade do homem adquirirem em relação a ele uma existência social independente, ao invés de serem dominados por ele. De acordo com Castoriadis (2011, p. 01):

[...] A alienação é, portanto, aquilo que se opõe à criatividade livre do homem no mundo criado pelo homem; não é um princípio histórico independente, que tenha uma origem própria. E a objetivação da atividade humana, na medida em que escapa de seu autor, sem que seu autor possa escapar dela. Toda alienação é uma objetivação humana, ou seja, possui sua origem na atividade humana (não existem "forças secretas" na história, não existe mais astúcia da razão do que leis econômicas naturais); mas toda objetivação não é necessariamente uma alienação na medida em que pode ser conscientemente retomada, reafirmada ou destruída. Qualquer produto da atividade humana (mesmo uma atitude puramente

interior), desde que esteja pronto, "escapa de seu autor" e leva uma existência independente dela. Não podemos fingir que não dissemos tal palavra; mas podemos deixar de ser influenciados por ela. [...].

Se uma das características fundamentais da profissão docente é ter um ato político, então não se pode permitir ser alienado e ou excluído de decisões sobre melhorias para sua formação. O reconhecimento dos professores como profissionais se deve a conquistas que são históricas, sendo a formação continuada um dos elementos dessa conquista.

Na profissionalização, os cursos de formação continuada são, por isso, formas de elevar a política que se desenvolve no interior do sistema, promovendo as transformações nas relações de trabalho, sendo fonte de reconhecimento e de profissionalismo. Para Santos et al (2003):

Na medida em que a intenção é acentuar a importância da ação do professor para uma prática curricular transformadora e conseqüentemente ressaltar a necessidade de cursos que formem bons professores e respondam às necessidades. (SANTOS et al, 2003, p. 10).

A formação profissional é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação de qualidade, sendo a formação inicial insuficiente para atender as exigências impostas pela sociedade atual não sendo o único espaço onde os docentes aprendem sobre a profissão. A formação continuada emerge então como uma necessidade da profissionalização. Para Weber:

A dimensão profissional da docência já obtivera espaço no debate acadêmico, em 1989, quando fora assumida a "docência como fio condutor de preocupações" requerendo a formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica. [...] (WEBER:2003, p. 11).

O processo de formação do professor engloba a interação entre o conhecimento teórico e prático, fazendo-o desenvolver habilidades para saber lidar com as diferentes situações que surgem na atuação da prática docente. Para Romanowski, "[...] a educação como prática social incorpora significado social para essa profissão. Implica compromisso, cientificidade, coletividade, competência e comunicabilidade" (ROMANOWSKI,2007, p. 17). Dessa forma, implica também a dimensão pedagógica com a dimensão social, do qual a escola se aproxima da sociedade. Para Camargo, Ribeiro e Mendes:

Os processos de formação continuada de professores precisam associar a dimensão pedagógica e a dimensão social; assim sendo, a prática pedagógica será permeada pela aproximação entre a escola e a sociedade, podendo dar mais significado ao aprendizado do aluno e este apresentar melhor desempenho. Nessa direção, pode-se afirmar que os índices atingidos pelas escolas não são de responsabilidade exclusiva de professores e alunos, mas são determinados pelas políticas públicas que refletem o conjunto da estrutura social no interior das escolas. É um contexto que preexiste aos professores e alunos, mas no qual estes são orientados a desempenhar seus papéis e a cumprir suas diretrizes. (CAMARGO, RIBEIRO E MENDES 2016, p. 102)

A resignificação da prática docente está presente em muitos documentos, ressaltando a importância sobre a formação em função dos compromissos e acordos feitos com as agências internacionais para enfrentar os desafios da educação para o Século XXI. De acordo com Maués:

Um dos documentos mais importantes a respeito da educação e, por consequência da formação de professores, dos últimos tempos é “Analyse des Politiques d’Éducation 2001”, elaborado pelo Centre pour la Recherche et l’Innovation dans l’Enseignement. . Esse “documento, logo na sua introdução, deixa muito claro suas finalidades”. “A aprendizagem ao longo da vida será uma necessidade para todos no raiar do Século XXI e deverá estar à disposição e ao alcance de todos.” (MAUÉS, 2005, p. 17).

Nesse documento apresentam-se ações de como trabalhar em equipe na capacidade de resolver problemas, e da responsabilidade de assumir a própria formação contínua, podendo exercer funções de duração e supervisão e, acima de tudo, superar dificuldades. De acordo com Weber:

A dimensão política entretanto continua dominante, sendo explicitada mediante a vinculação entre teoria e prática de modo que permita uma visão globalizante das relações educação e sociedade e o papel do educador comprometido com a superação das desigualdades [...]. (WEBER 2003, p. 11).

Existe uma diferença essencial que Ramalho nos aponta sobre a profissionalidade e o profissionalismo. A primeira diz respeito aos saberes, competências, atitudes e etc, do agir profissional, e a segunda volta-se para a busca de reconhecimento social, de um maior status do grupo, etc. (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003, p. 11).

Não obstante, não podemos centrar nos professores e professoras toda a responsabilidade a respeito dos resultados educacionais, embora pareça justo admitir que a mudança alguma possa ocorrer

em seu campo de trabalho sem que eles assumam a responsabilidade pelo que fazem e o comando de sua profissionalidade. (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003, p. 12).

Quando se pensa em formação docente na atualidade, cabe ressaltar que essa formação deve estar pautada em uma profissionalização com revisão dos modelos formativos e das políticas públicas já aplicadas na educação.

Considerando as diferentes investigações sobre a temática, podemos observar uma preocupação central: como ajudar a construir novas referências para a docência na perspectiva da profissionalização? Como fazer da educação no contexto escolar uma atividade profissionalizada? (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003, p. 19).

Evidencia-se que a valorização das competências são relativos aspectos relacionais e pessoais. Esse documento esclarece que a motivação e atitude para se comunicar poderá facilmente adquirir as competências específicas das quais ele terá necessidade, seja por meio de uma formação ou mesmo pela experiência prática. Para Maúes:

[...] é preciso reformar os programas, elaborar sistemas de avaliação apropriados e desenvolver formas para promover o desenvolvimento das competências exigidas. Em resumo, é preciso que o sistema de ensino e de formação se modifiquem para fazer face à economia do saber. Para tanto, é preciso ter o domínio de competências mais diversificadas e de nível mais elevado. (MAUÉS, 2005, p. 18).

A definição dessas políticas está ligada às exigências criadas pelas mudanças econômicas e sociais resultantes da globalização, dos avanços científicos e tecnológicos e do papel que o mercado vem assumindo na esfera social. No entender de Weber:

Nas sociedades contemporâneas, o Estado continua a fazer a mediação entre necessidades educacionais e meio de atendê-las e, essa mediação é feita em torno de projetos político-sociais que se impõem ou obtêm adesão em conjunturas determinadas, que expressam e se caracterizam por intermédio de propostas e ações de governo. (WEBER, 2003, p. 09).

Todo esse conjunto de fatores tem demandado reformas do Estado, dentre elas as que se passam na educação, exigindo que esta possa contribuir para a regulação social, precisando, para isso, adequar os conteúdos a serem ensinados/aprendidos de tal maneira que os conhecimentos possam ser pertinentes

à economia do saber, tanto no plano local, quanto no internacional. Nesse sentido, para Maués:

O Estado brasileiro está em sintonia com essas preocupações que perpassam os organismos internacionais, isto é, de colocar o professor no centro do processo das reformas educacionais, como um agente que pode contribuir de modo efetivo para o sucesso e o êxito deste tipo de política, devendo ser formado em nível superior. [...]. (MAUÉS, 2005, p. 154).

Levando em consideração as novas funções que os professores já desempenham na escola, muitas vezes sem ter uma formação específica para o de outras atribuições que lhes são dadas nas escolas, torna-se um desafio até mesmo para saber se o professor apresenta competência para assumir certas responsabilidades que acontecem cotidianamente nas escolas. Logo, a atualização se faz importante. Segundo Camargo, Ribeiro e Mendes (2016, p. 98):

A formação continuada representa a necessidade permanente de atualização profissional. No caso específico, esta vem sendo vista como uma ferramenta fundamental nas políticas educacionais, embora a formação inicial como exigência legal ao exercício do magistério seja parte importante da carreira docente, contribuindo, dessa forma, para a valorização do profissional docente e para a qualidade do ensino.

As atribuições do docente são de cunho coletivo na gestão escolar, nas reuniões dos conselhos escolares e de classes ou mobilização da comunidade local ou individual. Nesse último caso, deve intervir para que seus alunos saiam do senso comum para o conhecimento científico. Interessante é o conceito que Weber: “[...] é fundamental garantir a formação de profissionais da educação como educadores e não apenas como docentes” [...]. (WEBER, 2003, p. 11).

Isso remete à profissionalização, não são meros docentes, mas são educadores mais especializados e mais aptos. Entretanto, o que acontece na conjuntura atual é um descompasso entre política de formação e qualidade da educação por causa da complexidade do ato educativo por isso, Melo afirma que:

Nesse aspecto, convém lembrar uma das contradições que estamos vivendo na conjuntura educacional: no momento em que o ato educativo se torna mais complexo e as exigências de escolarização mais presentes, ocorre um certo empobrecimento cultural e reduzem-se as metas e os objetivos da formação docente, evidenciando grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade da educação pública. (MELO, 1999, p. 50).

Então, o professor assumiria, além de suas atribuições iniciais da docência na escola, a chamada reconversão que, por meio da política educacional ele será um multiprofessor. De acordo com Scalcon (2011, p. 02):

[...] a reconversão é tomada como uma necessidade justificada pela incorporação de tecnologias que requerem uma nova gestão do trabalho, reorganização da produção e qualificação profissional em vistas aos desafios postos pelas demandas e interesses empresariais.

Desse modo, os processos de globalização, flexibilização e de reconversão, que pretendem operar uma ressignificação da educação, tornam-se elementos de nossa problemática porque, como movimentos associados e interdependentes, têm como horizonte a manutenção da ordem capitalista e, por consequência, conduzem ao agravamento dos problemas e das desigualdades sociais. (SCALCON, 2011).

Trazendo o aspecto da educação de qualidade uma das principais estratégias para a formação profissional ganhou força nas orientações do Plano Decenal de Educação para Todos que, dentre outros, propõe o pacto para valorização do magistério. Segundo Weber:

[...]quando é desencadeada a discussão sobre o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, que teve como um dos seus produtos o pacto de valorização do magistério, o qual previa entre as medidas a tomar, a realização de estudos e pesquisas sobre a formação do magistério, o papel das instituições na formação inicial e continuada, programas, prevendo-se a progressiva formação em nível superior e a revisão dos programas das licenciaturas e a articulação entre formação inicial e formação continuada. (WEBER, 2003, p. 13).

Ainda que sejam inúmeros os aspectos que concorrem para a construção de uma educação de qualidade, o pacto pela valorização é fundamental. Nesse pacto, a formação do profissional é um dos eixos que pode desencadear melhorias e, nesse tocante, a valorização do magistério perpassa, dentre outros, pela identidade da docência como profissão, garantia de formação continuada e de piso salarial compatível ao exercício do magistério. O Plano Decenal de Educação para todos veio atribuir esse lugar central por meio de um fórum permanente. Segundo Weber:

O Plano Decenal de Educação para, atribui lugar central ao professorado e tem como um dos desdobramentos a criação do fórum permanente da valorização do magistério e qualidade da educação, congregando representação docente da academia e do estado, cuja relevância advém da associação entre formação inicial e

continuada, condições de trabalho (infraestrutura escolar, material didático pedagógico e piso salarial nacional. Um dos resultados desse fórum foi a aceleração em outubro de 1994, do pacto de valorização do magistério e qualidade de educação em cujo âmbito foram realizados estudos e mais adiante definidos concepções e parâmetros para o exercício da docência na educação básica. (WEBER, 2003, p. 21).

Percebemos disso que a formação do profissional da educação é um processo dinâmico de interações e experiências na relação formação inicial e continuada, na qual os saberes são construídos e dinamizados. Sendo a formação profissional uma das principais estratégias para a conquista de uma educação de qualidade, é preciso garantir esse direito, fazendo parte de uma política educacional permanente dos entes federados, garantindo, por meio da formação continuada, a valorização do magistério.

Reconhecer que a formação pode contribuir para a melhoria da educação significa compreender a importância da profissionalização dos professores. Por outro lado, ponderamos que, se isso é condição *sine qua non*, só isso não é suficiente.

O professor é peça fundamental no desenvolvimento do processo de ensino, sua constituição como profissional não pode se desvincular da sua formação como sujeito coletivo no enfrentamento de problemas tão diversos no exercício do magistério. É preciso permanecer na busca da identidade da profissão/professor para defender a educação como prática social, capaz de contribuir na produção de uma sociedade justa e democrática.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR), no município de Cametá/PA.

O capítulo apresenta uma breve caracterização do município de Cametá-Pará, trazendo dados demográficos e socioeducacionais. Apresenta, ainda, os dados do Relatório da Plataforma Sistema de Monitoramento do Ministério da Educação (MEC/SIMEC) referentes ao respectivo município, com ênfase na segunda dimensão: Formação de Profissionais da Educação e de Pessoal de Apoio Escolar. O recorte de análise é especificamente sobre o indicador de formação continuada docente dos anos iniciais do ensino fundamental. Finalizamos fazendo a discussão dos dados e apresentando os resultados da pesquisa.

3.1. O MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA: CARACTERIZAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL

Cametá é um município do Estado do Pará, fundado em 24 de dezembro de 1635. Localiza-se a uma latitude de 2, 14, 40 sul "49°29'45", estando a uma altitude de 10 metros. Sua população estimada em 2016 era de 132.515 habitantes e possui uma área de 3.122.899 quilômetros quadrados. O município limita-se ao norte com o município Limoeiro do Ajuru, ao sul com Mocajuba, ao leste com Igarapé-Miri e ao oeste com Oeiras do Pará, como demonstramos no mapa 1. A cidade de Cametá, sede do município, localiza-se à margem esquerda do Rio Tocantins. (IBGE, 2016)

Mapa 1. Localização do município de Cametá/PA.



Fonte: IBGE, 2016.

Cametá apresenta uma economia distribuída em vários setores, como agricultura familiar, pesca artesanal, pequenos comércios, com predominância de produtos alimentícios e feira livre. Com um baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH¹² - parte da população também recebe benefícios governamentais, a

¹² O Índice de Desenvolvimento Humano do Município IDHM significa uma medida importante concebida pela Organização das Nações Unidas ONU para avaliar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de uma população. Os elementos que os compõe são basicamente três: Saúde, educação e longevidade. Há uma classificação definida, a partir destes três elementos que variam na composição sendo uma medida comparativa usada para classificar os países pelo seu grau de desenvolvimento humano e para ajudar a classificar os países como desenvolvidos por meio do desenvolvimento humano muito alto, em desenvolvimento humano médio e alto e subdesenvolvidos humano baixo. A estatística é composta a partir de dados de expectativa de vida ao nascer, educação e PIB (PPC) per capita (como um indicador do padrão de vida) recolhidos em nível nacional. O IDH também é usado por organizações locais ou empresas para medir o desenvolvimento de entidades subnacionais como estados, cidades, aldeias, etc. (BRASIL/PNUD/2018).

exemplo do bolsa família, pensões, seguro-defeso para pescadores, entre outros. No cômputo dos serviços públicos municipais, destacamos a educação, saúde e meio ambiente. A educação tem sua dimensão para atender a população tanto da zona urbana quanto da zona rural. (IBGE,2016).

Em relação aos aspectos educacionais, que são um dos componentes do IDHM, o município de Cametá possui no ensino público um conjunto de escolas para atender a educação infantil e ensino fundamental sob a responsabilidade desse ente municipal. As escolas de educação estão distribuídas na sede (zona urbana) e na zona rural, estas últimas em terra firme e em regiões ribeirinhas, que compõem os distritos, incluindo escolas isoladas e multisseriadas ou de multietapas. Além disso, possui atualmente 209 escolas municipais (SEMED/CAMETÁ, 2018).

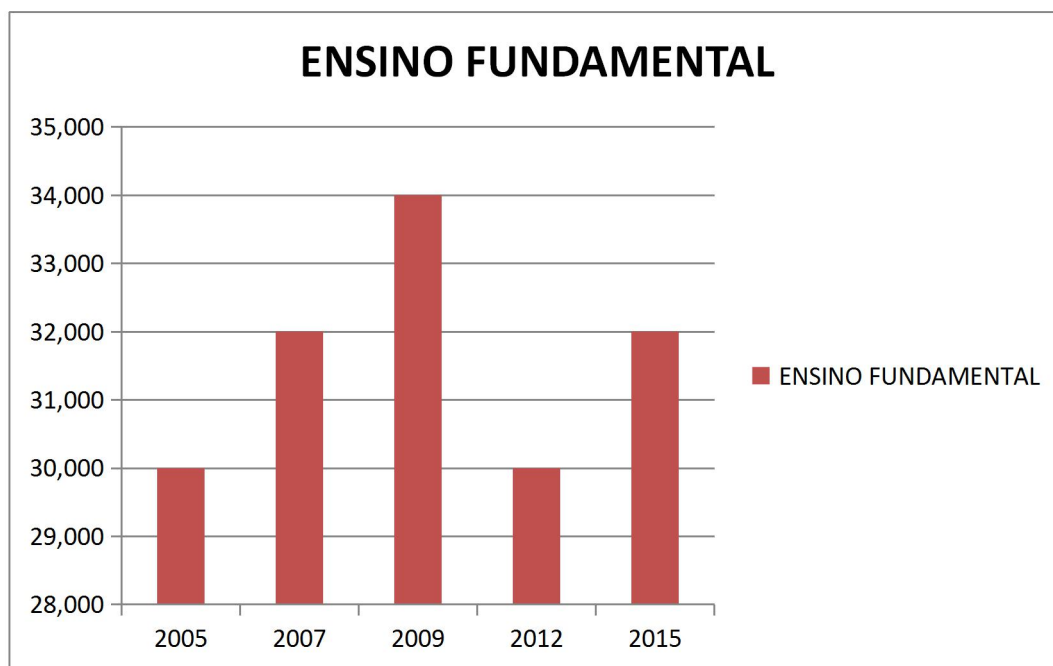
A seguir, o gráfico apresenta a matrícula dos anos que compõe uma série histórica - 2005, 2007, 2009, 2012 e 2015 - de modo a visualizar o quantitativo em termos de evolução de matrículas no ensino fundamental na rede, para tornar mais explícito o que potencialmente cabe de funções docentes e da ampla responsabilidade do ente federado para a formação continuada.

Lembramos que o crescimento entre 2005 (30.000 alunos matriculados) e 2015 (32.000 alunos matriculados) foi de 6,6%. As variações de quantitativo de matrícula na rede com crescimento, em 2009, para 34.000 matriculados se deve à inclusão dos alunos de 6 anos de idade por meio da Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006) que em Cametá só ocorreu com a matrícula de 2008, que, nesta série histórica, repercute em 2009. A queda para 2012 (30.000) pode ter sido causada pela mudança de inserção dos dados dos alunos por meio do EDUCACENSO que passou a ser informatizado no município. Essa variação das matrículas do ensino fundamental no município de Cametá não significou diminuição real, pois, com o EDUCACENSO, os dados passaram a ser confrontados e, portanto, mais fidedígnos. A esse respeito um informante disse: “[...] anteriormente as matrículas eram feitas em formulários preenchidos e cadastros manualmente no setor de estatística da secretaria municipal de Educação de Cametá SEMED e isso era suficiente para contar nos dados estatísticos”. (TÉCNICO/SEMED, 2017).

Com o EDUCACENSO os dados passam a ser cruzados e, em consequência, escolas foram ao longo desse período fechadas por falta de alunos, especialmente escolas da zona rural, ribeirinhos e escolas isoladas no período,

havendo dessa forma não uma diminuição das matrículas de alunos, mas uma contabilidade fiel às demandas. Há uma série decrescente de número de escolas: 2005 (346); 2007 (287); 2009 (284); 2012 (235); e, 2015 (217). (TEC/SEMED, 2017).

GRÁFICO 2 - Matrículas do Ensino Fundamental no Município de Cametá -2005-2015



FONTE: Qedu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2015).

Se considerarmos esse número de matrículas do ensino fundamental demonstrado no gráfico 2 em relação ao quadro 2, disponível no Portal do INEP, verificaremos a necessidade tanto de formação continuada como de formação inicial para a rede de ensino de Cametá. Havia, em 2007, 2.227 professores sem licenciatura que incluiu professores com magistério, com ensino fundamental, ensino médio e nível superior sem licenciatura. Em 2012 esse número diminuiu para 1.743 funções. Vejamos:

QUADRO 1 - Funções Docentes do Município de Cametá com e sem Habilitação mínima exigida pela LDB 9.394/96 (2007-2012)

Ano	2007			2012		
	Municípios da pesquisa	Total de funções docentes	Form. Mínima exigida	Sem form. Mínima	Total de funções docentes	Form. Mínima exigida
Sup. Compl. c/ Licenc.			Sem licenc.	Sup. Compl. c/ licenc.		Sem licenc.
CAMETÁ	2.924	697	2.227	3.371	1.628	1.743

FONTE: INEP/MEC (2007;2012).

Há, assim, uma demanda considerada para fazer formação inicial dos professores da rede municipal de Cametá e, considerando o total de funções docente existentes de 3.371 funções, a demanda é ainda maior para formação continuada, já que independente de ter licenciatura como exigência legal para a função do magistério, todo docente tem direito e necessidade de formação continuada como elemento de aprimoramento e de profissionalização, pois “o desenvolvimento de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.” (BRASIL/PAREC. 09/2001, p. 27).

Quando relacionamos os dados do gráfico sobre a evolução de matrícula no ensino fundamental e o quadro de funções docente da rede municipal disponível no INEP, verificamos que as duas situações concorrem para o fenômeno do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB -, ainda que o IDEB não seja o único indicativo da qualidade do ensino.

TABELA 1- Demonstrativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 4ª série/ 5º ano.

Município	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Cametá	2.4	2.6	2.7	3.4	3.7	3.9	2.5	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8

Fonte: MEC/INEP. Adaptado pela autora

A tabela traz a demonstração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Cametá observado nos anos de 2007, 2011, 2013 e 2015 e suas metas para o alcance das médias projetadas desde 2007 até 2021. Os resultados, em verde, foram os anos observados. As metas para o ano de 2009, 2011, 2013 e 2015 aproximaram-se ou alcançaram o mínimo previsto, indicando que há necessidade de melhorias de indicadores que interferem nesses resultados, ainda que o IDEB seja uma referência técnica. Na tabela 2, abaixo, verifica-se o índice de Desenvolvimento de Educação Básica observado de nível nacional em verde e projetado para o nível de municípios e sua meta.

TABELA 2 – Demonstrativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) Nacional nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental projetado para os municípios.

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Dependência Administrativa												
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7

Fonte: MEC/INE. Adaptado pela autora.

Se fizermos uma comparação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de nível nacional, verificamos nas tabelas que: No ano de 2007, o IDEB de Cametá com 2,6 não se aproximou do IDEB nacional de 4.0 e nem da meta projetada que foi de 3.5. No ano de 2011, Cametá apresentou 3.4 do IDEB, enquanto no nível nacional foi de 4.7 e a meta de 4,2. Em 2013, Cametá apresentou um IDEB de 3.7 e o IDEB Nacional foi de 4.9, contra 4.5 da meta projetada.

Já em 2015, o IDEB observado de Cametá apresentou 3.9, enquanto que a média nacional para nível municipal foi de IDEB de 5.3 contra a meta projetada em 5.2 nacional. Percebemos que o IDEB do município de Cametá nos anos de 2007, 2009, 2013, 2015 está muito distante do IDEB nacional projetado a nível de município.

Já o IDEB observado para o municipal a nível nacional apresentou índice levemente acima do estimado para município de Cametá e/ou superou a meta projetada para esses anos observados como foi demonstrado na tabela 01. Outro importante quesito decorrente da formação docente diz respeito à taxa de rendimento do ensino. Sobre isso vejamos a tabela abaixo:

TABELA 03- Taxa de Rendimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Cametá – 2015.

ANOS INICIAIS	REPROVAÇÃO	ABANDONO	APROVAÇÃO
1ª ANO FUND	0,1% 3	2,3% 63 abandonos	97,6%2.632 aprovações
2º ANO FUND	0,2 % 6	1,6% 51 abandonos	98,2%2.832 aprovações
3º ANO FUND	0,1% 3	2,6% 76 abandonos	97,3%2.826 aprovações
4ºANO FUND	35,6% 1.712	4,8% 231 abandonos	59,6%2.865 aprovações
5º ANO FUND	26,9% 1.170	4,9% 213 abandonos¹³	68,2%2.964 aprovações

FONTE: Qedu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2015).

Em Cametá, a taxa de rendimento do ensino fundamental no ano de 2015 apresentou no 1º ano 0,1%, que é equivalente a três reprovações. O abandono ou evasão foi de 2,3%, representando 63 abandonos e a taxa de aprovação ficou em torno de 97,6%. No 2º ano houve reprovação de 0,2%, equivalente a 6 reprovações, mas a taxa de abandono foi de 1,6%, representando 51 abandonos; nesse quesito, um número menor ao número de abandono em relação ao primeiro ano; na taxa de aprovação o 2º ano apresentou 98,2%, totalizando 2.838 aprovações, percentual relativamente maior que o do 1º ano. No 3º ano fundamental, a reprovação apresentou 0,1%, representando 3 reprovações, o abandono elevou-se a 2,6%, chegando ao total de 76 abandonos e a aprovação de 97,3% igual a 2.826 aprovações. O 4º ano apresentou o maior número de reprovação do ensino fundamental dos anos iniciais que ficou em 35,6%, o equivalente a 1.712; a aprovação sofreu uma diminuição em relação aos outros anos do ensino fundamental com 59,6%, representando 2.865 aprovações. E, finalmente, o 5º ano fundamental, que apresentou índice de reprovação que foi 26,9%, equivalente a

¹³ Acima de 5% A situação indica a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar.

Acima de 15% A situação indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola. Índices altos de reprovação ou abandono escolar também podem aumentar a distorção idade-série. (BRASIL/INEP,2015).

1.170, abandono de 4,9%, representando a 213 abandonos e aprovações de 68,2% igual a 2.964.

A situação do desempenho dos alunos do ensino fundamental não seria satisfatória, principalmente de 1º ao 3º ano se não fosse a definição do Ministério da Educação, que, desde 2010 e principalmente a partir de 2011, os professores das escolas do ensino fundamental não deveriam reprovar os alunos dos três primeiros anos, pois trata-se do chamado ciclo de alfabetização. É nesse momento que vários estudos cercam o ensino fundamental para conter o alto índice de reprovação e abandono. (MEC, 2011). De acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 11/2010:

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização. (PARECER, CNE/CEB Nº 11/2010).

Segundo o Parecer Nº 11/2010, a não reprovação nos três primeiros anos do ensino fundamental poderá assegurar uma educação de qualidade onde os sistemas de ensino destinem um ciclo de alfabetização compreendendo os seguintes fundamentos:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: a) a alfabetização e o letramento; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia; c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (PARECER/CNE/CEB 11/2010).

Percebemos na tabela que os maiores índices de reprovação e abandono estão no 4º e 5º anos; e a taxa de aprovação necessitando de apoio pedagógico e de formação docente em virtude de o PNAIC ser um programa para os professores do ciclo – 1º ao 3º ano.

3.2.O ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DOCENTE EM CAMETÁ

Fazemos inicialmente um preâmbulo acerca da importância do ensino fundamental e competência docente dessa etapa na educação básica no tocante as habilidades e competências do professor, pois essa etapa nos remete aos anos iniciais com especificidades próprias, considerando a responsabilidade da qual se ocupam os professores, que devem preferencialmente ser licenciados em pedagogia para atuar nessa etapa de ensino e na educação infantil, tendo esse respaldo no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Segundo a mesma lei, o ensino fundamental é uma etapa da Educação Básica obrigatória, gratuita (nas escolas públicas) com duração de 9 anos. Atende crianças a partir dos 6 anos de idade. O Ensino Fundamental passou então a ser dividido da seguinte forma: os anos iniciais que compreendem do 1º ao 5º ano fundamental e aos anos finais compreendem do 6º ao 9º ano. (BRASIL, 1996). Seu objetivo é a formação básica do cidadão. Para isso, segundo o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é necessário:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL/LDBEN, 9.394, 1996).

Como se observa, o artigo 32 da LDBEN vincula quatro ações das quais o ensino fundamental deve ser fundamentado e a responsabilidade do professor é imprescindível para o cumprimento do artigo. Logo, sua formação continuada potencialmente fornecerá a ele as competências necessárias para ensinar e refletir sua ação para formar novos cidadãos. Dessa forma, torna-se de extrema importância a atualização do professor, preferencialmente direcionada para um agir docente cada vez mais pautado em estudos cientificamente estruturados e aliados à sua prática. De acordo com Araújo e Reis (2014):

A atualização é necessária para todo profissional, sobretudo, para os professores, haja vista as constantes mudanças sociais, culturais e tecnológicas da sociedade em que estamos inseridos. Diante disso, observamos a importância da formação continuada na carreira

profissional do professor, considerando que a aprendizagem é um processo contínuo e inacabado. (ARAÚJO; REIS, 2014, p. 03).

Partindo do pressuposto de que, como os sujeitos históricos vivem em constantes mudanças, a formação do professor é realizada em vários âmbitos, tanto na formação pessoal, teórica, como prática. A formação continuada é o momento que incentiva o professor a aprender novos conceitos, discussões atuais referentes à educação e, principalmente, refletir sobre a sua ação docente, (re) significando sua postura profissional, no sentido de aprimorá-la, ou aperfeiçoar práticas já existentes.

Verificando o relatório dos indicadores de formação continuada no período de 2007-2011 em Cametá, assim como dados de 2011-2014, compusemos os demonstrativos abaixo:

QUADRO 2– Demonstrativo do quantitativo de ações, subações e estratégias (PAR 2007-2011) na Dimensão 2– Formação Continuada

1. Existência e implementação de políticas para formação continuada de professores que visem à melhoria da qualidade da educação				
MUNICÍPIO	PONTUAÇÃO	AÇÕES	SUBAÇÕES	ESTRATÉGIAS
CAMETÁ	1	1	12	12
2. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares, nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.				
MUNICÍPIO	PONTUAÇÃO	AÇÕES	SUBAÇÕES	ESTRATÉGIAS
CAMETÁ	-	-	-	-
3. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental.				
MUNICÍPIO	PONTUAÇÃO	AÇÕES	SUBAÇÕES	ESTRATÉGIAS
CAMETÁ	1	1	24	24

FONTE: MEC/SIMEC, 2008

QUADRO 3- Demonstrativo do quantitativo de ações, subações e estratégias (PAR 2011-2014) na Dimensão 2- Formação Continuada

1. Existência e implementação de políticas para formação continuada de professores que visem à melhoria da qualidade da educação				
MUNICÍPIO	PONTUAÇÃO	AÇÕES	SUBAÇÕES	ESTRATÉGIAS
CAMETÁ	1	1	24	24
2. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares, nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.				
MUNICÍPIO	PONTUAÇÃO	AÇÕES	SUBAÇÕES	ESTRATÉGIAS
CAMETÁ	1	1	12	12
3. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental.				
MUNICÍPIO	PONTUAÇÃO	AÇÕES	SUBAÇÕES	ESTRATÉGIAS
CAMETÁ	1	1	24	24

FONTTE: MEC/SIMEC (2012)

Os quadros demonstrativos descrevem os indicadores e suas pontuações de formação docente no Plano de Ações Articuladas, que correspondem aos períodos 2007-2011 e 2011-2014.

Esses indicadores são preenchidos na plataforma do Sistema de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC), de acordo com a nota do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para então serem inseridas as ações, subações, suas descrições e implementações, além do resultado esperado.

De acordo o relatório municipal do Plano de Ações Articuladas versão 2007-2011, que no município de Cametá consta de 2008-2011 por meio do Sistema Integrado de Ministério da Educação (BRASIL, MEC/SIMEC, 2008), uma vez que o Plano de Ações Articuladas só teve seu início em Cametá no ano de 2008. Consta no relatório a separação categórica das ações e atividades de educação por dimensões. As dimensões estão subdivididas em áreas e estas preveem indicadores educacionais.

A dimensão 2, que trata da formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar além da formação inicial, o relatório apresentou estratégias que deveriam atender a área formação continuada de professores da educação básica.

O indicador 1 dessa dimensão descreve a inexistência da implementação de políticas voltadas para a formação continuada de professores que atuavam nos anos iniciais. A justificativa descrita no relatório foi de que não havia políticas de formação voltadas para a formação continuada de professores que atuavam nos anos iniciais, inclusive para as turmas de EJA. Foi um dos critérios para o preenchimento do diagnóstico sobre a educação no município. (MEC/SIMEC, 2008).

De acordo com o relatório do Plano de Ações Articuladas, a formação continuada previa aperfeiçoamento aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental com curso à distância, por meio da chamada rede nacional de formação continuada. Posteriormente seria de especialização na Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o curso Educação para a Diversidade e Cidadania. Houve uma preocupação da Secretaria de Educação no relatório 2007/2011 direcionada apenas para a formação inicial aos docentes dos anos iniciais, que foi o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e também para o nível superior em pedagogia.

A sistemática do PROFORMAÇÃO representa uma possibilidade viável e com grande potencial para a capacitação docente no país, seja ela inicial ou continuada. Isso é o que vem mostrando o processo de avaliação externa que está sendo desenvolvido sobre esse programa pois apresenta o fato de que a modalidade do ensino à distância permite democratizar o acesso à qualificação profissional, atingindo muitos professores que vivem em contextos isolados ou que não reúnem as condições para participar de capacitações regulares presenciais [...] (GATTI, 2001).

No relatório do primeiro Plano de Ações Articuladas, ele está na descrição como curso de formação inicial médio normal. De acordo com a subação, deve oferecer curso de formação inicial em nível médio, modalidade Normal/Magistério aos professores que não possuem habilitação específica para atuar nos anos/ séries iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na EJA, que demandem esse nível de formação. (SIMEC, 2008).

O que foi previsto no relatório 2007-2011 em termos de formação continuada foi direcionado apenas aos docentes dos anos finais do ensino fundamental. Previa a descrição de subação para formar os professores com material referencial em temas como diversidade sexual e igualdade de gênero, defesas do direito da criança e do adolescente em situação de violência, educação em direitos humanos e educação em saúde.

Houve a preocupação de tornar uma subação dos conceitos e conteúdos que deveriam constar nos cursos de formação continuada e sua transposição para o espaço escolar e na preparação de concurso público para contratação de profissionais para o atendimento de novas demandas; além de qualificar os professores do campo e dos demais anos do ensino fundamental e modalidades de ensino.

O primeiro Plano de Ações Articuladas, de acordo com o relatório, apresentou na diagnose a subação e as estratégias de implementação para a execução dos programas determinantes de toda a educação básica, incluindo as modalidades de ensino.

Verifica-se, no entanto, no quadro demonstrativo 3 que no segundo Plano de Ações Articuladas, relatório 2011-2014, novamente as justificativas do primeiro PAR: a inexistência de políticas públicas na formação continuada para professores do ensino fundamental e modalidades de ensino.

Sua demanda era criar políticas de formação continuada para todo o ensino fundamental. Isso indica que as ações previstas do primeiro PAR não foram todas executadas. A demanda continuava a ser “a ação para implementá-las”. Segundo relatório do MEC/SIMEC 2012:

A implementação de políticas de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental deveria estar assegurando as condições necessárias para a sua formação em serviço com o período inicial em 01/01/2012 e término em 30/06/2014. (MEC/SIMEC, 2012, p. 292).

O convênio que o PAR representa, através dos recursos destinados do Ministério da Educação, vem oferecer o diferencial em termos de formação continuada para professores. Os programas que os atendem são cursos de aperfeiçoamento, capacitação em exercício, cursos de especialização

semipresencial e à distância. Um dos requisitos para esse convênio e a prova Brasil e depois de firmado, os Estados poderão oferecer assistência técnica e financeira.

Posteriormente, foi implementado o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) interativo que se tratou de orientações que os técnicos da secretaria deveriam fazer em formas de visitas nas escolas para que os professores se inscrevessem nos cursos de capacitação pela internet no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) interativo. De acordo com o relatório, somente foram visitadas as escolas a partir do ano de 2012.

Estratégias de implementação, visitas às escolas para orientar a elaboração do PDE escola interativa e apresentação do plano de formação continuada para professores que atuam nos anos iniciais nas escolas da rede municipal de ensino. As escolas foram visitadas de 2012 a 2014. (BRASIL/MEC/SIMEC, 2012, p. 293).

Pela lógica plurianual do PAR, a segunda versão iniciaria em 2011, mas o relatório situa ações para Cametá apenas em 2012, o que sugere compreender o período de 2012 a 2014. Assim, a pontuação 1, que reafirma inexistência de políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, volta a ser inserida no relatório daquele período.

No entanto, o relatório mostra que criou como estratégia para essa implementação o contato permanente com os professores matriculados nos cursos de formação continuada. De acordo com o relatório:

O contato permanente com os professores em exercício na rede municipal de ensino, matriculados no curso de formação continuada e se possível com as instituições formadoras, para identificar as dificuldades que possam levar à evasão e ao abandono, e buscar soluções para a superação dessas dificuldades. (BRASIL/MEC/SIMEC, 2012, p. 294).

O indicador sobre a existência e implementação de políticas para formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, incluindo professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentou pontuação 1 quando não existem tais políticas. Sua demanda foi a de implementação de políticas de formação continuada para os professores que atuam nesses anos/séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com o relatório do PAR:

A descrição da subação é o de implementar políticas de formação continuada para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental inclusive na educação de jovens e adultos (EJA), assegurando as condições necessárias para que se possam fazer a sua formação em serviço. (BRASIL/MEC/SIMEC, 2012, p. 324).

O relatório apresenta como proposta a implementação da política de formação continuada para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (EJA), assegurando as condições necessárias para que se possam fazer a sua formação em serviço.

Uma das subações foi o de incentivar as escolas da rede municipal de ensino que oferecem o ensino fundamental a elaborarem o PDE Escola Interativo e apresentarem, nesse ambiente virtual o seu plano de formação continuada para os professores que atuam nos anos iniciais. (BRASIL/MEC/SIMEC, 2012, p. 325).

A sua estratégia de implementação foi, novamente, de visitas às escolas de ensino fundamental para a orientar a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) Interativo e a apresentação do plano de formação continuada para professores que atuam nos anos iniciais.

Percebemos, que no relatório do Plano de Ações Articuladas 2011 a 2014, as subações de todo o ensino fundamental para a formação continuada de professores foram planejadas para sua posterior implementação na Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Cametá).

Compreende-se que todo o diagnóstico dos dois relatórios do Plano de Ações Articuladas inseridos pela equipe gestora da secretaria municipal de Educação de Cametá ao Sistema Integrado de Monitoramento e Execução e Controle (SIMEC) era um critério primordial para colocar o município diante de adesões tanto no plano pedagógico como estrutural.

O plano pedagógico diz respeito a muitas áreas, inclusive a da formação continuada docente. Cada dimensão correspondia a uma necessidade e a dimensão 2, que trata da formação continuada docente, apresentou a inexistência de políticas permanentes voltadas para esse tipo de formação, daí as ações para que fossem implementadas as ações ou cursos, de modo a contribuir com o aprimoramento da rede de ensino. No quadro 4, dispomos de elementos constitutivos de ação, subação do segundo PAR que analisamos.

Observa-se que a formação prática do professor acontece também em seu dia-a-dia, nas suas ações pedagógicas; pois, no cotidiano escolar, ocorrem inúmeras aprendizagens, descobertas do novo, diálogos e trocas com outros profissionais e alunos, o que configura uma forma de aprendizagem do docente em prática. Para Araújo e Reis:

[...] a formação teórica do professor, ofertada por espaços institucionais e por órgãos oficiais (governo federal, estadual e municipal), tem por objetivo a construção do seu conhecimento, dos fundamentos educacionais, discussões, A formação continuada e sua contribuição para a atualização, realização de pesquisas, para o aprimoramento da formação docente e a reflexão sobre sua prática. (ARAÚJO; REIS, 2014, p. 05).

Tratando-se da formação continuada ofertada pelos órgãos oficiais e espaços institucionais, destaca-se nessa discussão o Plano de Desenvolvimento da Educação, que configurou o Plano de Ações Articuladas, concebido pelo Ministério da Educação como atividade estratégica na implementação do plano de metas. Seu conjunto de ações e programas visam atender através do financiamento as dimensões contempladas nesse documento e o aperfeiçoamento das redes de ensino, com a capacidade de abranger todas as modalidades e níveis de ensino.

Após a adesão ao Plano de Metas, cada Estado, município e o Distrito Federal, assume o compromisso de organizar a elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). No município de Cametá, a segunda versão do PAR foi realizada a partir de 2012.

Dentre os indicadores da educação municipal, destacamos a formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais da dimensão/área 2- Formação continuada da Educação Básica. “A formação docente no PAR é a segunda dimensão na organização da educação, conforme organização padronizada na plataforma do Sistema Integrado Ministério da Educação” (BRASIL, SIMEC/MEC, 2008).

Analisando os dados empíricos que compreendem o período de 2007 a 2011 e 2012 a 2014 sobre as ações de formação continuada docente no município de Cametá no Plano de Ações Articuladas, podemos observar, como primeira categoria, a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental as seguintes informações, nas entrevistas destacam-se na fala do informante que houve formações em todas as áreas do ensino. Segundo ele “[...] na base da

formação docente continuada, acredito que nesses anos foi um dos maiores investimentos que teve na formação do docente, tanto da parte da formação inicial e principalmente da continuada[...]” (PROF/SINTEPP, 2017). Retomando a resolução nº 2/2015, a formação continuada tem amparo no Art. 3º:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação [...]. (RESOLUÇÃO Nº 2, 2015, p. 04).

Quando se fala em formação, trata-se do profissional em pleno exercício de sua atividade, a prática docente que é o próprio objeto da formação (LDBEN 9.394/96), e o ponto de partida, que perpassa pela qualidade social da educação. Ainda de acordo com a Resolução Nº 2/2015, At 3º, § 3º “a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação [...]” (RESOLUÇÃO Nº 2/2015, p. 04). No quadro abaixo são apresentados elementos que constituem ação/subação do PAR 2.

QUADRO 4 – Demandas para a rede municipal ação/subação do PAR 2011 a 2014 de Cametá/pa para Formação Continuada Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

<p style="text-align: center;">Demanda para a rede municipal</p> <p>Implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da Matemática e dos demais componentes curriculares, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental</p>	<p style="text-align: center;">Demanda municipal (descrição da ação/subação)</p> <p>Implementar políticas de formação continuada para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, inclusive na educação de jovens e adultos (EJA), assegurando as condições necessárias para que possam fazer a sua formação em serviço.</p>
---	---

<p>Prover as escolas com professores em quantidade suficiente ao atendimento de rede municipal de ensino.</p>	<p>Fazer periodicamente o levantamento da quantidade de professores que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita da matemática e dos demais componentes curriculares nos anos séries iniciais do ensino fundamental.</p>
<p>Acompanhar e viabilizar a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive na educação de jovens e adultos (EJA), em exercício na rede municipal de ensino, matriculados nos cursos de formação continuada.</p>	<p>Contato permanente com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive da educação de jovens e adultos (EJA), matriculados nos cursos de formação continuada e se possível com as instituições formadoras para identificar as dificuldades que possam levar à evasão e ao abandono e buscar soluções para superação dessas dificuldades.</p>
<p>Incentivar as escolas da rede municipal de ensino que oferecem o ensino fundamental a elaborarem o PDE Escola Interativa e apresentarem, nesse ambiente virtual o seu plano de formação continuada para professores que atuam nos anos iniciais.</p>	<p>Visitar as escolas de ensino fundamental para orientar a elaboração do PDE Escola interativa e a apresentação do Plano de formação continuada para professores que atuam nos anos iniciais.</p>

FONTE: Relatórios do PAR 2/Cametá (MEC/SIMEC, 2012, 2014). Não se aplica ao PAR 1. Adaptado pela autora¹⁴

O relatório pretendeu analisar a demanda apresentada pelas escolas e sua validação, considerando a capacidade de contrapartida da Secretaria Municipal de

¹⁴ A dimensão 2 sobre a formação docente continuada do PAR 1 2007-2011 não foi aplicada aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, apenas para os anos finais do ensino fundamental e demais modalidades de ensino. O PAR 1 2007-2011 apresentou somente formação inicial em nível superior via UAB – Educação a distância em Pedagogia para professores dos anos iniciais que demandavam esse tipo de formação (SIMEC, 2008).

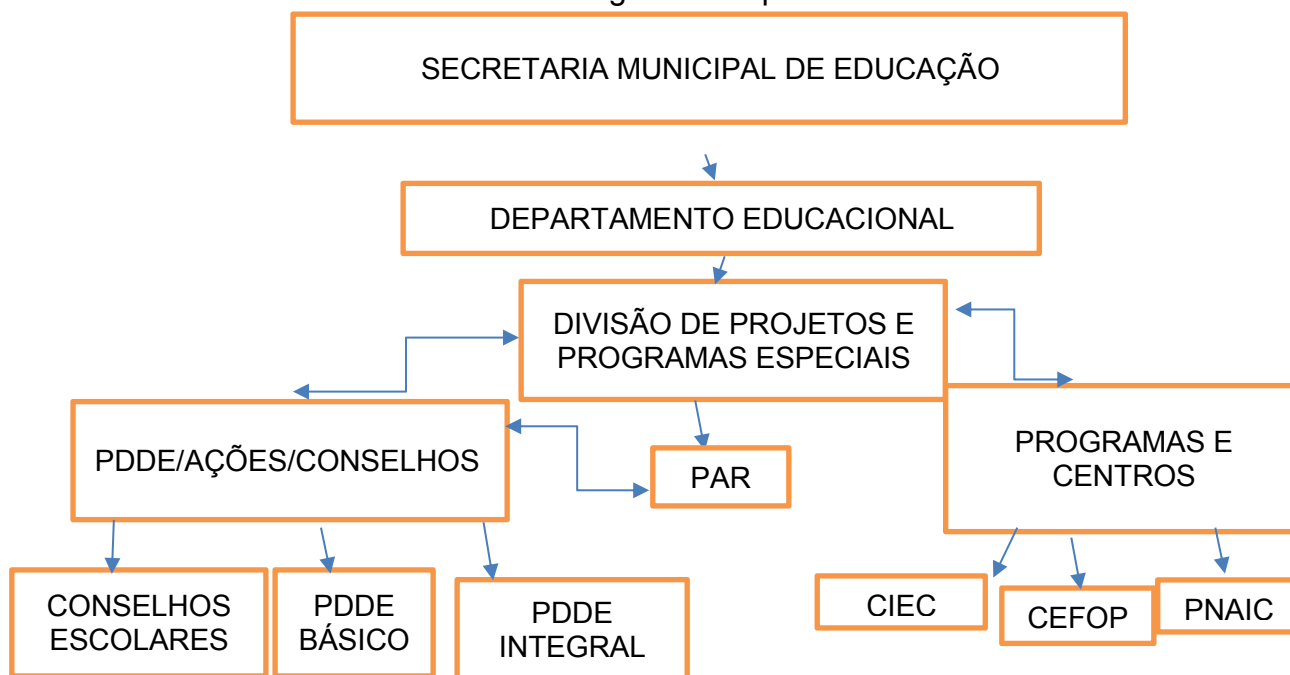
Educação (alimentação, transporte e hospedagem de cursistas para encontros presenciais fora do município, pagamento de professores substitutos, infraestrutura para a oferta dos cursos no município, conforme cada caso). (MEC/SIMEC,2012-2014).Assim, a mudança de política no período compreendido entre o primeiro e o segundo PAR nesse município ocorreu pela presença do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013), programa de formação continuada conveniado com o município que teve início no ano de 2013 e atende os professores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental. Portanto, as estratégias para implementação foram direcionadas para o alcance dos objetivos pretendidos.

3.3. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA EXPERIÊNCIA DA SEMED/CAMETÁ: ANÁLISES E DISCUSSÕES

Antes da análise propriamente dita, faz-se necessário um preâmbulo acerca do percurso de investigação, que, embora conste na introdução da dissertação, poderá ajudar o leitor a rever questões atinentes ao processo de discussão de dados.

Adentrando os espaços da pesquisa empírica (SINTEPP e SEMED) no dia 12 de setembro de 2017 e apresentando nosso projeto, solicitamos aos informantes que, ao aceitarem conceder entrevistas, assinassem o termo de consentimento para uso de dados como parte das questões éticas em pesquisa social. O referido documento está disposto com título “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para uso de dados” neste trabalho no Apêndice 5. Por ser a SEMED/Cametá o *locus* privilegiado das informações, dispomos, a seguir, um organograma que possa situar as dinâmicas de seu funcionamento, contendo os espaços físicos de atuação de corpo técnico, gestor e suportes em geral.

FIGURA 2-Organograma de Composição do Departamento da Educação de Projetos e Programas Especiais.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação SEMED/Cametá. Adaptado pela autora.

Para caracterizar melhor o nosso campo empírico – a Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Cametá –, apresentamos acima um organograma que dispõe das disposições do espaço em forma de departamentos do respectivo órgão. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas individuais semiestruturadas e pesquisa documental. Estas foram realizadas com 3 (três) informantes: 1 (um) Técnico do Plano de Ações Articuladas-PAR da SEMED/Cametá e 2 (dois) professores, sendo 1 (um) deles representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP) e o outro pertencente à rede municipal de Cametá anos iniciais, neste caso, sem vínculo à entidade de classe.

Parte dos dados da pesquisa empírica já haviam sido coletados pelos integrantes da Pesquisa Nacional do OBEDUC/PAR que foram inclusas no texto com anuência da minha orientadora, sendo os informantes 1, 3 e 5 dentre os 7 que constam no levantamento de dados da respectiva pesquisa nacional na equipe de Cametá

Informamos ainda que tais entrevistas foram realizadas em datas diferentes, como referenciamos no final deste trabalho e tiveram duração média de 30 minutos cada, tendo sido gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas, obedecendo as edições de cada tema para compor as análises propriamente ditas.

Salienta-se que na seleção dos informantes, para fazer parte do corpus de entrevistas, elegemos pelo critério único de maior ou menor envolvimento com o tema em estudo, como técnicos que organizaram e executaram no PAR nas edições estudadas e os formadores e ainda professores envolvidos nas ações formativas.

A coleta de dados dos documentos se concretizou através de pesquisas dos relatórios do Sistema de Monitoramento do Ministério da Educação-SIMEC/MEC sobre o PAR 1 e 2 e demais documentos institucionais que compreendem o período de 2007 a 2011 e 2011 a 2014, primeira e segunda edição do Plano de Ações Articuladas respectivamente. Esses documentos foram essenciais para que se buscasse mais informações por meio de leitura, análise e direcionamento para a pesquisa no campo empírico. Para complementar e enriquecer os dados, os documentos institucionais foram analisados, tendo em vista que esses documentos representam o sistema e a estrutura da organização do Plano de Ações Articuladas.

Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo, utilizando diversos elementos de modo a fazer o cruzamento entre os respectivos dados coletados por meio da análise de conceitos relativos ao objeto, trazendo as categorias fundantes conforme proposta por Bardin (1997, p. 117) que é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” Nesse sentido, foi realizada uma análise sobre as respostas dos professores participantes para identificar as concepções deles acerca do tema formação continuada no Plano de Ações Articuladas (PAR).

Os informantes foram mantidos no anonimato, sendo identificados nos textos pelas siglas ligadas aos cargos/funções que ocupavam no momento do levantamento de dados. Para os Técnicos da SEMED, a sigla inicial em maiúsculas (TEC), seguida de barra mais a sigla SEMED (TEC/SEMED), acrescido de vírgula e o ano de coleta dos dados (2017), assim = (TEC/SEMED, 2017). Os professores receberam a sigla em maiúscula de PROF seguido de barra e depois a sigla do sindicato (PROF/SINTEPP), seguido de virgula e o ano de coleta de dados (PROF/SINTEPP, 2017) e o outro sujeito dessa categoria de informante simplesmente pela palavra PROFESSOR, seguido de vírgula e o ano da coleta dados (PROFESSOR, 2017). Os informantes da Pesquisa Nacional do OBEDUC/PAR aparecem identificados no texto, seguindo critério de identificação da

pesquisa Nacional – sigla do estado Pará(PA) , número do município da amostra de dados do OBEDUC/PAR/PA, sendo Cametá o município (004), seguido da inicial da palavra Informante em maiúscula (INF) e o número do informante numa ordem de 01 a 07 (sete informantes de Cametá) e a inicial da palavra Resposta (R), seguido do número da questão correspondente no roteiro de entrevista da respectiva pesquisa numa sequência de 1 a 86, mas, no caso do recorte desta dissertação, as questões foram as de números (49,50,51,52,53,54.). Os informantes foram os de números 01, 03, e 04, conforme as respectivas codificações: PAM04INF01R, PAM04INF03R, PAM04INF05R. Importante esclarecer que as perguntas do roteiro do OBEDUC/PA que originam as respostas/depoimentos que foram analisadas neste trabalho coincidem com questões que constam no roteiro aplicado sobre o tema/problema desta dissertação constantes nos apêndices 1, 2, 3 e 4, não sendo necessário repeti-las. O uso desses dados, porém, poderão esclarecer melhor o conteúdo do texto.

Salientamos que, após a coleta de dados de documentos que fazem parte dos procedimentos deste trabalho, verificamos que, dentro da atualização do sistema SIMEC, contém o diagnóstico da rede de ensino como medida de identificação das necessidades das escolas em suas particularidades. Inclusive sobre a formação de professores, procedemos o cruzamento com os dados de relatos, pois o preenchimento do diagnóstico por escola e por nível de instrução/qualificação do seu corpo docente deveria ser repassado para a secretaria de educação tomar as iniciativas. Vejamos a confirmação pelo depoimento:

[...] Os relatórios já haviam sido preenchidos nós só atualizamos o sistema SIMEC. Sobre o PAR eram realmente sobre a situação do município, se tinham mesmo toda a documentação, pois ele apresenta várias propostas. Uma das ações era incentivar as escolas realizarem o seu diagnóstico via SIMEC. Somente através desse diagnóstico as escolas poderiam informar a sua necessidade inclusive para saber qual a estrutura das escolas e verificar o nível de instrução dos professores. (TEC/SEMED, 2017).

Em uma segunda categoria de análise sobre a competência do município verifica-se que para fazer a formação na primeira etapa das ações do PAR, conforme o depoimento acima, a atualização do sistema e do diagnóstico situacional são necessários. Sobre isso comenta Costa e Oliveira que com o PAR:

[...] há uma sinalização de que os municípios começaram a incorporar o processo de planejamento das ações na área da educação, contribuindo para a produção de diagnósticos mais confiáveis, metas e ações exequíveis na construção da política educacional sob sua responsabilidade. (COSTA; OLIVERIA, 2016, p. 13).

Na atualização do diagnóstico do município no sistema era verificado o nível de formação de professores da rede pela SEMED, incluindo as iniciativas de formação continuada. No tocante aos cursos de formação continuada desenvolvidos pela SEMED/Cametá em decorrência do PAR e, em cumprimento às diretrizes do Plano de Metas, a secretaria municipal em função das demandas e das possibilidades colocava em prática os cursos de formação continuada já previstos no Sistema e aderindo novos cursos, assim, cada coordenador poderia dinamizá-los.

Nesse pensamento, retomamos a reflexão acerca dos conceitos como terceira categoria: formação, capacitação e qualificação. De acordo com os conceitos estabelecidos pelo Centro de Formação Profissional (CEFOP, 2017):

Formação: A formação profissional incorpora um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes exigidas para o exercício. [...]. A formação exige uma regulamentação e fornece uma titulação. A capacitação: consiste na atualização, complementação e/ou ampliação de conhecimentos, competências e habilidades necessárias à atuação no contexto dos processos de trabalho ao qual a pessoa se vincula. Pode acontecer por meio de vários tipos de processos educativos, de curta duração, em contextos de educação continuada ou de educação permanente: cursos de atualização, treinamentos, seminários, oficinas de trabalho etc. Qualificação: é o ato ou efeito de qualificar, é atribuir uma qualidade, um atributo qualificativo, relacionada a várias dimensões: escolaridade, formação profissional, experiência profissional, processos de educação continuada ou permanente para o exercício de cargo ou função. [...]. (CEFOP, 2017, p. 01).

Os termos capacitação e qualificação, muitas vezes, aparentam ser sinônimos, entretanto, embora tenham certa semelhança, é importante deixar claro que eles denotam significados diferentes e que, em se tratando de formação, são aplicados em contextos distintos também. Para Marques (2016) a qualificação refere-se à formação dos profissionais, por meio da qual se obtém os conhecimentos, habilidades e os conhecimentos necessários aos que estejam aptos a exercer sua profissão. Esse conceito induz a formação inicial necessária para a investidura no cargo. Em relação à capacitação “tem um foco diferente, pois representa capacitar àquele profissional, que

está qualificado, a se preparar para atuar em diferentes contextos profissionais e lidar com desafios” (MARQUES, 2016, p. 01).

Por tudo isso, pode-se dizer que a qualificação dá a base ao profissional para que ele se forme, esteja apto ao trabalho, enquanto que a capacitação fomenta seu crescimento contínuo, focado em seu aprimoramento e na evolução de suas habilidades e capacidades técnicas, emocionais e comportamentais.

[...]. para que o os resultados sejam alcançados, é tanto importante estar qualificado como capacitado para enfrentar os desafios, desenvolver soluções, talentos, saber lidar com os problemas, criar oportunidades e ir além. (MARQUES, 2016, p. 01).

Essa diferenciação também é observada na fala que as formações ofertadas pelo Plano de Ações Articuladas e dinamizadas pela secretaria de educação estão sobre o aspecto de uma formação que leva perceber a capacitação. Isso acontece porque a maioria dos cursos apresentam metodologias básicas para competências e habilidades para atuação, isto é, vinculados a uma atualização de curta duração ou permanente de formação continuada para atingir um fim, que é capacitar para atuação em uma determinada área do conhecimento ou a nível de anos iniciais ou finais do ensino fundamental. De acordo com os relatos abaixo:

Nós sempre priorizamos que a Secretaria de Educação deve ofertar cursos de capacitação. [...] a demanda é grande todos os anos por isso quando a SEMED tem que arcar com as despesas oferta esses cursos de aperfeiçoamento por etapa ou nível de ensino e, algumas vezes, distantes umas das outras. (TEC/SEMED, 2017).

[...] O aperfeiçoamento em serviço é de suma importância para nós professores. Sempre têm essa necessidade e preocupação com a capacitação. [...]. (PROF/SINTEPP, 2017).

A capacitação em serviço, amparada por lei acontece no município, levando a SEMED a crer que os professores devem interessar-se a fazer o curso para cumprir uma das metas que trata do servidor em exercício e a sua capacitação para a qualidade do ensino.

Dessa forma, compreende-se que não há uma preocupação de adentrar no aspecto da profissionalização, que é proporcionar ao docente nível de ensino mais elevado para deixá-lo qualificado, habilitado e sim o de atualização, aperfeiçoamento o que condiz com meramente capacitação.

A capacitação em serviço está amparada na LDB mediante a associação entre teorias e práticas, entre outros aspectos.

Sobre a capacitação em serviço, a formação dos profissionais da educação retoma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Artigo 61, parágrafo único, inciso II:

[...]. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009), II- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). (LDBEN, 9394/96).

Todavia, a definição que atende questões sobre profissionalização é defendida por Oliveira, que, por sua vez, apropria-se de Nóvoa “a profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”. (NÓVOA, 1992 apud OLIVEIRA, 2013).

Nesse pensamento, a formação continuada apresenta-se como fundamental na configuração de uma profissionalidade, que, segundo os respectivos autores:

[...] pode ser feito no terreno da formação continuada, pois a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova “profissionalidade” docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 1992 apud OLIVEIRA, 2013).

Dessa forma, depreende-se sobre a proposta de Nóvoa de que a profissionalização está “[...] na valorização dos grupos e das pessoas, numa “perspectiva de educação continuada; estímulo à perspectiva crítico-reflexiva e autoformação participada” (NÓVOA 1992 apud OLIVEIRA 2013, p. 8426).

Retomamos o conceito de capacitação para fazermos a interlocução com o relato abaixo, no qual se percebe a ideia de que os cursos da SEMED demandados pelo PAR são de capacitação ou aperfeiçoamento continuado, incluindo um resgate da escola *Caa-Mutá*. O informante, num sentimento saudoso de uma iniciativa de gestão passada, assim se expressa

A ideia seria de resgatar a questão da escola Caa-mutá que seria uma escola que iria abrigar enquanto política de formação

continuada a todos os professores da rede. A ideia era fazer uma capacitação que gradativamente pudesse atingir 100% da rede, mas ficou no papel [...]. eram ações pontuais, ações oriundas de uma política com critérios de formação com o diagnóstico da necessidade da sua rede. [...]. Nós temos uma demanda grande para formação, mas não havia este comprometimento da secretaria ou da prefeitura enquanto poder institucionalizado de prover essa formação continuada (PA_M04_INF1_P49.).

A escola *Caa-mutá* foi uma experiência de política de educação no governo popular do Partido dos Trabalhadores (PT), gestão (2001 a 2004) no município de Cametá, decorrente da realização I Conferência Municipal de Educação desse município. Corroborando com essa experiência, o estudo de Mendes (2005) assim retrata:

Para a implementação da referida política de educação no primeiro ano de mandato foi realizada através da secretaria municipal de educação a I Conferência Municipal de Educação que [...]. contou com a apresentação do tema “Escola Caa-mutá, escola cidadã-princípios- diretrizes e desafios e reuniu a comunidade interessada para debater e refletir [...]. Política de educação fundada em quatro grandes eixos ou princípios, incluída a questão da gestão democrática e participativa. (MENDES, 2005, p. 219).

Uma das marcas da Política da Escola Caá-Mutá foi a criação da Oficina do Educador – Programa de Formação Continuada Docente que tinha na base a filosofia freiriana. Sobre a teoria de Paulo Freire entende-se de acordo com Santiago e Batista Neto:

[...] aportes para a reflexão como para as vivências, as quais consideramos como princípios úteis aos processos formadores. São eles: (1) a formação seja ela inicial ou continuada solicita um contexto de problematização da realidade; (2) a escuta como fundamento do diálogo é uma prática e também um conteúdo indispensável no processo de formação; (3) o tempo é uma dimensão fundamental para a materialidade das políticas e da intencionalidade educativa; (4) a relação dialógica é expressão da relação teoria-prática que traduz a concretude de uma concepção formadora. (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 09).

Problematizar a filosofia freireana é tomar a educação e seu projeto cultural, histórico e socialmente situados, como objeto sobre e a partir do qual reflete o educador em formação. É tomá-los não como realidade pronta e acabada, mas como ato de conhecimento que requer a aprendizagem do pensar.

[...] É realizar o duplo movimento de pensar a educação e seu projeto cultural e, ao mesmo tempo e de forma indissociável, proceder a

aprendizagem do pensar. Aprender a pensar o real e com o real não significa pensá-lo isoladamente ou reduzi-lo a um conjunto de métodos e técnicas do pensar. (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011. p. 09-10).

Desse modo, problematizar parte da realização de estudo do contexto: individual e coletiva, de pessoas, de grupos ou de circunstâncias; cria situações de aproximação com a realidade através de diversos ângulos de modo a conhecer as múltiplas leituras. Assim, a problematização pode conduzir a demandas de ações e de intervenções.

Sobre as ações de formações do então período, um dos informantes do OBEDUC/PAR destacou a formação continuada para professor que atuava na Educação de Jovens e Adultos (EJA):

As ações dentro da formação continuada [...] eu me lembro foi pra EJA. Foram feitas várias formações [...] todo ano fazia formação pra EJA se dava aparato: pra infraestrutura, pra kit pedagógico e, com o mínimo necessário para realizar a formação. [...] havia toda uma cobrança, mas também uma negociação para ele [o professor] ser liberado com carga horária para formação. Eu coordenei e tinha [...] a gente fazia com o professor e pedia pra ele trazer o retorno de ações que ele pudesse está desenvolvendo com o aluno daquilo que nos conseguíamos trabalhar na formação. (PA_M04_INF3_P49).

Importante salientar que a Oficina do Educador foi um Programa de Formação Docente concebido pela própria SEMED, diferente de atuais programas, a exemplo do PNAIC, como se verá mais adiante, que a função da SEMED é executar as formações. O executivo tem papel de estabelecer os convênios e firmar parcerias e para a concretização das ações na formação docente. A equipe local apenas discute as estratégias sem nenhuma autonomia de mudança.

De acordo com o informante “uma das competências da secretaria é firmar parcerias. As parcerias com o governo estadual e universidades e por meio da equipe local¹⁵. Os mesmos inclusive ajudam na elaboração [...]” (PROF/SINTEPP, 2017).

Sobre a dinâmica dos cursos o informante relata:

¹⁵ A equipe local está mais diretamente envolvida na implementação do PAR, deve seguir a seguinte constituição: dirigente municipal de educação; técnicos da Secretaria Municipal de Educação; representante dos diretores de escola; representante dos professores da zona urbana e rural; representante dos coordenadores ou supervisores escolares; representante dos conselhos escolares; representante do Conselho Municipal de Educação (quando houver) (COSTA; OLIVEIRA, 2016).

Nós éramos uma equipe bem grande. Vários cursos previstos no relatório foram executados, mas cada coordenador de curso dinamizava o curso que havia assumido. [...] A Secretaria de Educação ela tem autonomia de fazer o projeto acontecer. Quando o projeto vem ele vem com data marcada de início, meio e fim. Os planos eles vêm praticamente prontos do MEC. A gente adere já preenche algumas coisas sempre nas datas exatas [...] Era chamada mesmo por escola, fazia o diagnóstico ficávamos sabendo quem eram professores e quando a gente vai preencher a ficha. Se o professor fosse preencher a ficha e não for do quadro e não fez o diagnóstico a ficha dele não passava [...] (TEC./SEMED, 2017).

Essa reflexão remete-nos ao Censo Escolar, que, apesar de ser uma ferramenta de levantamentos de dados nacionais que fornece um mapeamento estratégico da educação básica no país, nem sempre condiz com a realidade, pois muitas secretarias não atualizam o portal de forma coerente e segura.

A fala seguinte remeta-se ao Censo Nacional de forma equivocada, quando diz que este não é suficiente para uma atualização pessoal dos docentes da rede, isto é, o nível de instrução mais recente dos dados dos professores e por este motivo fez-se necessário fazer um censo próprio da secretaria para saber quais professores apresentavam determinados cursos, o que é emblemático para a situação.

Além do Censo Nacional, nós fizemos o nosso próprio onde nós listamos os nomes de todos os professores daqueles que já tinham feito e daqueles que ainda não tinham feito cursos observando cada caso. Tinha-se o curso de formação continuada ou não. (TÉC/SEMED, 2017).

Mais uma categoria é a definição, o incentivo e a dinâmica de oferta de cursos. Sobre a definição dos cursos de formação continuada aos professores ofertados pela rede de ensino sob o que prevê o Plano das Ações Articuladas verificou-se que os técnicos atuaram como informantes do nível de instrução dos docentes da rede. “A participação da SEMED era a de informar o nível de instrução dos docentes da rede, em seguida, o próprio sistema gerava uma lista de opções de cursos previstos para então fazer a adesão” (TEC/SEMED, 2017).

Outro exemplo de formação docente foi o Pró-letramento, que a secretaria aderiu. Segundo um dos informantes, “as ações eram através de programas, por exemplo, de Pró-letramento. Não eram iniciativas do poder público municipal, já que eram programas que a SEMED aderiu” (PAM04INF1P50).

Uma das competências da SEMED, além de fazer o diagnóstico, era equipar pedagógica e estruturalmente as escolas que apresentassem necessidades em diferentes áreas e promover a chamada para as formações.

Considerando a qualidade do ensino no campo legal, a preocupação com a formação continuada de docentes encontra respaldo na LDBEN, que institui a inserção nos estatutos e planos de carreira do magistério público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, a ser realizado na carga horária do professor. Horários de planejamento como parte da valorização docente são retratados na Lei 11.738 de 16 de julho de 2008 no seu art. 2º e § 4º: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. (BRASIL, 2008). Apesar de obscuro na forma do cumprimento dessa carga horaria, cabe às redes de ensino disciplinar a adequação desse dispositivo nos Planos de Carreira Cargos e Remuneração do Magistério Públicos (PCCR). Nos termos desse dispositivo, a formação docente continuada inclui-se nessa carga horária.

A política de valorização do magistério faz parte da luta dos profissionais e consta do Plano de Cargos e Carreiras do Magistério (PCCR) Lei 212/2012 no município de Cametá/Pará e percebeu-se a adaptação do que prevê a lei do FUNDEB (BRASIL, 2007) quanto a questão salarial e a lei do Piso Salarial Nacional Profissional *Lei* nº 11.738/2008 que trata do Piso salarial, jornada, hora atividade, dentre outros. O incentivo aos docentes para fazerem os cursos e formação continuada veio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) sem obrigatoriedade.

Entrando como categoria, os cursos de formação continuada como políticas de valorização do magistério fazem parte de ações docentes no SINTEPP, por meio da chamada progressão no Plano de Cargos, Carreiras e remuneração e a outra por meio da gratificação de deslocamento para a realização de cursos na cidade e também para a continuidade do profissional na localidade a qual esta última ainda não se concretizou.

Falar de valorização implica habilitar o professor em formação inicial e aprimorá-lo com a formação continuada, sendo essas condições importantes na definição de um piso salarial e na melhoria da educação. De acordo com Leão:

Uma carreira bem estruturada tem uma virtude principal: permite que o profissional de Educação projete o seu futuro, tenha perspectiva de trabalho e de vida. Contudo, há ainda muito a avançar na construção de uma carreira, a começar pelo fato de que temos no Brasil uma estrutura educacional que permite 5.565 sistemas municipais de ensino, 26 sistemas estaduais, mais um do DF e mais um federal. Cada um deles tem autonomia para gerenciar seu pessoal. (LEÃO, 2013, p. 01).

A carreira pressupõe que o ingresso se dê por concurso, que o trabalho seja valorizado e que seja levado em conta o que o professor produz, o que ele cria. Precisamos lembrar que as escolas públicas se caracterizam por uma grande diversidade de contextos. Para Leão (2013):

Há outro ponto essencial a ser enfrentado quando a questão é a carreira. Hoje, na maior parte dos planos existentes, para que os professores avancem na carreira, cheguem a postos mais altos e ganhem mais, eles necessariamente têm de sair da sala de aula, tornando-se supervisores, coordenadores ou diretores. Muitas vezes, um ótimo professor alfabetizador deixa a sala de aula para ser um diretor mediano. Seria muito melhor que tivesse continuado como docente. (LEÃO, 2013, p. 01).

Por isso, um plano de carreira precisa ser aberto, permitindo que todos possam alcançar as referências superiores, mesmo que os docentes queiram ficar na sala de aula até a aposentadoria.

Isso vale também para as promoções. O professor tem de ser incentivado a progredir, a criar maneiras de trabalhar que permitam aos alunos melhor aprendizagem, tanto no que se refere ao domínio dos conteúdos curriculares como nos aspectos formativos mais amplos da cidadania. Nesse contexto, a titulação deve, sim, ser valorizada. Na medida em que o professor for buscando aperfeiçoamento, isso precisa ser valorizado. [...]. (LEÃO, 2013).

Os incentivos aos professores para a participação dos cursos não estão claros nos relatos e parecem muito por conta da disposição de cada professor, pois tanto a busca pela inscrição como a participação dos docentes eram voluntárias. Mas, para que todos se interessassem, esses cursos eram ofertados aos finais de semana, liberando dessa forma o professor da sala de aula nos dias pré-determinados, um aspecto importante para o que se denomina de capacitação em serviço amparado por lei.

O plano de carreira deve ainda levar em conta outro aspecto fundamental para a qualidade de ensino e para a perspectiva profissional do educador: “[...] O

professor divide seu tempo em carga horária semanal e hora atividade” (TEC/SEMED 2017). Isso que define o piso salarial. Contudo, uma vez que existe a perspectiva de ampliação do tempo escolar para um número crescente de profissionais e de escolas, é preciso ressaltar o quanto é importante que se possa capacitar e ou qualificar o docente em exercício, criando aperfeiçoamento com sua teoria e prática, com o aluno e com a comunidade.

O sindicato dos professores, enquanto entidade de classe, não é ouvido para definição de cursos ou propostas que venham ocorrer por meio da secretaria, mesmo porque os cursos já vêm pré-determinados pelo MEC e a secretaria, por sua vez, adere e os professores se inscrevem ou não.

Como foi discutido, os cursos já vêm como opções para serem aderidos pela secretaria municipal de educação de acordo com o diagnóstico situacional, o pedagógico e estrutural, logo não há uma escolha por parte dos professores ou de seu sindicato para quais sejam ofertados de acordo com suas necessidades.

A divulgação dos cursos é toda pela secretaria, mais especificamente pelos suportes pedagógicos e diretores escolares. Quanto aos incentivos financeiros para a política de valorização docente, esse é um debate com mais intensidade por meio do sindicato, que considera um meio do profissional deslocar-se para as formações docentes para aqueles que moram distantes do distrito-sede. Com isso, o interesse e a participação dos professores de localidades distantes seriam bem maiores, além de fazer com que esse professor se interessasse pela localidade onde está lotado, especialmente para aqueles professores que não pertencem ao lugar, mas estão ali porque passaram em um concurso ou foram lotados por meio de contratos. Seria também um benefício para todos os que moram e trabalham na localidade da escola e para aqueles que não moram, porém permaneceriam para criarem projetos com o intuito de melhorar a escola.

A respeito do estudo do PAR na experiência da SEMED/Cametá, verificamos que, após a atualização do sistema e do diagnóstico situacional da rede, eram apresentadas as opções de cursos para adesão pela Secretaria de Educação e foram elencados diferentes cursos que já vinham definidos pelo MEC. Segundo o informante, a secretaria ofertou o Gestar I e Gestar II, que eram direcionados às disciplinas língua portuguesa e matemática e também pôde priorizar os cursos mais

relevantes para trazer profissionais dessas áreas, como foi o caso da formação em LIBRAS.

[...] na época a gente fez para os professores de matemática do gestar I do gestar II. O Programa Gestar I era português e gestar II era matemática. Era um projeto que tinha parceria só que o município que arcava com recurso, alimentação, com tudo [...]. (PA_M04_INF3_P50.).

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar) é uma formação em língua portuguesa e matemática aos professores destinadas apenas aos docentes dos anos finais. De acordo com o Ministério da Educação:

O programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em Língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do destino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas da autonomia do professor em sala de aula. (BRASIL/MEC, 2016).

Deixamos de analisar o Gestar I e II mais profundamente porque os cursos fogem ao recorte deste estudo, que se volta para a formação dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Outros cursos de capacitação dos docentes de um modo geral, a exemplo do curso com ênfase em LIBRAS, foram informados. Na perspectiva da inclusão foram ofertados cursos para docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na fala do informante houve formação para professores em LIBRAS.

Esse já vem definido, mas a gente define muitos cursos, por exemplo, nós temos um avanço que tem que ser registrado que é a Educação de Surdos, a LIBRAS, quando nós assumimos, nós não tínhamos professor de LIBRAS e hoje quase todas as escolas tem pessoas que se comunicam em LIBRAS. Temos um processo de formação em LIBRAS pesado, as nossas ações quase todas são traduzidas em LIBRAS e tem um pessoal que cuida muito bem nisso em LIBRAS [...]. (PA_M04_INF5_P50).

Existe um contraditório no relato acima acerca da definição dos cursos de formação pela SEMED/Cametá, o que já foi esclarecido no texto em vista de relativa autonomia da secretaria, limitando-se a executar os mesmos cursos. Gostaríamos de salientar a importância dos cursos com ênfase em LIBRAS e seu amparo legal por meio do Decreto Nº 5.626/05 que regulamentou a Lei no 10.436, de 24 de abril

de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Segundo o Decreto:

Art 5º A formação de docente para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em cursos de Pedagogia os cursos normais superiores, em que LIBRAS e língua portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. Art 6º A formação de instrutor de LIBRAS em nível médio, deve ser realizada por meio de: I – Cursos de educação profissional; II- cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; III- cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação. (BRASIL, DECRETO Nº 5.626/2005).

Outra análise importante diz respeito ao Regime de Colaboração e/ou assessoramento para viabilizar a formação docente nas ações do PAR. De acordo com o Decreto Nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE), as ações do decreto envolvem decisão política, ação técnica e atendimento das demandas educacionais, visando à melhoria dos indicadores educacionais.

A Constituição Federal de 1998 foi importante em recuperar as relações federativas abafadas pelo regime militar quanto às relações intergovernamentais. Mas, para executar as competências, há a necessidade de estabelecer lei complementar. De acordo com Cassine (2010 apud COSTA; OLIVEIRA, 2016, p. 03), “a problemática encontra-se na (falta) de regulamentação dessa tentativa e é agravada pela normativa constitucional, por apresentá-la em uma norma com eficácia relativamente dependente de complementação.”

Dessa forma, percebemos que a Constituição Federal de 1988, apesar de importante, não definiu como esse regime seria aplicado nas relações intergovernamentais, deixando uma lacuna na sua definição, estando esta definição a cargo de uma posterior Lei Complementar.

Situando os estilos de regime de colaboração, salientamos a colaboração ou cooperação entre os entes federados, ainda que preservem suas autonomias. Há, por outro lado, as chamadas “parcerias” ou assessoramentos locais, o que consta, a saber, sobre a contribuição das universidades para as ações do Plano de Ações Articuladas.

Para entender como as ações do Plano de Ações Articuladas se deu em nível de município, é importante ressaltar o papel da UFPA, que foi de fundamental

importância, pois assessorou de forma que os municípios conseguissem implementar seu plano tanto como estrutura como para as formações. De acordo com Costa e Oliveira:

Tendo em vista que no ano de 2008, o Governo Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), atribuiu à Universidade Federal do Pará (UFPA) e ao Governo do Estado do Pará, representado pela Secretaria de Educação (SEDUC-PA), a tarefa de auxiliar os municípios do Estado do Pará na elaboração/implantação e implementação do seu PAR [...] Naquele momento, a coordenação geral integrada, formada por profissionais vinculados à UFPA e à SEDUC, elaborou um projeto nomeado Programa de Assessoramento Integrado aos Municípios no Planejamento de Ações Articuladas no Estado do Pará (ASSIM-PARÁ), cuja principal meta foi prestar auxílio/apoio técnico às equipes gestoras dos municípios na construção dos seus diagnósticos educacionais e elaboração de seu PAR (2008-2011). (COSTA; OLIVEIRA, 2016, p. 06).

Como tentativa de implementar o regime de colaboração por meio do Plano de Ações Articuladas e entre as esferas do governo, percebe-se que a política já estava prevendo que os municípios pudessem ter um maior protagonismo nas decisões de sua política educacional.

Na sua origem, o PDE foi apresentado como a reunião de um conjunto de programas novos anunciados, outros já em andamento, e novas ações foram sendo introduzidas ao longo do percurso de implantação, sendo essas especialmente relacionadas à educação básica. Apresentaram-se decretos, resoluções, editais, programas, projetos e ações sem haver inicialmente articulação entre eles, o que resultaria em um planejamento orgânico e bem dimensionado. (CAMINI, 2010, p. 538-539).

Direcionando sobre a experiência de formação docente continuada no Plano de Ações Articuladas de Cametá, vejamos como um dos informantes resume os efeitos do regime de colaboração tão propalado nos documentos.

A grande participação na viabilização das ações está na contrapartida da Secretaria Municipal de Educação em assumir quase tudo porque tem que providenciar alimentação, espaço, formar os formadores para os cursos, procurar parcerias [...] enfim, o que eu percebo na contrapartida do governo federal são os materiais que antigamente vinham impressos e hoje só vem on-line para nós imprimirmos para fazer acontecer. Temos que dar nosso jeito. (TEC/SEMED,2017).

Os cursos de formação continuada ofertados aos professores da rede municipal nesse período foram financiados pelo governo federal com algumas

parcerias estaduais e municipais. O município recebeu assessoramento para viabilizar as ações por meio de órgãos e instituições como parceiras e assessoramento da UFPA, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Ministério da Educação.

As responsabilidades dos envolvidos era o de oferecer espaços como a UFPA para a realização dos cursos e assessoria na Conferência municipal. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) oferecia também o treinamento para os coordenadores/equipes dos projetos contidos no PAR.

Assumimos o pressuposto de que as parcerias entre as instituições se efetivaram, pois os dados revelam pistas sobre o assessoramento e ou parcerias quando o informante ressalta o vínculo de alguns professores formadores dos cursos que foram oferecidos e o vínculo que os formadores tinham e/ou as interlocuções entre Prefeitura e Universidades, por exemplo, incluindo influências de produção no âmbito destas.

[...] o curso sobre a educação quilombola foi baseado no trabalho de mestrado de uma professora [...]. Trouxeram cursos como: a educação quilombola, indígena entre outras. Então houve várias formações. [...]. Inclusive por outros governos que vieram e fizeram na área de educação especial, LIBRAS, braile, para professores da rede. Eles tocaram [...] Deram continuidades a essas formações. (PROF/SINTEPP, 2017).

Vale ressaltar que esses dados da entrevista sobre os cursos de educação do campo, quilombola, indígena, e outros cursos na área de formação continuada como LIBRAS, braile, constam no relatório do PAR 2 (2011/2014) na área 2: “Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial, atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas e escolas indígenas” (BRASIL, MEC/SIMEC, 2012). A justificativa da oferta era:

Quando menos de 10% dos professores que atuam em escolas de comunidades quilombolas participam de cursos com formação específica para atuação nessa modalidade, conforma Seção VII da Resolução CNB/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que trata da educação escolar quilombola [...]. Formação de professores da educação básica para cumprimento da lei 9.795/99 que dispõe sobre a educação ambiental e determina que ela deve estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Lei 10.639/03 (que inclui, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

brasileira”). Lei 11.525/07 (que inclui conteúdo que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo e nos livros didáticos do ensino fundamental) e a lei 11.525/07(que inclui conteúdo que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo e nos livros didáticos do ensino fundamental). Lei 11.645/08 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e indígena). (MEC/SIMEC,2012, não paginado).

Por outro lado, se percebe que as ações do Plano de Ações Articuladas PAR ainda que pontualmente, promoveu uma articulação entre estados e os municípios. Os relatos parecem apontar nessa direção. No entanto, há uma indução que o termo “regime de colaboração” ainda demonstra fragilidades em seu processo de implementação e, dessa maneira, existe um movimento de contradição que a Constituição Federal prevê desde 1988, como expomos anteriormente. Desse modo, não há clareza se as atribuições das competências de cada ente federado foram realizadas e se o regime de colaboração, de fato, ocorreu.

O Regime de Colaboração é uma estratégia, não um fim, e pode ser aplicado às diferentes esferas da gestão pública, não se restringindo apenas à Educação. Existem dois tipos de regime: o vertical e o horizontal. Para Bittar (2017):

Na colaboração vertical a cooperação acontece entre entes federados de diferentes esferas como, por exemplo, quando um Estado cria uma política de indução para estimular e apoiar os Municípios na melhoria da gestão da Educação. Na colaboração horizontal, entes federados de mesmo nível se unem para solucionar problemas comuns. Os consórcios públicos e os Arranjos de Desenvolvimento da Educação são exemplos dos quais municípios vizinhos se juntam para solucionar dificuldades comuns ou potencializar os resultados. Produzir diagnósticos, elaborar metas e planos de ações territoriais, ofertar conjuntamente formação continuada aos professores, compartilhar boas práticas e estabelecer parcerias são algumas das possibilidades que abrem. Ademais, quando a organização se dá via consórcios, viabiliza-se a realização de aquisições compartilhadas, seja de produtos ou de serviços, cujo benefício se dá pelo ganho de escala. (BITTAR, 2017, p. 01).

[...]Nós desenvolvemos as ações graças as parcerias do estado, da federal e da UAB e do próprio município que se articula e que se preocupa em desenvolver as ações para não perdermos os prazos do sistema. (TEC/SEMED, 2017).

O que se percebeu na fala é que há uma indução de que essas parcerias e ou assessoramentos se incluem no regime de colaboração vertical, pois o estado e o município, juntamente com a assessoria de órgão federal, foram essenciais para o

desenvolvimento das ações de formação continuada, uma vez que o município arcou com despesas como alimentação, estruturas físicas, entre outros para a efetivação das ações. Dessa forma, os municípios devem buscar mais parcerias e ou assessoramento para contribuírem na execução das ações.

Antes dessa ação sobre como seria a cooperação e ou assessoramento, o relatório havia recebido critério/pontuação 1 (MEC/SIMEC, 2012), pois, segundo os técnicos da secretaria não havia política voltada para esse tipo de formação, gerando, portanto, subações para serem executadas a nível local. A subação incluía toda a educação básica onde havia o público alvo para atender. O relatório apresenta a seguinte descrição:

Identificar os professores da educação básica que atuam em escolas de comunidades quilombolas e garantir o Plano de Formação Continuada com cursos de formação específica para esses professores, conforme a seção VII da Resolução do CNE/CEB, Nº4, de 13 de Julho de 2010, que trata da educação escolar quilombola. (BRASIL, MEC/SIMEC, 2012).

A esse respeito outro informante assim se manifestou:

Na formação continuada houve vários cursos em várias áreas inclusive eu participei na nossa área que é educação do campo participei de alguns cursos de formações. [...]. (PROF./SINTEPP, 2017).

Diante dos relatos sobre um possível regime de colaboração, que se configura mais em parceria e ou assessoramento, buscou-se saber sobre o financiamento desses cursos e a atribuição onde cada um deles tinha suas ações. O Financiamento dos cursos de formação continuada do PAR ofertados pela Secretaria Municipal se deu pela parceria do governo federal e municipal, embora de modo equivocado apareça o Estado no relato.

Nesse que eu participei – a educação do campo -, perguntei para a professora ela falou que era uma parceria entre município governo federal e estado. Não sei como ficou essa questão de diárias mas ela falou que teve uma contrapartida do município e teve uma contrapartida do estado e financiado pelo governo federal. Deve ter vindo dinheiro do governo federal e aí cada órgão tinha a sua competência a município poderia dar a estrutura o estado de fornecer os palestrantes, professores em fim. [...]. (PROF/SINTEPP, 2017).

A responsabilidade de cada órgão ou instituição envolvida nos cursos de formação observou-se na fala do informante de que havia governo federal, estadual

e municipal. Na municipal houve responsabilidade nos cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

[...] eu participei de várias aqui pela rede municipal algumas com apenas o envolvimento da secretaria municipal de educação e outras com parceiras de fora como a do governo federal, do estado, parcerias das universidades na UAB. Pela UAB nós temos vários cursos de formações. Em relação ao curso de formação continuada que foi também o PACTO, havia toda uma rede de formação aos professores que iriam administrar os cursos eram os nossos formadores. Nós recebemos o incentivo que era a bolsa de R\$ 200,00. Só não se qualificou quem não quis. [...]. (PROF. SINTEPP, 2017).

Sobre o financiamento dos cursos de formação continuada ofertados pela SEMED, o informante percebeu o envolvimento dos entes federados. Para o informante: “essa ação conta com a participação do governo federal e dos governos estaduais e municipais” (PROFESSOR, 2017).

Quando foi perguntado se o professor sabia quem financiou os cursos de formação continuada pela SEMED no período de 2007 a 2014, respondeu que o financiamento partiu do governo federal. Em relação à secretaria municipal, o seu único papel era apenas aderir. A fala dos informantes – professor e técnico – esclarece a presença de cursos de formação continuada que foram ofertados pelo PAR no período de 2007 a 2014.

[...] acredito que a contrapartida do município foi muito pequena. Só no que diz respeito à alimentação, transportes, mas o foco mesmo foi governo federal [...] na formação continuada houve vários cursos e, em várias áreas, inclusive eu participei na nossa área que é educação do campo. Participei de alguns cursos de formações em parceria com o governo estadual que foi a educação quilombola, educação indígena, então houve várias formações continuadas[...]. (PROF/SINTEPP 2017).

A escola de formação [para se referir a um projeto de formação da SEMED] é a que planeja os cursos e a secretaria financia, agora nós vamos ter um grande desafio que nós queremos até no final do ano que é a discussão do currículo mais local, desenhado. (PA_M04_INF5_P51).

Percebe-se, dessa forma, que as parceiras existentes para que ocorressem os cursos de formação eram formadas pelo estado e município, existência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Ministério da Educação, e como principal financiador o governo federal, cabendo ao município executar as

ações. Foram disponibilizados professores formadores apenas com a indicação da secretaria municipal, os quais recebiam capacitação para dinamizarem os cursos.

O Plano de Ações Articuladas (PAR) referenda a UAB como *locus* formativo, mas outros espaços são considerados para que as formações aconteçam.

Em relação aos critérios para a formação continuada, a Secretaria Municipal de Educação de Cametá esclareceu que, a partir de informações solicitadas, contou com apoio de uma equipe para informar as demandas das escolas e suas necessidades e, assim, produzia os critérios. Essas informações foram cruciais para o preenchimento das demandas que geraram as ações no relatório do PAR. As informações a respeito da educação municipal, abrangendo as várias dimensões, fazem parte do quadro diagnóstico. No quadro de indicadores sobre a gestão da educação a pontuação considera, por exemplo:

[...] se as escolas têm conselhos escolares, se há conselho de alimentação escolar [...] uma série de outros critérios que são preenchidos. [...] tem critérios que se o município estiver em débito ou não prestou conta de alguma coisa ele vai ficar sem receber recursos até prestar conta. (TEC/SEMED, 2017).

As referências acerca dos órgãos de controle social como os conselhos são consoante os princípios de gestão democrática e reconhecemos a importância dos conselhos de educação, quer a nível de sistema, quer a nível de escola, pois eles são mediadores da gestão municipal.

Os conselhos funcionam como mediadores e articuladores da relação entre a sociedade e os gestores da Educação municipal. Destacam-se as seguintes funções do órgão. Normatizar: elaborar as regras que adaptam para o município as determinações das leis federais e/ou estaduais e que as complementem, quando necessário. Deliberar: autorizar ou não o funcionamento das escolas públicas municipais e da rede privada de ensino. Legalizar cursos e deliberar sobre o currículo da rede municipal de ensino. Assessorar: responder aos questionamentos e dúvidas do poder público e da sociedade. As respostas do órgão são consolidadas por meio de pareceres. Fiscalizar: acompanhar a execução das políticas públicas e monitorar os resultados educacionais do sistema municipal. (BRASIL/MEC, 2018).

De fato, os conselhos de educação são, em parte, também responsáveis pela gestão da qualidade do ensino, incluindo formação, já que são um elemento crucial para o desenvolvimento das ações de educação nas escolas e no município, sendo os fiscalizadores da educação.

Sobre os encaminhamentos da gestão relativos a alguns dos critérios para a adesão municipal para inserção dos professores nos cursos de formação continuada, o informante disse:

Participamos, mas observamos que alguns professores vieram do estado, outros com vínculos inclusive da Universidade Federal do Pará [...] Mas quanto a participação dos professores foi critério aleatório podendo se inscrever concursado, temporário, independente do tempo de serviço ou de experiência. [...]. (PROF/SINTEPP, 2017).

Pelos dados, observamos que os critérios utilizados para as ações de formação continuada no Plano de Ações Articuladas foram aleatórios. A inscrição dos docentes se fazia independente da forma de ingresso no serviço público, podendo se inscrever todo aquele que se interessasse.

Outro fator importante é a valorização dos docentes como categoria. No Documento de Referência (CONAE, 2010), há um eixo que discute a instituição de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação. Para Leal:

Formar profissionais críticos, que se compreendam como construtores de um determinado projeto de educação, preparados para reconhecer o papel das instituições de ensino em suas relações com o conjunto da estrutura social do país e capazes de construir conhecimento a partir de suas intervenções pedagógicas. Ao mesmo tempo, garantir a esses profissionais as condições para que exerçam plenamente suas funções e possam qualificar-se permanentemente. São essas as concepções que têm norteado o debate travado entre parcela significativa dos trabalhadores da educação, pesquisadores, órgãos do poder público e sociedade civil no que se refere à formação e valorização profissional, tema do quarto eixo da Conferência Nacional de Educação (CONAE). [...]. (LEAL, 2016, p. 01)

No que tange à política de valorização docente, a formação continuada é uma bandeira do sindicato enquanto entidade que tem como uma de suas metas reivindicar esse direito junto à rede municipal. Trata-se de uma política de valorização docente que inclua a gratificação de deslocamento para a participação do docente nos cursos ofertados na cidade ou oferta nas localidades diversas para incentivar a continuidade do profissional nas localidades para as quais foram concursados, pois os que não são das localidades onde atuam, na maioria das vezes, abandonam o trabalho ou pedem transferência.

Nós temos uma grande parte que moram na localidade e outros não. Então essa questão da valorização seria nesse sentido nessa formação continuada ocorrendo lá no local. Então, um dos critérios seria a secretaria tentar estabelecer a organização de formação continuada a partir do lugar, do território da identidade da comunidade. Caso contrário garantir a gratificação de deslocamento pra que o professor participe. Assim era um incentivo a mais para aquele professor. (PROF/SINTEPP, 2017).

Evidentemente, a discussão da valorização do professor se entrecruza com o que prevê o Plano Nacional de Educação, entre elas, principalmente, a do financiamento público. A meta 17 estabelece, por exemplo, que o salário médio deve se equiparar ao de profissionais de mesma formação. De acordo com a Meta 17 do PNE:

Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2015, não paginado).

Depois dessa breve discussão em torno da valorização dos profissionais da educação, cabe aqui desvelar as áreas ou temáticas em que foram desenvolvidos os cursos oferecidos pela SEMED/Cametá. Na dinâmica de oferta de assuntos comuns a todas as áreas do conhecimento, destacamos: ética e cidadania, orientação educacional, orientação sexual, entre outras. Havia o preenchimento das fichas de inscrição de acordo com o número de vagas.

Conforme a necessidade tinha escola que fazia ética e cidadania, vários, orientação educacional, orientação sexual eram vários tinha que preencher as vagas. Tipo cada escola recebia 20 vagas para cada curso. Os que fossem a distância recebiam kis e acesso às plataformas. (TEC/SEMED, 2017).

Há uma indução no relato acima de que os cursos se detiveram numa lógica economicista de propiciar meramente as técnicas, por meio de plataformas, cartilhas, mídias, deixando cada professor e responsável em sanar suas dúvidas. Sobre investimento em formação continuada nos últimos anos por meio da SEMED, compreende-se uma outra competência que era de administrar os cursos ofertados pelo MEC: “eu fiz a formação na área de educação do campo que inclui a quilombola entre outras para os anos iniciais. Também houve formações que foram no formato Escola da Terra” (PROF/SINTEPP, 2017).

A escola da Terra caracteriza-se por promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo, daquelas localizadas em comunidades quilombolas, oferecendo também recursos como livros do Programa Nacional do Livro Didático PNLD e kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombola, apoiar técnica e financeiramente aos estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino. A adesão à proposta de formação da Escola da Terra será feita pela secretaria estadual, distrital ou municipal de educação por meio do SIMEC, em módulo específico Escola da Terra, onde o gestor indicará as escolas e o número de professores cursistas a serem atendidos, assumindo como contrapartida o apoio necessário ao desenvolvimento da ação, conforme termo de compromisso. (BRASIL, MEC, 2016).

Na fala do informante observamos que várias formações foram feitas inclusive por modalidades de ensino. A SEMED ofertava os cursos via programa Escola com destaque para a formação pelo PNAIC, direcionado aos professores dos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental. “[...] em todas as áreas do ensino foram feitas as formações, inclusive eu participei da formação continuada que foi do pacto [...]. A SEMED administrava os cursos que chegavam”. (PROF./SINTEPP,2017).

O Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC –, com a metodologia pautada nos estudos de Vigotsky, é considerado aceitável pelos professores. Os cadernos de estudos são autoexplicativos e oferecem as atividades de como o professor deve aplicar em sala de aula, somando-se ao que ele vem aprendendo nos cursos. Reúne dentre os incentivos uma bolsa que tem valor irrisório, mas é cobiçado pelo professor que atua de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, recebendo em forma de gratificação mensal. O referido programa configura-se como um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, os estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas com idade máxima de oito anos de idade que coincide com final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL MEC, 2016).

Suscitou-se nas entrevistas investigar se houve participação do sindicato de professores como entidade de classe na definição dos cursos de formação de professores. No entanto, ainda que esse sindicato participasse da organização da Conferência Municipal de Educação, apresentando demandas que deviam incorporar-se nas metas para o Plano Nacional de Educação por ocasião da CONAE/2014, sobre formação, verificamos que nas ações ligadas ao PAR, este não foi ouvido. Vejamos:

Não fomos ouvidos em relação de como o SINTEPP estaria pensando esses cursos de formação continuada dos nossos distritos dos nossos professores, tanto da cidade quanto do interior. [...]. Nossa reivindicação tem sido uma gratificação de deslocamento, inclusive a gente discutia sobre curso de formação continuada, pois a maioria dos nossos cursos é na cidade e temos que vir do interior para a cidade. (PROF/SINTEPP, 2017).

Percebe-se que a formação continuada para os professores da rede municipal se deu por meio da chamada pública e divulgação dos cursos por meio das fichas de inscrição. Essa formação que alguns teóricos a denominam como “formação em serviço”, por compatibilizar o tempo do trabalho com o tempo de estudo para os docentes, ocorriam nos finais de semana para não comprometer o calendário escolar:

No município nós começamos a observar que eram vários cursos de formação continuada [...] a partir de 2007 vieram outras formações continuada ofertadas pelo governo federal e outras como iniciativa municipal. Nós percebemos que a secretaria incentiva para os professores a participarem dessas formações da seguinte maneira: onde eu trabalho a nossa diretora chegou e disse: “tem uma formação, vocês querem participar? Aqui está a ficha de inscrição para preencher para vocês que quiserem participar.” Então a partir daí os professores interessados a fazer o curso são liberados um dois ou três finais de semana tipo começa na quinta na sexta no sábado, existem uns que é um final de semana por mês. [...]. (TEC/SEMED,2017).

A formação docente continuada na Plataforma do Plano de Ações Articuladas foi divulgada pelos diretores das escolas. Posteriormente, o PNAIC, que é um dos cursos mais divulgados e conhecidos pelos professores da rede que atuam os três primeiros anos do ensino fundamental, tem repercussão na rede. De acordo com o informante:

[...] Participei de alguns cursos de curto período do PAR que o diretor divulgava na escola para quem quisesse se inscrever. Mas também pude participar do PNAIC que é um programa que dura o ano todo, com formações todo mês. Aprendi muito e foi o curso que mais envolveu os professores. (PROFESSOR, 2017).

Nós temos com o Governo Federal que é o PNAIC e nós temos uma Escola de Formação que eu acho que é uma coisa fundamental que nós conseguimos fazer neste mandato que é ter uma escola específica para formar nossos professores e nossos técnicos em educação, então a gente tem uma política para além do PNAIC, estamos agora discutindo, inclusive as séries do 4º e 5º Anos e depois 6º ao 9º Anos, na formação dos professores, temos divisórias

inclusive para isso, aqui nós temos o departamento de divisão que cuida da Educação. (PA_M04_INF5_P49).

A Escola de Formação, localizada na antiga escola “D. Romualdo de Seixas” tem tido poucas atividades nesse sentido, apesar de ser mencionada pelo informante do OBECUC/PAR. Em relação ao conhecimento das ações de formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2007 a 2014 para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, o informante destacou alguns cursos, mas enfatizou o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Alfabetizar e Letrar.

Como se trata de um curso de iniciativa do governo federal destinado aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, o PNAIC tinha uma bolsa de incentivo. Segundo o informante, outra iniciativa com incentivo própria da secretaria municipal de educação foi o Alfabetizar e Letrar, mas faltou expansão para todas as escolas.

Fiz alguns cursos em 2010, 2011, 2012 quem envolvia ética e cidadania, orientação sexual, e educação especial entre outros. Em 2011 houve o *letrar* onde aprendíamos metodologias para alfabetizar mas não foi muito divulgado na época em nossa turma do 1º ano foram matriculados 29 professores mas só participaram até 24 Somente e recebíamos incentivos financeiro. Já em 2013 quando participei o ano todo do PNAIC a ênfase baseou-se na formação em língua portuguesa e 2014 em matemática, mas, participei apenas no primeiro ano da vigência. A bolsa incentivo era de R\$ 200,00 ao mês. [...]. (PROFESSOR,2017).

O programa Alfabetizar e Letrar foi de iniciativa da Secretaria Municipal de Educação e ofereceu cursos de formação continuada no ano de 2011. Quando houve essa experiência, que foi aprovada para os professores que atuavam no 1º ano do ensino fundamental, apenas 24 professores participaram até o fim do curso, embora tivesse uma inscrição de 29 professores.

Sobre o incentivo que os professores receberam, segundo o representante técnico da SEMED, era um professor para fazer os cursos de formação continuada, e a bolsa do PNAIC. Podemos observar:

Tive informações de que o pacto iria me propor um leque de ideais a serem trabalhadas em sala de aula, permitindo inovar minhas aulas incentivando meus alunos a aprender a ler e a escrever com clareza. Fora isso, houve o incentivo do Alfabetizar e Letrar pela SEMED. (PROFESSOR, 2017).

[...] quando tinha assim algumas formações participava sim inclusive de especialização [...] era divulgado nas escolas e os professores eram convocados conforme aparecia na plataforma para fazer inscrição (PA_M04_INF1_P53).

Sobre as necessidades e expectativas formativas dos professores e a definição a partir das demandas deles, a informante disse: “nunca fui consultada e nem vieram em minha sala conhecer as necessidades de meus alunos para depois traçar estratégias para serem debatidas nas formações” (PROFESSOR, 2017). Ainda sobre as áreas ou temáticas em que os cursos foram oferecidos pela SEMED/Cametá, foram compatíveis para o informante como docente, atendendo as suas necessidades enquanto conhecimento prático para sala de aula. Ele disse:

Os cursos que já participei contribuíram muito, aprimorando meu trabalho proporcionando-me oportunidade de conhecer e realizar novas formas de alfabetizar meus alunos, pois, quando se une e pratica em sala de aula, os alunos saem ganhando, pois, adquiri novos conhecimentos. (PROFESSOR, 2017).

O PNAIC, que, como dito, é programa instituído pelo governo federal, traz a alfabetização como prioridade nacional. Ainda que o programa ofereça suporte teórico por meio de cursos e recursos pedagógicos para o professor alfabetizador – lotado com turmas de crianças de primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, priorizando aplicação de tecnologias ligadas às noções de língua portuguesa e linguagem matemática como temáticas fundamentais – o programa não nasceu de uma demanda dos professores, sendo necessário repensá-lo a partir de Magalhaes e Azevedo (2015), ao afirmarem que tem sido prática

[...] centrar a formação docente no desenvolvimento de competências e na capacitação mostra o caráter do ensinar a fazer, naturalizando o sentido singular possibilitado por modelos que chegam às escolas através de programas/projetos do “como fazer o ensino. (MAGALHAES; AZEVEDO 2015, p. 20).

Assim, o PNAIC como programa de formação continuada foi implantado em 2013, culminando com a segunda edição do PAR. Ainda sobre o PNAIC, o informante considerou a importância deste por possibilitar a diversificação de atividades de acordo com os níveis de aprendizagem.

[...] muitas pessoas têm críticas sobre o PNAIC, mas os benefícios dele foi muito grande. Para nós que fizemos os três anos de PACTO

foi muito para a nossa formação. Principalmente para lidar numa sala de aula com número de alunos com conhecimentos diversificados e começou a funcionar a partir de 2013. [...]. (PROF./SINTEPP, 2017).

Sobre os cursos sob forma de multimídias variadas que são ofertados pela UAB, foram prescritas no relatório do PAR, sendo a Educação a distância vista pelo informante como uma alternativa de aprendizagem individual e de tempo flexível.

A educação a distância EAD tem amparo legal para a formação continuada. Segundo o Art 62, parágrafo 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) (LDBEN 9394/96). A respeito dos cursos ofertados por essa modalidade de acordo com o informante.

Acho muito válido visto que na EAD o aluno gerencia seu próprio aprendizado de acordo com seu tempo disponível, é uma forma de ampliar seus conhecimentos no que diz respeito a flexibilidade encontrada. (PROFESSOR, 2017).

Para se saber como se dá a educação a distância, é necessário recorrermos ao conceito de plataforma a distância. Uma plataforma Educação a distância (EAD) é um sistema de gestão de aprendizagem desenvolvido a partir de uma metodologia pedagógica para promover o ensino online de forma eficiente e bem estruturada. Em outras palavras, uma plataforma EAD é uma solução completa desenvolvida para oferecer toda uma estrutura necessária para a criação de cursos online.

A educação a distância possui diversas vantagens e benefícios, desse modo, entre os principais benefícios, destacam-se a redução de custos com equipe de tecnologia, estrutura de vídeos completa, armazenamento ilimitado de arquivos, relatórios personalizados, aulas com publicação agendada, conteúdos estruturados, entre outros recursos. São cursos mais baratos devido ao seu modelo, já nos cursos presenciais precisa sempre de aumento de estrutura física conforme a quantidade de inscritos. (PONTES, 2016).

Ao tratar a EAD dessa forma o Poder Público não levou em conta de que é necessária a existência de outros fatores para que a democratização e o acesso sejam efetivados, como equipamento de informática e Internet, que são quesitos básicos para essa modalidade, pois nosso país é formado por um conjunto de unidades federativas com diversidades econômicas, políticas e sociais e, na legislação, o diverso não foi contemplado, mas sim, universalizado. (GIMENES, 2016, p. 12).

Por se tratar de uma modalidade que pode atingir um número maior de participantes para sua formação por vários aspectos entre a flexibilidade de tempo e espaço, segundo o informante, os cursos dessa natureza devem também ser ofertados aos professores. Segundo o informante:

Na época, foram realizadas algumas ações. O município pecou um pouco porque acabou, por exemplo, em um desses cursos que não foram os professores que efetivamente fizeram o treinamento ofertado. Foi mais o pessoal do administrativo das escolas. Era um curso do Projeto PROINFO [...] um curso na área da informática. (PA_M04_INF3_P54)

A concepção de outro informante é divergente ao destacar a limitação do departamento de tecnologia do município.

Nós temos um departamento de tecnologia que nós criamos, mas eu acho que ainda é muito limitado porque nossas escolas são muito grande e boa parte dos professores tem medo da informática e nós temos um departamento que vai lá e monta e organiza os computadores e discute um pouco as aulas visuais, mas eu acho que precisa de mais recursos. (PA_M04_INF5_P54).

No que diz respeito aos programas do governo federal, a transferência de responsabilidade para o poder municipal consistiu em efetivar a parceria e proporcionar condições de estrutura e pessoal para viabilizar a participação dos professores.

Em consequência, o pouco comprometimento assumido pelos Estados e municípios com a formação de professores é notório, pois no âmbito dos sistemas de ensino, salvo algumas exceções, não é possível perceber um empenho na viabilização da formação. (GIMENES, 2016. p. 12).

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997 e regulamentado pelo Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informação e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio.

O ProInfo foi criado por meio da Portaria nº 522 em 09/04/1997 e posteriormente foi reeditado por meio do Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007. Existe ainda a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. (BRASIL/MEC, 2008).

Para adquirir equipamentos do Proinfo, estados e municípios incluem o pedido de aquisição na adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Após a adesão e com a aprovação do PAR, o FNDE repassa recursos para os entes federados. (BRASIL/MEC, 2008).

O ministério da educação (MEC), no âmbito de suas atribuições coopera com o melhoramento das escolas e dos profissionais da educação com investimentos em alguns setores, permitindo tal avanço no sistema de ensino como: formação continuada dos educadores considerando a chegada de diferentes recursos à escola. O PROINFO integrado, e-PROINFO e universidade aberta fazem parte desses projetos.

PROINFO - programa nacional de tecnologia educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede de educação básica. Levam do às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. PROINFO integrado – é um programa de formação voltado para o uso didático - pedagógico das tecnologias da informação e comunicação TCIs no cotidiano escolar, articulado á distribuição dos equipamentos tecnológicos e recursos multimídias e digitais oferecidos pelo portal do professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo domínio público e pelo banco internacional de objetos educacionais. E-PROIINFO – é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino–aprendizagem. (BRASIL/MEC, 2016).

É preciso destacar que o docente que se propõe a realizar uma formação continuada a distância tem a responsabilidade de garantir o seu aprendizado com eficiência e qualidade, porque, mesmo o curso a distância tendo flexibilidade de horário, requer dos acadêmicos/educadores uma organização do tempo de estudo e disciplina, porque deve se ater aos prazos de estudos e entrega de atividades nos ambientes virtuais de aprendizagem. No entanto, de acordo com Sete, Aguiar e Antunes:

As estatísticas revelam as fragilidades das políticas de formação, tendo em vista os resultados ainda insuficientes apresentados em determinadas regiões do país, como o Norte e o Nordeste, em que pesem os esforços que vêm sendo despendidos nas universidades e instituições de ensino superior brasileiras. Essa preocupação com a formação dos docentes está presente tanto na Lei nº 9.394/96 – que estabelece, em seu art. 87, § 3º, III, a efetivação de “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também os recursos da Educação a distância” – quanto no Proinfo,

que considera como elemento-chave na busca de sucesso a capacitação dos docentes, investindo fortemente nesse objetivo. (SETE; AGUIAR; ANTUNES, 1997).

Essa análise dos autores acima revela a fragilidade dos meios tecnológicos disponíveis nessas regiões, não sendo, portanto, suficientes.

Enfim, ainda que possamos destacar em nossas análises vários aspectos que compreendem a formação continuada docente na rede municipal de Cametá, compreendemos que, em todo esse contexto em que se circunscreve a educação dos anos iniciais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no referido município, existem ainda limitações, despertando a preocupação com relação à qualidade.

A elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não está sustentada por elementos que consistam em efetiva qualidade. Por estas e outras razões, a formação docente, ainda que tivesse um destaque no Plano de Ações Articuladas - MEC/SIMEC 2007/2011, 2011/2014, precisa ser revigorada e aperfeiçoada.

Pensando dessa forma, o docente deve buscar atualizar-se com formações voltadas para questões científicas, mas aliar o reflexivo-teórico ao prático experimentado, porque, enquanto sujeito histórico, precisa mediar a realidade para si e para seus alunos. Mas o professor não pode ser responsabilizado por não adquirir as competências e conhecimentos básicos, pois o sistema precisa oferecer os espaços, conforme preconizam as legislações em vigor. Os espaços institucionais com a participação dos órgãos oficiais como o governo federal, estadual e municipal têm atribuições com fins comuns, que é a elevação da qualidade do ensino.

Na dinâmica do poder municipal a partir do PAR, as ações da educação requerem do Ministério da Educação por meio do SIMEC uma articulação maior. Assim, a contrapartida no desenvolvimento das ações de formação apresenta uma evidência mais presente por meio da secretaria municipal, pois a mesma direciona toda a logística necessária, além de buscar formar parcerias locais e incentivo aos professores da rede a participarem independente de seu vínculo efetivo ou temporário.

Quando se retratou da política de valorização docente uma fala importante que aparece foi sobre a gratificação de deslocamento do professor: “proposta ainda não aprovada no município, mas que já consta na descrição do Plano de Cargos e

Carreiras e Remuneração do Magistério” (PROF/SINTEPP, 2017). A gratificação está direcionada para aqueles professores que trabalham distante da cidade-sede e necessitam fazer os cursos de formação continuada na cidade, já que é difícil que os formadores se desloquem para essas localidades. Esse dispositivo diz o seguinte no art.75:

Se a nova remuneração dos profissionais da Educação decorrente do enquadramento no novo Plano de Carreira for inferior à remuneração até então percebida pelo profissional, aí compreendidos vencimento base mais vantagens, legalmente instituídas ser-lhe-á assegurada a diferença com vantagem pessoal sobre a qual incidirá todos os reajustes futuros. §1º A remuneração até então percebida pelo profissional, aí compreendidos vencimentos até então percebida, como dispõe o caput deste artigo é considerada aquela disposta em lei. § 2º A vantagem pessoal da qual dispõe o caput deste artigo definida em percentual a ser calculado sobre o vencimento base do profissional. (PCCR, LEI Nº212/2012).

Ainda sobre a garantia do recebimento da gratificação, o informante acrescenta:

[...] um incentivo ao professor que desejar permanecer na localidade e trabalhar, criando projetos para o bem-estar da comunidade e da escola [...]. Pretendemos aprovar essa meta da gratificação por deslocamento no Plano Municipal de Educação PME que venha ocorrer e a secretaria fará sua parte na construção dessa gratificação conforme a geografia do município tipo: perto ou distante. [...]” (PROF/SINTEPP, 2017).

As ações de nível federal como a efetivação de um regime de colaboração amparado por leis, decretos e resoluções e a parceria municipal como as ações, competências e iniciativas locais devem ser melhor pensadas para a concretização de uma educação de qualidade e para a valorização do profissional por meio de incentivos, participação de seguimentos e formação continuada. A formação docente continuada deve ser repensada em conjunto com todos os segmentos que contribuem para o seu sucesso não só profissional, mas para o próprio sistema e seus órgãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para trazer as considerações a que chegamos com esta pesquisa, retomemos o seu objetivo geral, que foi analisar a política de formação continuada docente no Plano de Ações Articuladas (PAR), tendo em vista as implicações dos processos formativos em termos de capacitação e/ou qualificação e profissionalização do magistério de professores da rede municipal de Cametá/PA.

A necessidade de repensar a política de formação continuada dos professores no contexto da atual política do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, tomando os indicadores do PAR a partir das ações da rede municipal de Cametá e a contrapartida da União, fez-nos situar o regime de colaboração na relação dos entes federados e a profissionalização como um dos elementos da política de valorização do magistério para problematizar o objeto e chegar aos seguintes resultados.

O trabalho do professor é um desafio permanente e de grande complexidade, devendo, por isso, o educador, ter uma educação inicial sólida e formação continuada que complemente e atualize de forma permanente o profissional, não significando, contudo, que a formação continuada se construa tão somente por meio da acumulação de cursos, mas que eles tenham relação essencial e estreita com a prática no cotidiano da escola.

Neste processo está assegurada legalmente ao professor sua inserção na ação e ressignificação desta por meio da formação “em serviço”, sendo as instituições obrigadas a reservar, no caso de professores, tempo para planejamento, encontros e estudos. No caso de Cametá, a formação continuada do Plano de Ações Articuladas se deu por meio de algumas formações por anos iniciais, anos finais e modalidades de ensino através de cursos emergenciais em EAD e presenciais.

Antes, porém, de tratar da especificidade do município de Cametá, convém trazer os debates teóricos acerca da política de formação docente no contexto das últimas reformas e conseqüentemente, as ações do Plano de Ações Articuladas - PAR para falar das implicações deste.

Sobre o contexto das políticas educacionais que deram origem ao Plano de Desenvolvimento da Educação PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE), percebemos que essas iniciativas de reforma, especialmente

para a América Latina com atenção às orientações para o Brasil, foram fortemente influenciadas pelas agências multilaterais, tendo por base a busca da eficiência sob a lógica mercadológica.

Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, o Ministério da Educação apresenta em seu discurso uma visão sistêmica da educação com ações integradas. O Plano de Desenvolvimento da Educação é um conjunto de programas que visa melhorar a educação no Brasil em todas as suas etapas. Pode-se dizer que todas as ações do Ministério da Educação são fundamentadas por meio dele. O PDE define como suas razões constitutivas a melhoria da qualidade da Educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais.

Assentado no pilar sistêmico, o PDE assegura teoricamente ser uma política educacional capaz de superar a descontinuidade e, por intermédio de um pacto ou forma semelhante, buscar os consensos possíveis para promover o regime efetivo de colaboração. No entanto, concordando com Castro (2011), a implantação do PAR pelo Governo Federal pouco avançou neste sentido. Além disso, a maioria dos estados e dos conselhos estaduais foram omissos no seu papel de articular o regime de colaboração. Passou-se valorizar a autonomia dos sistemas municipais sem considerar a atribuição dos estados e neste processo os municípios de baixa arrecadação não conseguem efetivar as ações previstas na adesão.

Os dados empíricos demonstraram que há uma indução de que o entendimento sobre o regime de colaboração configurou-se apenas nas parcerias e no assessoramento técnico por parte da União, quando o município planeja as ações que lhes são direcionadas por meio do Ministério da Educação a serem cumpridos dentro do prazo estipulado. Assim, parte da execução dessas ações acontecem com sua contrapartida e logística nessa cooperação e, ainda, as parcerias locais, entre elas, envolvendo as universidades, com destaque para a UFPA e UAB.

Ainda que isso seja importante, a Secretaria Municipal de Educação não pode ser apenas a executora, que tem a tarefa de organizar e providenciar os materiais e ainda fazer distribuição de kits pedagógicos, prover alimentação e estrutura para as ações de formação continuada docente, direcionando a teoria das formações aos seus parceiros. Há um sentido político que a SEMED, como poder

local, precisa assegurar, sob pena de descaracterizar o papel de ente federado do município, reconhecido pela Constituição Federal de 1988.

Dentre outras questões, o PDE definiu diretrizes e ações para a Educação Básica bem como sua perfeita articulação com as demais áreas e setores. O programa dá enfoque à formação e à valorização dos docentes, ao financiamento e à garantia de acesso, ainda que na prática não esteja evidente. Na educação básica, por exemplo, podemos citar algumas iniciativas como a formação de professores com ênfase no programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), que visa capacitar professores da Educação Básica pública. Há controvérsias quanto ao caráter da EAD, podendo servir para uma formação meramente instrumental, contribuindo para diplomar/treinar o profissional sem, contudo, possibilitar habilitação para profissionalizá-lo.

O PDE/PMCTPE também apresenta como ação o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN – para professores, constitucionalmente assegurado piso, jornada com tempo para planejamento, dentre outras ações de valorização, incluindo a formação de professores e, que tendo o PAR como ferramenta de materialidade no âmbito dos municípios, recomenda que esse Plano de Metas envolva a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios em regime de colaboração nos processos formativos.

Dentre as 28 diretrizes do Plano de Metas está a diretriz XII: instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação. (BRASIL/MEC, 2007). No entanto, os cursos de formação docente em decorrência do PAR, que foram implementados pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, estão condicionados a uma lógica de treinamento para que o docente desempenhe bem sua função, conforme o previsto na diretriz XIII, ainda que a carreira do magistério seja um item importante da profissionalização, que consta na referida diretriz: “XIII implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho “. (BRASIL/MEC,2007).

Assim, as formações para professores em exercício desenvolvidas pela Secretaria de Educação de Cametá foram, dentre outros, o Programa Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Ainda que os indicadores de formação continuada docente contidos nos relatórios do Plano de Ações Articuladas (PAR) visassem a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita da matemática e dos demais componentes curriculares nos anos /séries iniciais e finais do ensino fundamental, verificou-se uma tendência em produzir resultados para a rede de ensino, pois, na medida em que o sistema de ciclo no PNAIC não retém os alunos dos três primeiros anos do ensino fundamental, o índice de reprovação diminuiu drasticamente, cabendo avaliar o impacto dessa proposta nos anos subsequentes.

O estudo dessas ações no PDE/PMCTPE, no entanto, levou-nos a perceber dentro do aspecto da profissionalização alguns elementos da política de valorização dos docentes e questões presentes nas propostas atuais que estão em debate no cenário nacional, como o Piso Salarial Nacional Profissional (PSNP Lei 11.738/2008), que é uma ação do PDE/PMCTPE, refletindo em ações da rede municipal de ensino de Cametá como a implementação do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério (PCCR –Lei 212/2012, CAMETÁ/PA, 2012), ainda que não tenha sido uma indução do PAR, mas uma conquista do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP).

Na tendência teórica do PAR, a formação docente assume uma perspectiva de capacitação, aperfeiçoamento e treinamento para os docentes em serviço. Os cursos, de certa forma, estão restritos a um conceito de formação de curta duração, aligeirados, presenciais e a distância. Neles, a formação baseia-se na competência e o conceito de competência, nesse contexto, tem se reconfigurado na atuação do profissional para atuar na educação como meio de crescimento econômico, aproximando-a da lógica de mercado. A intenção é tornar a escola mais atraente, focando a responsabilidade do professor, que, dentre muitos fatores, inclui a capacitação docente.

Nesse sentido, ainda que o IDEB tenha se elevado a patamares, às vezes, compatíveis com as metas estabelecidas para o município, as implicações para a qualidade do ensino relacionam-se com a ausência de autonomia para o poder local, com a falta de sintonia dos cursos oferecidos para as expectativas dos professores e suas reais demandas. Isso concorre para que as formações não tenham os êxitos que se esperam no campo da prática pedagógica, uma vez que a formação continuada é um fator essencial para uma constante ressignificação da prática

pedagógica. Não anulando a importância da formação inicial, que deve servir de base para o desenvolvimento da vida profissional, para que o professor domine uma série de saberes que o torna competente no exercício da docência.

Apesar das contradições existentes na política do PDE/PAR, pode-se perceber a importância desta como ferramenta de planejamento para a rede de ensino, pois os indicadores que demandam e sugerem ações no contexto dessa política são potencialmente formas de aperfeiçoamento da educação no contexto local. Diante disso, acreditamos que o aperfeiçoamento do PAR dependerá, ainda, de um longo caminho, cujos desafios temos que assumir, seja como professores, gestores ou pesquisadores.

Faz-se necessário, ainda, um novo desenho de políticas de formação continuada docente para desenvolver ações que envolvam mais os docentes nas formações de um modo geral e os gestores nas iniciativas a nível local. Não basta termos uma concepção que subsidia a política de formação sem um projeto situado e contextualizado. É preciso fazer uma definição coerente às reais necessidades desses profissionais da educação para que sua valorização seja repensada, priorizando questões de identidade e profissionalismo mais do que referências ou teorias e metodologias, haja vista a complexidade que assume a profissão do magistério, transcendendo o saber fazer.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Roberta Negrão de; REIS, Sandra Regina dos. **A Formação Continuada e sua Contribuição para o Professor Alfabetizador**. XANPED Sul, Florianópolis, 2014. Disponível em: < xanpesul.faed.udesc.br/arq_pdf/2091_0:pdf.> Acesso em: 26 de Janeiro de 2018.

ABICALIL, Carlos Augusto, **O Plano Nacional de Educação e o Regime de colaboração**. 2014, Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Artigo_Abicalil_para_o_site.pdf.>. Acesso em: 04 de Janeiro de 2018.

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 39-70. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>>. Acesso: 05 de Janeiro de 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima **Competência e Qualificação: Duas noções em confronto duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo**. ANPED, Minas Gerais, 1999. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ce/gepte/imagens/artigos/qualificacao%20e%20competencias%200-%20anped.pdf>>. Acesso em: 04/04/2017.

ALVES, Nilda (org). **Formação de professores: pensar e fazer**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 12-53. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1848/1819>>. Acesso em 02 de Outubro de 2017.

ALMEIDA, Maria de Fátima Ramos de. Política educacional brasileira na década de 1990: um desserviço à cidadania. **Cadernos de História da Educação**, São Paulo, 2005. Disponível: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/390/371>>. Acesso em: 12/04/2017.

AZEVEDO, Cláudio Henrique Mascarenhas. **O cenário Político Educacional na Década de 1990**. Artigo, 2006. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2454/Cenario-politico-educacional-nadecada-de-1990>.> Acesso em: 12/04/2017.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. **O mundo globalizado: política, sociedade e economia**, São Paulo: Contexto, 2011. Disponível em: <docslide.com.br/documents/fichamento_do_livro_o_mundo_globalizado_politica_sociedade_economia_alexandre_de_freitas_barbosa.html>. Acesso em: 05/06/2017.

BITTAR, João. **Como o Regime de Colaboração pode ajudar o PNE a sair do papel**. Todos pela Educação, MEC, 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/de-olho-na-educacao/como-o-regime-de-colaboracao-pode-ajudar-o-pne-a-sair-do-papel/> Acesso em: 23/03/2018.

BÓRON, Atílio. **Teoria de la dependência**. Estado y sociedad, Buenos Aires, 2008. In:

Realidad económica 238 16/ago a 30/set/2008. Disponível em <<http://www.estudiosdeltrabajo.cl/wp-content/uploads/2008/12/teorias-de-ladependenciaa1-boron.pdf>> Acesso em: 12/03/2017.

BRASIL/MEC. **Conferência Nacional de Educação**. CONAE, 2010. Disponível em: <conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&itemid=57> Acesso em: 05/05/2017.

_____. **RESOLUÇÃO**, Nº 7 de 26 de Abril de 2012. **Do financiamento para a educação básica de qualidade**. FNDE, MEC, 2012. Disponível em: www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucao/item/3993-resolucao-mec-n-7,-de-26-de-abril-de-2012. Acesso em: 07/05/2017.

_____. **PNE/MEC. Plano Nacional de Educação em Movimento**.

2016. Disponível: <pne.mec.gov.br>. Acesso em: 06/05/2017.

_____. > PNUD. **Desenvolvimento Humano**. Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento. 2018. Disponível em: < www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idho.html >. Acesso em: 28/05/2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer n. 970, de 9 de novembro de 1999. Curso Normal Superior e da habilitação para Magistério em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília, DF: MEC/CNE, 1999.

_____. **Escola da Terra**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/Secad-educacao-continuada-223369541/1825-escola-da-terra> Acesso em: 27 de Janeiro de 2018.

_____, **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. 2014a. Disponível: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> > Acesso em: 12/setembro/2017.

_____. Ministério da Educação. **Documento final da CONAE**. Brasília: MEC, 2010. Disponível: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documeto_final_sl.pdf> nov. Acesso em: 04 de janeiro de 2018.

_____. 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. 2009a.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica – 2007/2012**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 11/05/2014.

_____. **Lei Nº 13.146 de 6 de Julho de 2015**. Institui a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 07/05/2018.

_____. MEC/CNE, **RESOLUÇÃO Nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Disponível em: <<http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-02-de-01-de-julho-de-2015-diretrizes-curriculares-nacionais-para>> Acesso em: 08/05/2017.

_____. OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO- OBEDUC. PROJETO: **Avaliação do Plano de Ações Articuladas: um estudo nos municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais, no período de 2007 a 2012**. Dimensão formação de professores/ área formação continuada Questões (49-54).2012.

_____. **Plano Nacional de Educação, a questão federativa e os municípios: o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira. Grabois, 17 ago. 2011.** Disponível em: <http://www.adufpi.org.br/arquivos4/analise_Demerval_Saviani.pdf>. Acesso: 05 de janeiro de 2018.

_____. **Ministério da Educação MEC**. Assessoria de Comunicação Social ACS. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivo/pdf/diretrizes_compromisso.pdf> Acesso em 19/05/2018.

_____. **Decreto Nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005**, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível: <r1.frrj.br/decreto_5626_LIBRAS>. Acesso em: 05/03/2018.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Sobre o PROINFO**. 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfo/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfo>>. Acesso em: 01/04/2018.

_____. **Parecer Nº 11/2010. Dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível: <[https://pt.wikibooks.org/wiki/Diretrizes_Curriculares_Nacionais_para_o_Ensino_Fundamental_de_9_\(nove\)_anos](https://pt.wikibooks.org/wiki/Diretrizes_Curriculares_Nacionais_para_o_Ensino_Fundamental_de_9_(nove)_anos)>. Acesso em: 07/05/2018.

_____. **Programa Gestão da Aprendizagem. GESTAR II**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/gestar-ii> Acesso em 08/05/2018.

_____. **DECRETO Nº6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007A.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União

Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Disponível em <www.ufrpe.br/download.php?Endarquivo=noticias/4248_DECRETO.pdf> Acesso em: 30/01/2017.

_____. **Lei 12.801, de 24 de abril de 2013,** que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/noticias/107-resolucoes-e-lei.>> Acesso em: 08/06/2016.

_____. **Lei nº 11.738/08 de 16 de julho de 2008,** que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Acesso em: 13/ mar/ 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para

Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso <em: 18/ fev/2017.

_____. **Observatório do Plano Nacional de Educação- PNE.** Disponível:<www.observatoriopne.org.br/metas-pne/16-professores-posgraduados> Acesso em:06/05/2017.

_____. **Observatório da Educação FUNDEB E FUNDEF:** As principais mudanças e diferenças no texto constitucional,2007. Disponível em: www.observatoriodaeducacao.or.br/index.php/sugestoes-de-pauta/298-fundeb-e-fundef.principais-mudancas-e-diferencas-no-texto-constitucional. Acesso em: 03/fevereiro de 2018.

_____. **ESCOLA-Canal do Educador e Política Educacional:** FUNDEB X FUNDEF Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.br/politica-educacional-fundeb-fundef.htm>.> Acesso em: 03/fevereiro de 2018.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Publicada no D.O.U. de 23 de dezembro de 1996, Seção I. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 30/01/ 2017.

_____. MEC/SIMEC. **Relatório Público do Município Cameté do Estado do PA. Brasília,** DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=<7&inuid=1625&itrid=2&est=PA&mun=Cameta&municod=1501402&estuf=PA>>. Acesso em: 03/02/2017.

_____. MEC/SIMEC. **Relatório Público do Município Cameté do Estado do PA.** Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2012. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=7&inuid=1625&itrid=2&est=PA&mun=Cameta&unicod=1501402&estuf=PA>>. Acesso em: 03/02/2017.

_____. **A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** RBPAE – v.26, n.3, p. 535-550, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19797/11535>. Acesso em: 10/04/18.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes:** Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Grupo banco mundial Washington, D.C.2014. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 10/11/2017.

CAMINI, Lúcia. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Porto Alegre: 2009 - 284 f.- (Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Disponível em <www.observapoliticas.adm.ufba.br/wp-content/.../12/Teseeducação-e-federalismo.pdf> Acesso em: 08/03/2017.

_____. **A relação do MEC com os entes federados na implantação do PDE/plano de metas compromisso todos pela educação:** tensões e tendência. Curitiba, UFRGS,2010. Disponível em: <http://www.gt5.ufpr.br/2010/anais/comunica/mesa2/Lucia%20Camini.pdf>. Acesso em: 21/02/2018.

CAMETÁ/PA. Plano Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Cameté-Pa PCCR, Lei Nº 212/2012. Dispõe sobre a adequação da Carreira da Área do Magistério e Criação Unificada. Prefeitura Municipal de Cameté PMC. 2012.

_____, Entrevista com o informante Professor Representante do SINTEPP no dia 12 de Setembro de 2017.

_____, Entrevista realizada com informante Professor Técnico da SEMED no dia 24 de Outubro de 2017.

_____, Entrevista realizada com o informante Professor da rede pública municipal no dia 14 de Novembro de 2017.

_____, Entrevista realizada com o informante do Observatório da Educação OBEDUC /PAR, Técnico da Secretaria Municipal de Educação SEMED no dia 21/07/2015.

_____, Entrevista realizada com o informante do Observatório da Educação OBEDUC /PAR, Técnico da Secretaria Municipal de Educação SEMED no dia 18/08/2015.

_____, Entrevista realizada com o informante do Observatório da Educação OBEDUC /PAR, Secretário de Educação no dia 25/09/2015.

CASTRO, Maria Helena Guimaraes. **Regime de Colaboração**. Congresso Internacional: Uma agenda Urgente. Brasília, 2011. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>. Acesso em: 12/01/2018.

CAMARGO, Arlete Maria Monte; RIBEIRO, Maria Edilene Silva; MENDES, Odete da Cruz. Implicações do Plano de Ações Articuladas na Formação docente e desempenho escolar- o caso do Pará. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, v.32, n.1, p. 89-110, jan./abr.2016. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/62669>. Acesso em:07/05/2017.

_____. Formação e prática docente no Pará. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 50, n. 36, Set/Dez 2014. P. 156-182. Disponível em:< <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7082>> Acesso em: 10/08/2017.

CASTORÍADIS, Cornélio. **A alienação na sociedade Capitalista**,2011. Disponível em:<pt.protopia.at/wiki/A_alienação_na_sociedade_capitalista>Acesso em:05/06/2017.

CENTRO DE FORMAÇÃO -CEFOPE, **Centro de Formação (Capacitação- Qualificação- Formação Continuada)**. RONDÔNIA. 2017. Disponível em:< <http://www.cefope.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=8645&ACT=null&PAGE=null&PARM=null&LBL=Educa%C3%A7%C3%A3o+e+Gest%C3%A3o>>.Acesso em:07/05/2017.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva da; OLIVERIA, Ney Cristina Monteiro de. **O Plano de Ações Articuladas no Pará: Processos Instituídos e Contradições**. 2016. UFPA. Disponível em:< http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/VanessaSocorroSilvaCosta_GT5_Resumo.pdf>.Acesso em: 06/03/2018.

DRAIBE, Sônia. **A Política Social no período FHC e o sistema de Proteção Social**. Tempo Social, USP, 2003. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-2070&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18/08/2018.

ESCOLAS.INF.BR. **Número de escolas Públicas e particulares de Cameté/pa**. Disponível em:<www.escolas.inf.br/pa/cameta>Acesso em: 08/06/2017.

EVANGELISTA, Olinda. **Políticas Públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola**. UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: < http://sintrasem.org.br/sites/default/files/texto_olinda.pdf>. Acesso em: 17/09/2017.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad**. Campinas. v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago. 2007.

FRANZESE, Cibele. **Desafios para Educação no Regime de Colaboração**.IN Congresso Internacional uma agenda urgente. Brasília, 2011. Disponível em:< <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/educacao-agenda-urgente>>Acesso em: 12/01/2018.

FEITOSA, Raimundo Moacir Mendes. A utilização dos indicadores na gestão municipal. In: O Plano de desenvolvimento da Educação. Coord. Mariângela Graciano, **Ação Educativa**, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_03-5236/imagens/01/PDE.pdf> Acesso em: 16/09/2017.

FERNANDES, Reynaldo. **IDEB: monitoramento objetivo da qualidade dos sistemas a partir da combinação entre fluxo e aprendizagem escolar**. IN O Plano de desenvolvimento da Educação. Coord. Mariângela Graciano, **Ação Educativa**, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_03-5236/imagens/01/PDE.pdf> Acesso em: 16/09/2017.

FIORENTINI, D; SOUZA e MELO, G.F. **Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos** In: GERALDI, C. (org). Cartografias do 42 Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001 trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política de Capacitação do servidor público: uma alternativa metodológica à doutrina neoliberal. In FESP (Org). **Cadernos FESP**, Rio de Janeiro: FESP, 2001, v.1., p. 9-21.

FILHO, João Cardoso. **Desafios Estratégicos e Operacionais do Regime de Colaboração**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>>. Acesso em: 12/01/2018.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília, UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>> Acesso em: 05/06/2017.

_____. **A Formação de Professores no Proformação: unindo teoria e a prática num sistema de educação a distância**. PUC, São Paulo, 2001. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mec004852.pdf>. Acesso em: 07/05/2018.

GIMENES, Olíria Mendes **As políticas Públicas de EAD para Formação de Professores: em foco o PARFOR na universidade federal de Uberlândia**. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_americoano_iv/gt4/gt4_comunicacao/oliriamendesgimenes_gt04_integral.pdf> Acesso em: 01/03/2018.

GIL, Lima Robledo, **Tipos de Pesquisa**. São Paulo, Atlas 2008. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/Tipos-de-Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 12/03/18.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. A formação dos Professores no Contexto Atual. Universidade Anhaguera Uniderp. **Revista Educação**. 2011, p. 103-125. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/viewFile/1722/1647>> Acesso em: 07/05/2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. A constituição da identidade do professor. **Educação e Sociedade**, vol.20, n.68, Campinas, 1999. P. 02-03. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009>> Acesso em: 07/06/2017.

LEÃO, Roberto. **Valorização dos profissionais da Educação como pilar da qualidade**. Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação. 2013. Observatório do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/17-valorizacao-professor/analises/a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-como-pilar-da-qualidade>> Acesso em: 23/03/2018.

LEAL, Leila. Qualidade eixo do CONAE: **Discute Instituição de Uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação**. 2010. Disponível em: <fiocruz.br/noticias/reportagem/qualidade-da-educacao-depende-da-fomacao-e-valorizacao-de-seus-profissionais>. Acesso em: 14/05/2018.

LEITE, Gisele. **O mundo do Espetáculo Virtual e Contundente: Impactos da Revolução Desencadeada pela Informática na Sociedade na Relação de Consumo e no mundo de Produção Desenvolvido pelo Sistema Capitalista**. JUS, 2016. Disponível em: <http://www.bonijuris.com.br/bonijuris/pbl/VisualizaPreEstreia.do;jsessionid=E5612D6D183CEDD2161ECED35B4AFD38?idPreEstreia=1600>.> Acesso em: 18/08/2018.

MAPA DA REGIÃO DO BAIXO TOCANTINS. Disponível em: <www.belemweb.com.br>. Acesso em: 16 abr. 2011.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva; MARCHAND, Patrícia Souza. **Plano de Ações Articuladas: Competências dos entes federados**. UFRS, 2011. Disponível em: <www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0057.pdf>. Acesso em: 24/02/18.

MARQUES, José Roberto. **Entenda a diferença entre capacitação e qualificação profissional**. 2016. Disponível em <<http://www.jrmcoaching.com.br/blog/entenda-a-diferenca-entre-capacitacao-e-qualificacao-profissional/>> Acesso em: 06/03/2018.

MAÚES, Olgaíses. **A formação dos professores e a Lógica das competências**, IN: MAUÉS, Olgaíses, ARAÚJO, Ronaldo Marcos L. (Org.). A lógica das competências na formação docente. Belém, EDUFPA, 2005.p. 11.

_____. **Reformas Internacionais da Educação e formação de Professores**. Cadernos de Pesquisa, nº118, p. 89-117, 2003. UFPA. Disponível em: <<file:///G:/maues%202003.pdf>>. Acesso em: 17/07/2017.

_____. **As Políticas de Formação de Professores: A “universalização” e a prática**. IN: MAUÉS, Olgaíses, ARAÚJO, Ronaldo Marcos L. (Org.). A lógica das competências na formação docente. Belém, EDUFPA, 2005.p. 154.

MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de e AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: Entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>> Acesso em: 30/05/2018.

MANZINI, Eduardo Jose, **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA J, M. A.; OMOTE;

S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003 p. 11-25. Disponível em:< https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf>. Acesso em: 07/06/2017.

MELO, Maria Teresa Leitão. Programas Oficiais para Formação de Professores da Educação Básica. Pernambuco, **Educação e Sociedade**, 1999. Disponível:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a03v2068.pdf>> Acesso em 29/03/2017.

MENDES, da Cruz Odete, **Educação no Município de Cametá**: Análise sobre a proposta da Escola Caá-mutá, Escola Cidadã. BELÉM - PARÁ ABRIL/ 2005.

MENEZES, Ebenezer Takuno. **Proformação** (Programa de Formação de Professores em Exercício). EDUCABRASIL, 2001. Disponível em: < <http://www.educabrasil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>>Acesso em:07/05/2018.

NÓVOA, Antônio (Coord). **Os professores e a sua formação**. 2ed.Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 25-26.

NOMA, Amélia Kimiko. **História das Políticas Educacionais**: O projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. UEM, 2008. Disponível em:< <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/896.pdf>> Acesso: 07/05/2018.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira, Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74,2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274> >. Acesso em: 20/10/2017.

OTTONE, Ernesto, **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001777.pdf>>. Acesso em: 05/06/2017.

OREALC/UNESCO. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe**. Santiago, 2013. Disponível em:< http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/background_and_criteria_for_teachers_policies_development/> Acesso em:10/12/2017.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf>> Acesso em: 05/11/2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem**. In: O Plano de desenvolvimento da Educação. Coord. Mariângela Graciano, Ação Educativa, São Paulo, 2007. Disponível em:<http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_03-5236/imagens/01/PDE.pdf>. Acesso em: 16/09/2017.

OLIVEIRA, Mariza da Gama Leite de. **A Profissionalização Docente**. IX Congresso Nacional de Educação, Universidade Católica, Curitiba, 2013. p. 8425-8435,

Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10233_5654.pdf. Acesso em:07/05/2018.

PIMENTA, Selma Garrido, Formação de Professores- Saberes da docência e identidade do professor. **NUANCES**, v. III, São Paulo,1997. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1001152>. Acesso em: 07/10/2017.

PONTES, Elivelton. **Pontos importantes sobre a Plataforma de ensino a distância**. 2016. Disponível em:< https://eadbox.com/plataforma-de-ensino-a-distancia-o-que-e/> Acesso em: 01/03/2018.

RAMALHO, Betânia Leite; NUNEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino-** perspectivas e desafios. Porto Alegre, Sulina, 2003.

REVISTA EDUCAÇÃO O.C. **A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? 2011.** Disponível em:<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130.> Acesso em: 12/09/2017.

RODRIGUEZ, Jorge Alberto; NETO, Antônio Cabral. **A política de formação docente no âmbito do Projeto Principal Regional de Educação**. UECE, 2006. Disponível em:<fae.ufmg.br/mestrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_politica_form_docente.pdf.> Acesso em: 01/05/2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente**. 3. ed.Curitiba: IBEPEX,2007.

SANTOS, Emina Marcia Nery et al. **Limites na construção da escola como espaço de proteção:** A formação de professores no PAR, como resposta e desafio, 2013. Disponível < http://www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/158>Acesso em:02/10/2015.

SANDER, Benno. Educação na América Latina: identidade e globalização. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago./2008. Disponível em<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2766/2113> Acesso em: 12/03/2017.

SAVIANI, Demerval. **Política educacional no Brasil:** o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 6ed. Campinas: autores associados, 2006. p. 600-630. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1709>. Acesso em:07/06/2017.

SANTOS, Ana Lúcia Félix; OLIVEIRA, Sávio Assis. **Conhecimento, Interesse e Pesquisa Educacional:** um possível diálogo entre Bourdieu e Habermas Knowledge, interest and educational research: a possible dialogue between Bourdieu and Habermas.UCDR. Campo Grande, p. 43-58, 2013. Disponível em: < http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/20/314>.Acesso em: 12 de janeiro de 2018.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. **Formação de Professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos**. PUC. São Paulo. 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7598>> Acesso em: 30/05/2018.

SETTE, Sônia Schechtman; AGUIAR, Márcia Ângela; SETTE, Antunes José Sérgio. **Formação de Professores em Informática na Educação: Um caminho para mudanças**. Arte, São Paulo. 1997. Disponível em:<dominiopublico.gov.br/download/texto/me003146.pdf> Acesso em: 01/04/2018.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luíz; DURLI, Zenaide. **O PDDE e as Metas do PAR para formação de Professores da Educação Básica**, 2012, Rio de Janeiro, p. 303-324. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/05.pdf>>Acesso: 07/05/2018.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Ivete Trevisan. **Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para análise de dados qualitativos**. Brasília: ENEPO, 2013. Disponível em:< <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>>.Acesso em: 07/06/2017.

STIVAL, Maria Cristina E. Esper, GISI, Maria Lourdes. IX Congresso Nacional de Educação. **Políticas de Formação dos Profissionais da educação: A efetivação da lei nº 9394/96**. EDUCERE, PUCPR, 2009.Disponível em:<docplayer.com.br/17386827-politica-de-formacao-dos-profissionais-da-educacao-a-efetivacao-da-lei-no-9394-96.html>Acesso em: 05/06/2017.

SOUZA, Bartolomeu José Ribeiro. **O Plano de Ações articuladas (PAR) como instrumentos de planejamento da educação: O que há de novo?** Disponível em:<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0079.pdf>>. Acesso em: 27 de out de 2015.

SOUZA, Denise Trento Rebello. Formação continuada de professores e fracasso escolar: Problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Regime de colaboração. IN. Congresso Internacional da Educação: Uma agenda urgente. (Regime de Colaboração). Todos pela Educação**. Brasília, 2011. Disponível em:<<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/educacao-agenda-urgente>>Acesso em: 08/01/2018.

SCALCON, Suze. **Da reconversão do Professor à ressignificação da Educação**. UNIOESTE, Cascavel, 2011. Disponível em: <Gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/04/da-reconversao.pdf>. Acesso em: 03/02/2018.

TARDIF, M. VARGAS, Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002. Resenha de: VARGAS PELLINI, C. Instrumento: **Revista Estudo e Pesquisa Educacional**, Juiz de Fora, v. 10, p. 143-145, 2008 Disponível em:<<https://instrumento.ufff.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/56/1925>> Acesso em:20/10/2017.

UTSUMI, Luciana Miyuki Sado. É possível formar professores reflexivos que possam situar-se em níveis da realidade escolar? Considerações acerca da formação de professores na construção de uma escola reflexiva. **Revista Eletrônica da FIA**, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://intranet.fainam.edu.br/acesso_site/fia/academos/revista2/7.pdf>. Acesso em: 20/10/2017.

VARGAS, Cláudio Peline. **Resenha de TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002. Disponível em:<<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/56/1925>>. **Acesso em:07/05/2018.**

WEBER, Silke. **Profissionalização docente e Políticas públicas no Brasil**. Educação e Sociedade, vol. 24, nº85, Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/downloads/weber__profissionalizacao_docente_e_pp.pdf>Acesso em: 05/06/2017.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - Roteiro de Entrevista aos Técnicos e Gestores da SEMED/Cametá

O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma ferramenta de planejamento da educação nos estados e municípios brasileiros e, inclui a política de formação docente inicial e continuada com ações que envolvem o Regime de Colaboração entre os entes federados, resguardadas suas autonomias.

1. Quais as ações de formação docente continuada previstas no PAR (2007-2014) para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e quais as competências do município através da SEMED/Cametá?
2. As ações de formação continuada no PAR foram previstas a partir de qual(is) critério(s)?
3. Os cursos de formação continuada ofertados aos professores na rede de ensino a partir do PAR foram definidos com participação dos técnicos e gestores da SEMED?
4. As ações dessa política induzidas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) foram desenvolvidas pela SEMED?
5. Houve autonomia no âmbito da SEMED para desenvolver os cursos de formação continuada nesse período? Em que aspecto?
6. De que maneira o município incentivou a formação continuada dos professores da rede?
7. Em que áreas ou temáticas foram desenvolvidos os cursos oferecidos pela SEMED/Cametá? E quais as dinâmicas de oferta?
8. Quem financiou os cursos de formação continuada ofertados aos professores da rede municipal nesse período?
9. O município recebeu algum assessoramento ou parceria para viabilização dessas ações? Com que órgão ou instituição e quais as responsabilidades dos envolvidos?

APÊNDICE 2 - Roteiro de Entrevista aos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma ferramenta de planejamento da educação nos estados e municípios brasileiros e, inclui a política de formação docente inicial e continuada com ações que envolvem o Regime de Colaboração entre os entes federados, resguardadas suas autonomias.

1. Você conhece os cursos de formação continuada que foram previstos na Plataforma do PAR e os critérios que demandaram essas ações formativas?
2. Quais as ações de formação docente realizadas pela SEMED/Cametá no período de 2007 a 2014 para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental? De quantos você participou?
3. O Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa de formação continuada de iniciativa do governo federal destinado aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental que tem uma bolsa de incentivo. Você sabe informar se existe algum programa de iniciativa própria da SEMED que ofereça incentivo aos professores?
4. Você recebeu que tipo de incentivo da SEMED para fazer os cursos de formação continuada, além da bolsa do PNAIC?
5. Os cursos de formação continuada ofertados pela SEMED são definidos a partir das demandas dos professores? Você já foi chamado ou consultado sobre suas necessidades e expectativas formativas?
6. As áreas ou temáticas em que os cursos oferecidos pela SEMED/Cametá ocorreram e que você participou atenderam as suas necessidades? Por que?
7. Você sabe quem financiou os cursos de formação continuada ofertados pela SEMED?
8. No relatório do PAR existe previsão de cursos por meio de material de multimídias variadas e ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Qual sua opinião sobre a EAD?

APÊNDICE 3 - Roteiro de Entrevista aos Professores/ SINTEPP

Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma ferramenta de planejamento da educação nos estados e municípios brasileiros e, inclui a política de formação docente inicial e continuada com ações que envolvem o Regime de Colaboração entre os entes federados, resguardadas suas autonomias.

1. Quais as ações de formação docente continuada previstas no PAR (2007-2014) para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e quais as competências do município através da SEMED/Cametá?
2. As ações de formação continuada no PAR foram previstas a partir de qual(is) critério(s)?
3. Os cursos de formação continuada fazem parte da política de valorização docente e constam no PCCR? O SINTEPP como entidade de classe foi ouvido pela SEMED na definição desses cursos?
4. Você sabe quem financiou os cursos de formação continuada ofertados pela SEMED?
5. As ações dessa política induzidas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) foram desenvolvidas pela SEMED?
6. Você sabe informar de que maneira o município incentivou a formação continuada dos professores da rede?
7. Quem financiou os cursos de formação continuada ofertados aos professores da rede municipal nesse período?
8. O município recebeu algum assessoramento ou parceria para viabilização dessas ações? Com que órgão ou instituição e quais as responsabilidades dos envolvidos?

APÊNDICE 4 - Roteiro de Entrevista da Pesquisa Nacional do Observatório da Educação OBEDUC no Estado do Pará Município de Cametá.

Questões de número 49 a 52 são sobre formação continuada docente

(49) Que ações o município desenvolveu para incentivar a formação continuada dos professores da rede?

(50) Como o município definiu os cursos de formação continuada a serem ofertados na rede de ensino?

(51) Houve algum tipo de financiamento específico para essas ações por parte do município?

(52) O município recebeu algum assessoramento ou parceria para viabilização dessas ações?

(53) Os professores do município participaram de outras ações de formação sem ser aquelas ações do município?

(54) Que ações o município desenvolve na qualificação dos professores para uso dos laboratórios de informática, recursos audiovisuais e multifuncionais?

APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA-PPGEDUC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA


TÍTULO DA PESQUISA:

As implicações do Plano de Ações Articuladas na formação continuada docente: a experiência da SEMED/Cametá no período de 2007 a 2014

Caro (s) Informantes

Venho por meio deste documento convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa supracitada, que está sendo desenvolvida por **KELLE DO ROSÁRIO BRAGA SILVA**. A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura- PPGEDUC/ Universidade Federal do Pará sob minha orientação – Odete da Cruz Mendes. O objetivo da pesquisa é analisar a política de formação docente continuada no Plano de Ações Articuladas (PAR) nos versões de 2007 a 2011 e 2011 a 2014, considerando as implicações dessa política de planejamento na garantia do Regime de Colaboração na oferta e se houve autonomia da Secretaria Municipal de Educação na definição e execução dos cursos. Asseguro ao (à) senhor (a) que sua identidade será mantida sob sigilo, apenas a indicação genérica de “entrevistado” a partir da função que exerce será mencionada: Gestor, professor, Técnico da SEMED/Cametá, representante do SINTEPP isentando-os de qualquer responsabilidade diante dos dados. Desde já agradeço sua valiosa contribuição para a pesquisa, disponibilizando sua atenção e tempo, posto que se sabe dos inúmeros compromissos diários que assumidos enquanto

profissionais da educação. A equipe do Programa de Pós-Graduação na pessoa da orientadora do trabalho por meio da UFPA se coloca à disposição para as possíveis dúvidas ou informações necessárias.



Prof. Dra Odete da Cruz Mendes
E-mail: ocm@ufpa.br
Telefone (91) 92760364

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar cooperando com a coleta de informações para a mesma e, autorizo a utilização das informações por mim fornecidas para a finalidade explicitada acima. Cametá, de ----- de 2017.

Assinatura:

ANEXOS

ANEXO A – Programas, Ações e Objetivos do PDE, de 2007 à 2014 (Quadro-Resumo)

PROGRAMAS/AÇÕES OBJETIVOS	PROGRAMAS/AÇÕES OBJETIVOS
1. Planejamento Estratégico da Secretaria – PES	Assegurar o alinhamento das políticas das secretarias de educação, de forma a garantir sustentabilidade na implementação das ações voltadas para o fortalecimento das escolas e a melhoria do desempenho do ensino público.
2. Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE	Desenvolver capacidade gerencial na rede estadual e municipal de ensino e a qualidade das escolas públicas (estaduais e municipais) mediante a elaboração e implementação do Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola (PDE) e o financiamento de Projetos Escolares nele contidos.
3. Programa de Dinheiro Direto na Escola – PDDE	Contribuir para a elevação da qualidade do ensino e sua universalização, garantindo o acesso e a permanência da criança na escola. Para isso, auxilia a escola na dotação de recursos didático-pedagógicos e humanos bem preparados, com vistas à promoção da equidade de oportunidades educacionais, como meio de redução das desigualdades sociais e de consolidação da cidadania.
4. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	Criação e fortalecimento de Conselhos Escolares com vistas a garantir a efetiva participação das comunidades escolar e local na gestão das escolas e na melhoria da qualidade do ensino ofertado.
5. Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho	O Pró-Conselho pretende ampliar a capacidade de entendimento e de atuação dos conselheiros municipais de educação, bem como fomentar a criação de novos Conselhos Municipais de Educação e, ainda, consolidar uma estrutura educacional que possibilite a inclusão social com eficiência e a participação coletiva no Programa. Para isso, realiza encontros estaduais de capacitação de conselheiros municipais de educação em todo o País.
6. Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino no Processo de Avaliação do Plano Nacional de Educação/ PNE e de Elaboração, Implantação e Avaliação dos Planos	Subsidiar o processo de avaliação do Plano Nacional de Educação – PNE – e capacitar gestores educacionais para a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, com vistas ao cumprimento das metas definidas no PNE.

Estaduais e Municipais de Educação	
7. Projeto Presença	Oferecer dados precisos e atualizados para subsidiar a implantação e o monitoramento das políticas públicas educacionais; fornecer mecanismos para uma gestão escolar mais eficiente, otimizando a distribuição dos recursos públicos federais, de acordo com o número de matrícula nas escolas de cada município; possibilitar a integração com os programas sociais.
8. Programa Escola de Gestores	Oferecer subsídios aos gestores escolares para que eles possuam as ferramentas específicas, de acordo com os novos marcos legais e o contexto da gestão democrática do ensino, para viabilizar e assegurar o direito à educação escolar básica com qualidade social.
9. Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação	Fortalecimento das atividades de reestruturação e revisão dos processos de trabalho, identificação das possíveis dificuldades do processo, construção de um projeto de continuidade das atividades a partir de uma nova visão, propiciando a criação de um ambiente de trabalho mais dinâmico e atual, tendo como propósito final o atendimento, de maneira eficaz, das necessidades internas da secretaria e da comunidade escolar como um todo.
10. Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – PRADIME	Fortalecer a atuação dos dirigentes municipais de educação frente à gestão pública por meio de encontros presenciais e por módulos de educação à distância.
11. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB	Promover a universalização, a manutenção e a melhoria qualitativa da Educação Básica, particularmente no que tange à valorização dos profissionais do magistério em efetivo exercício.
12. Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB	Avaliar uma amostra representativa dos vários segmentos do sistema de ensino brasileiro, sendo que, a cada ciclo, são avaliados cerca de 300.000 alunos de 7.000 escolas. Essa avaliação, porém, não informa resultados de escolas individualmente e nem por municípios.
13. Prova Brasil – Avaliação do Rendimento Escolar	Prover os gestores municipais de educação de informações sobre a qualidade de ensino de suas escolas. A partir dos dados da Prova Brasil, gestores estaduais e municipais de educação podem investir em cursos de formação, definir novos processos seletivos para

	os professores da rede pública, definir políticas de incentivo e promoção baseadas na eficiência de diretores e professores, comunicar aos professores e aos diretores da rede, em pontos, se o ensino de sua escola está bem, e em quais deixa a desejar (para que revejam as estratégias de gestão e de ensino), além de outras iniciativas. As informações podem servir, também, para estimular os pais dos alunos das escolas avaliadas a supervisionarem e acompanharem mais de perto o ensino de seus filhos.
14. Programa Internacional de Avaliação de Alunos (as) – PISA	Avaliar até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. Pretende responder a questões como: Até que ponto os jovens adultos estão preparados para enfrentar os desafios do futuro? Eles são capazes de analisar, raciocinar e comunicar suas ideias efetivamente? Têm capacidade para continuar aprendendo pela vida toda?
15. Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA	Avaliação nacional de competências e habilidades básicas para certificação de jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade própria.
16. Microplanejamento Educacional Urbano	Levantamento e atualização de bancos de dados para diagnóstico e planejamento da rede de ensino público que auxiliarão a etapa de tomada de decisões dos gestores.
17. Escola Aberta	Proporcionar aos alunos da educação básica das escolas públicas e às suas comunidades espaços alternativos nos finais de semana para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações complementares às de educação formal.
18. Programa Formação pela Escola	Capacitar gestores, técnicos e conselheiros escolares visando à adequada e parcimoniosa utilização dos recursos do FNDE.
19. Pro-Letramento	Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
20. Escola Ativa	Ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada e com custos mais baixos do que a nucleação; Atender o (a) estudante em sua comunidade; Promover a equidade; Reduzir as taxas de evasão e de

	repetência nas escolas multisseriadas.
21. Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e Escrita – Praler	O principal objetivo é fortalecer, dinamizar e instrumentalizar as práticas do professor das séries iniciais.
22. Programa de Formação Continuada Mídias na Educação	Promover formação continuada de educadores no uso das mídias – TV e vídeo, informática, rádio e material impresso – no processo de ensino e de aprendizagem, de forma articulada e integradora.
23. Programa Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil	Aprimorar a parceria entre a instituição de Educação Infantil (creches e pré-escolas) e as famílias ou responsáveis pelas crianças que a frequentam, bem como contribuir com as famílias na ampliação de seus conhecimentos sobre a criança e sobre seus direitos.
24. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil	Valorizar o magistério; Oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao professor; Contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos; Elevar o nível de conhecimento e da prática pedagógica dos docentes; Auxiliar estados e municípios a cumprirem a legislação vigente habilitando em Magistério para a Educação Infantil os professores no exercício da profissão.
25. Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio – Pró-Licenciatura	Melhorar a qualidade de ensino na Educação Básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação.
26. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica	Contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos.
27. Programa de Formação Inicial de Funcionários de Escolas – PROFUNCIONÁRIO	Reconhecer e valorizar os profissionais da educação no segmento de funcionários de escolas, abrangendo dois eixos: gestão e formação.
28. Programa Universidade para Todos - ProUni	Possibilitar aos professores da rede pública de educação básica, que estejam no efetivo exercício do magistério e integrando o quadro permanente da instituição concorrer a uma bolsa do Programa, desde que eles estejam buscando vagas em cursos de licenciatura e pedagogia; Possibilitar aos alunos da rede pública de ensino com renda familiar baixa o acesso e a permanência na educação superior.
29. Programa TV Escola e DVD Escola	Proporcionar a capacitação, a atualização e o aperfeiçoamento dos educadores da rede pública e apoiar a construção de acervos

	audiovisuais digitais nas escolas.
30. Programa Ética e Cidadania	Criar condições necessárias para a implantação dos Fóruns Escolares de Ética e de Cidadania nas escolas, nos municípios e nos Estados, com vistas a instrumentalizar a ação dos profissionais da educação.
31. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio	Melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social com vistas a apoiar e implementar a reforma curricular e estrutural, assegurando a formação continuada de docentes e gestores de escolas deste nível de ensino, equipando progressivamente, as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e equipamentos para recepção da TV Escola.
32. Programa Rádio Escola	Desenvolver, estimular e apoiar ações que utilizem a linguagem radiofônica para o aprimoramento pedagógico de comunidades escolares, o desenvolvimento de protagonismos cidadãos e a capacitação para o uso educacional da mídia rádio.
33. Rede Interativa Virtual de Educação – RIVED	Prover a comunidade escolar com recursos didáticos digitais que se integrem ao desenvolvimento curricular do ensino, estimulando nos professores e nos alunos uma atitude investigativa no processo de ensino e de aprendizagem.
34. Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB	Estabelecer rede de 1000 polos de apoio presencial, em estados e municípios, visando à oferta de cursos superiores a distância para a formação de professores da educação básica.
35. Programa Educação em Direitos Humanos	Oferecer condições para o fortalecimento institucional dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e a capacitação dos(as) educadores(as) e gestores(as) da Educação Básica em educação em direitos humanos.
36. Projetos de Educação para o Reconhecimento da Diversidade Sexual.	Oferecer condições para a formação dos(as) educadores(as) e gestores(as) da Educação Básica para o reconhecimento dos direitos humanos de gays, lésbicas, transexuais e transgêneros e a valorização das diferenças no que se refere à identidade de gênero e orientação sexual.
37. Projetos de Educação para a Igualdade de Gênero	Oferecer condições para a formação dos(as) educadores(as) e gestores(as) da Educação Básica para a valorização da igualdade de gênero e dos direitos humanos das mulheres.
38. Programa Escola que	Qualificar profissionais de educação por meio de

Protege	formação nas modalidades à distância e presencial, para uma atuação adequada, eficaz e responsável, no âmbito escolar, diante das situações de evidências ou constatações de violências sofridas pelos educandos. É dada ênfase ao enfrentamento do abuso e exploração sexuais de crianças e adolescentes.
39. Formação Continuada de Professores e Trabalhadores da Educação Básica em Educação Ambiental	Apoio aos sistemas estaduais e municipais de ensino na promoção de programas de educação ambiental, na formação de equipes técnicas locais e de quadros docentes, assim como na produção de materiais para a educação ambiental.
40. Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola – PMFE	Oferecer aos gestores dos sistemas de ensino a possibilidade de medir a distância de suas escolas em relação aos padrões mínimos de funcionamento, referentes ao ambiente físico escolar, composto pelo espaço educativo, mobiliário/ equipamento e material didático e escolar.
41. Levantamento da Situação Escolar – LSE	Identificar as condições físicas dos prédios escolares e a disponibilidade de mobiliário, equipamento e material didático e escolar existentes, bem como verificar a situação das escolas frente aos padrões mínimos de funcionamento.
42. Projeto de Adequação de Prédios Escolares – PAPE	Promover intervenções que visam estabelecer, prioritariamente, nos ambientes sala de aula e sanitários de alunos, os padrões construtivos mínimos específicos para estes espaços físicos e também fornecer condições mínimas para utilização adequada do mobiliário e do equipamento destinados às salas de aula.
43. Programa de Melhoria da Qualidade do Mobiliário e Equipamento Escolar – PMQE	Aumentar a resistência construtiva, e melhorar as relações com o uso e a ergonomia dos bens, proporcionando indispensável melhoria e adequação de produtos finais utilizados pelos alunos e também racionalizar a aplicação de recursos financeiros para aquisição de mobiliário e equipamento escolar.
44. Programa de Melhoria da Qualidade do Ambiente Escolar – PMQAE	Oferecer estratégias para melhoria e conservação do ambiente escolar.
45. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD	O Programa Nacional do Livro Didático tem como objetivo prover as escolas pública das redes federal, estadual e municipal com obras didáticas e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade.
46. Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE	Alunos da rede pública do ensino fundamental residentes na área rural e das escolas de ensino

	fundamental que atendam alunos com necessidades educacionais especiais.
47. Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE	Atuar sobre a democratização do acesso às fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores, buscando assim reverter a tendência de restrição ao acesso aos livros e à leitura como bem cultural privilegiado, a limitadas parcelas da população brasileira.
48. Centro de Leitura Multimídia	Implementar uma política de formação de leitores. Os Centros servirão como referência para as escolas dos municípios, apoiando professores e bibliotecários nas atividades de leitura desenvolvidas nas bibliotecas escolares e em sala de aula.
49. Programa Escola de Fábrica	O Programa tem por objetivo incluir jovens de baixa renda no mercado de trabalho por meio de cursos profissionalizantes em unidades formadoras no próprio ambiente de trabalho, gerando renda e inclusão social.
50. Programa Nacional de Saúde Escolar – PNSE	Fornecer atendimento para detecção de deficiências auditivas e visuais de alunos da rede pública de ensino, visando diminuir a repetência e evasão escolar.
51. Programa Nacional de Informática na Escola – PROINFO	Permitir que pessoas interessadas se inscrevam e participem dos cursos e das diversas outras formas de apoio oferecidas por várias entidades conveniadas.
52. Programa Ambientes Virtuais de Aprendizagem – e-PROINFO	Permitir que pessoas interessadas se inscrevam e participem dos cursos e das diversas outras formas de apoio oferecidas por várias entidades conveniadas.
53. Programa Brasil Alfabetizado	Realizar a transferência automática de recursos financeiros em favor dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, visando à execução de ações de formação de alfabetizadores e de alfabetização de jovens e adultos.
54. Programa Educação do Campo	Apoiar a educação no campo mediante a capacitação de educadores de escolas do campo, visando à melhoria da qualidade do ensino nas escolas e a elaboração, impressão e aquisição de material pedagógico.
55. Programa Educação Escolar Indígena	Construir, ampliar, equipar e reformar escolas indígenas. Por meio dessa ação são destinados recursos à construção de escolas com, no máximo, duas salas de aula e dependências e à aquisição dos equipamentos e mobiliários necessários ao atendimento adequado aos alunos.
56. Programa Cultura Afro-	Prestar assistência financeira no âmbito da

brasileira	educação para a oferta do ensino fundamental nas áreas de remanescentes de quilombos.
57. Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos	O Programa visa ampliar a duração do ensino fundamental obrigatório de oito para nove anos, aumentando, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida.
58. Programa Educar na Diversidade	Apoiar a formulação de políticas, culturas e práticas inclusivas nas escolas públicas como forma de estimular a inclusão de pessoas com necessidades educacionais na vida escolar e social, garantindo, assim, seu desenvolvimento pleno.
59. Programa Educação Inclusiva	Disseminar a educação inclusiva, garantindo o acesso, a permanência na rede regular de ensino, dos alunos portadores de necessidades educativas especiais.
60. Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE	O Programa tem por objetivo atender às necessidades nutricionais dos alunos durante o período em que estiverem na escola, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis.
61. Projeto Alvorada	Propiciar as condições necessárias para que crianças e adolescentes possam frequentar e concluir o ensino fundamental e o médio; assegurar assistência médica, em especial de caráter preventivo, e melhorar as condições de saneamento básico e ampliar as oportunidades de trabalho e renda.
62. Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio	Seu objetivo é reforçar as ações desenvolvidas pelo governo federal junto aos sistemas estaduais de ensino, no sentido de apoiá-los no esforço para assegurar a progressiva universalização da oferta do ensino médio, em observância ao que determina a Constituição Federal e a LDB.
63. Formação de Com-vida – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola	Propõe-se à formação de um espaço estruturante que permita a construção da Agenda 21 na Escola, o acompanhamento de educação ambiental e a organização da Conferência de Meio Ambiente na escola e o envolvimento direto da comunidade em ações voltadas para a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida.
64. Incentivo à Ciência	Incentivo fiscal para empresas com investimentos em pesquisa.
65. Transporte Escolar	Financiamento para compra de veículos escolares.
66. Luz para Todos	Levar luz elétrica para todas as escolas.

67. Piso Magistério	Financiamento da Educação Básica.
68. Proinfância	Destinar recursos para construção de creches e pré-escolas.
69. Salas Multifuncionais	Equipamentos para Educação Especial e capacitação de professores.
70. Pós-doutorado	Bolsas para recém-doutores.
71. Censo pela internet	Educacenso: censo identifica o aluno.
72. Olhar Brasil	Identificar crianças com dificuldade visual e fornecer óculos.
73. Mais Educação	Ampliar a jornada escolar e os espaços educativos, especialmente para os alunos em vulnerabilidade social.
74. Educação Especial	Identificar e monitorar o acesso e a permanência dos beneficiários do Benefício para idosos, deficientes e incapacitados para o trabalho (BPC).
75. Professor Equivalente	Facilitar a contratação de docentes nas IFES.
76. Guia de Tecnologia	Divulgar boas experiências em Tecnologia Educacional para Educação Básica.
77. Coleção Educadores	Enviar às escolas obras de grandes educadores (30 do Brasil e 30 do exterior)
78. Dinheiro na Escola	Aumentar 50% no repasse do PDDE para escolas que cumprem meta do IDEB.
79. Concurso	Ampliação de quadro profissionais do FNDE e da rede profissional de ensino.
80. Gosto de Ler	Realizar a Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa
81. Inclusão Digital	Assegurar computadores a todas as escolas públicas até 2010.
82. Livre do Analfabetismo	Certificar município, via selo, com 90% de alfabetizados ou IDEB elevado.
83. Planos Escolares	Capacitar e orientar planos escolares.
84. Formação da Saúde	Melhorar a formação de profissionais de saúde.
85. Literatura para Todos	Premiar, via concurso, obras literárias para jovens e adultos em alfabetização.
86. Extensão, ensino e pesquisa	Financiar os projetos de extensão em IFES, CEFETs e Instituições Estaduais de Educação Superior.
87. Licenciatura de Qualidade	Melhorar os cursos de Licenciatura
88. Nova Capes	Projeto de Lei (não aprovado) amplia quadro e atribuições da Capes, que possa apoiar a formação de professores da Educação Básica.
89. Provinha Brasil	Avaliar, via exame, as crianças de 8 anos de idade.
90. Iniciação à docência	Incentivar (mediante bolsa) a aproximação e o ingresso do licenciado na docência da Educação Básica.
91. Ensino Fundamental de	Implantar o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Nove Anos	
92. Programas de Apoio ao Ensino Médio (PDDE, PNAE, PNATE, PNLEM)	Fortalecer o Ensino Médio, assegurar acesso e permanência aos jovens em escolas de qualidade.
93. Olimpíada da Matemática	Criar um ambiente de estímulo ao estudo da matemática.
94. Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos	Oferecer publicações com uma linguagem própria para adultos, estimular o interesse pelo aprendizado da leitura e da escrita.
95. Programa Nacional de Integração da Ed. Profissional com a Ed. Básica na modalidade EJA	Proporcionar uma educação que tem como princípio educativo o trabalho.
96. Pro-Jovem Campo – Saberes da Terra	Oferecer formação equivalente ao Ensino Fundamental, com qualificação profissional, a jovens agricultores alfabetizados que estejam fora da escola.
97. E-Tec Brasil – Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil	Oferecer Ed. Profissional e Tecnológica à distância.
98. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos	Facilitar a consulta dos estudantes perante a enorme quantidade de cursos técnicos ofertados.
99. Pró-funcionário	Oferecer aos funcionários da Educação cursos em nível médio.
100. Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI	Aumentar as vagas nas universidades e reduzir as taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação.
101. Programa Nacional de Assistência Estudantil	Oferecer assistência estudantil aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das IFES.
102. Programa de Educação Tutorial	Oferecer condições aos universitários para realização de atividades extracurriculares que favorecem uma formação acadêmica diferenciada.
103. Conexões de Saberes	Estreitar os vínculos entre as universidades e as comunidades.
104. Programa de Apoio à Extensão Universitária	Aprofundar uma política que possa fortalecer as atividades de extensão nas IES públicas.
105. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES	Analisar as instituições, os cursos e o desempenho dos alunos.
106. E-MEC	Realizar a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação encaminhados pelas IES.
107. Proinfo – Banda larga	Garantir a conexão à rede mundial de computadores.
108. Inclusão Digital	Assegurar computadores a todas as escolas públicas até 2010.
109. Acesso facilitado	Aumentar o limite financiado pelo FIES.
110. Programa Se Liga	É um programa de gestão da alfabetização, caracterizado pela conjugação de princípios, metodologias, técnicas, práticas e materiais pedagógicos pensados e planejados para propiciar o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e cálculo.

111. Observatório de Educação	Instituir e apoiar diferentes grupos de estudos para acompanhar as atividades e políticas educacionais.
112. Programa Acelera Brasil	Trata-se de um programa de correção de fluxo escolar - a aceleração da aprendizagem é apenas uma estratégia para atingir o objetivo maior; trata-se de uma intervenção nas políticas educacionais, que tem como objetivo e liminar a cultura da repetência nas escolas, não de mera intervenção pedagógica.
113. Programa Escola Aberta	Incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno.

Fonte: MEC/BRASIL/2007

ANEXO B –Diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação
PMCTPE

I	Estabelecer como foco aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
II	Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
III	Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro de sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizados periodicamente;
IV	Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;
V	Combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
VI	Matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
VII	Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
VIII	Valorizar a formação ética, artística e a educação física;
IX	Garantir o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
X	Promover a educação infantil;
XI	Manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
XII	Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
XIII	Implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
XIV	Valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
XV	Dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação de preferência externa ao sistema educacional local;
XVI	Envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
XVII	Incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
XVIII	Fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
XIX	Divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, referido no art. 3º;
XX	Acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições,

	sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
XXI	Zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
XXII	Promover a gestão participativa na rede de ensino;
XXIII	Elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;
XXIV	Integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
XXV	Fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso.
XXVI	Transformar a escola em um espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
XXVII	Firmar parceria externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;
XXVIII	Organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

Fonte: BRASIL (2007).