



3132 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)  
GT 05/GT 11 - Estado e Política Educacional e Políticas de Educação Superior

FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CAMETÁ/PA: Uma análise a partir do PAR  
Kelle do Rosário Braga Silva - UFPA - Universidade Federal do Pará  
Odete da Cruz Mendes - UFPA - Universidade Federal do Pará

## Resumo

O texto integra a pesquisa de mestrado que analisa o Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de Cametá. O objetivo é analisar a dimensão de formação de professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nos indicadores de formação continuada. A metodologia apoia-se na pesquisa qualitativa a partir da revisão da literatura, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos, tais como: a LDBEN nº 9.394/96, o Decreto 6.094/2007, Lei do Piso Salarial Profissional e o Relatório Municipal do PAR/Cametá. O texto fundamenta-se em Andrade (2009), Shiroma, Campos e Garcia (1995); Gatti, Barreto e André (2011) e, outros. Os resultados apontam o PAR como ferramenta de materialidade das metas do PDE/PMCTPE e, embora se justifique em buscar a qualidade do ensino, verifica-se maior transferência de responsabilidade para os municípios por parte da União do que ações concretas. As ações geradas para formação continuada, em consequência dos diagnósticos da rede, foram direcionadas para atendimento por meio da EaD em parceria com a UAB ou por meio de recursos de mídias produzidos pelo MEC, enfatizando as competências técnicas. Como planejamento da educação o PAR é importante.

**Palavras-chave:** Política educacional. Formação docente. PAR.

## Introdução

A formação docente tem sido objeto de intensos debates a partir das indagações que se disseminaram, principalmente, a partir das reformas dos anos de 1990 em vista das orientações recomendadas pelos documentos produzidos pela Conferência Mundial da Educação de Jomtien/Tailândia, com influência do Banco Mundial. Naquele momento os países em desenvolvimento, incluindo os da América Latina exibiam déficits educacionais em termos de reprovação, índices alarmantes de analfabetismo e baixo padrão de desempenho escolar. As orientações das Agências Multilaterais, para enfrentar os problemas, tiveram inúmeras frentes, incluindo as iniciativas de formação docente, pois no caso do Brasil havia carência de quadro docente devidamente qualificado para o magistério público.

A referida reforma que encontrou consenso no governo de Fernando Henrique Cardosos – FHC- produziu inúmeras regulações nessa área não só como parte dos compromissos assumidos pelos signatários da Conferência Mundial, mas para fazer frente às reivindicações por melhorias do ensino de modo a elevar a qualidade da educação.

Dentre as iniciativas de educação no governo de FHC se pode ressaltar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que é, dentre outros, um marco regulatório da política de formação na medida em que impulsionou o processo formativo dos professores ao instituir a “década da educação”.

Ao prescrever as atribuições do professor de forma mais complexa, elevando a responsabilidade deste, a referida lei passou a exigir mudanças de posturas docentes e, com isso, níveis crescentes de formação, pois recomenda no art. 13, Inc. I sua “[...] participação na elaboração da proposta pedagógica da escola”. (BRASIL, 1996).

Esse dispositivo prevê a evolução do papel do professor para além do aspecto pedagógico. Dele, também, dependerá a autonomia escolar e a democratização da gestão, necessitando, pois de maior arcabouço teórico-epistemológico acerca das atividades que exerce.

Os antecedentes dessas iniciativas foram demarcados desde 1992, quando a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) inauguraram a agenda política e ideológica como agências internacionais com forte influências na educação para a América Latina e consideraram a educação como investimento social (SANDER, 2008).

Nas orientações da CEPAL, a partir daí observa-se o abandono da teoria da dependência<sup>[1]</sup> e a adoção do paradigma da globalização<sup>[2]</sup>, que procurou equacionar as políticas pelos princípios de competitividade e de equidade quando a educação passou a ser um fator a ser incluída nas políticas e programas de ajustes de estabilização do Estado.

O Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe –PPE-, que suscitou as reuniões do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação –PROMEDLAC – colocou a formação docente como importante componente da educação. Segundo Noma (2008), a quinta reunião do PROMEDLAC que ocorreu no (Chile) produziu um documento intitulado de Declaração de Santiago que definiu a profissionalização dos docentes como ponto central das novas atividades do professor, do desenvolvimento educacional e, conseqüentemente dos novos desafios.

As iniciativas reformistas prosseguiram com o governo de Luís Inácio Lula da Silva, ainda que com pontuais rupturas ao propor o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como pressuposto da implementação do Plano de Metas para cumprir o “Compromisso Todos Pela Educação,” liderado pela classe empresarial do país.

O Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, segundo Saviani (2009) seria uma espécie de “guarda-chuva” que inicialmente integrava 28 (vinte e oito) ações no campo da educação básica, superior e educação profissional.

Para operacionalizar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação-PMCTPE, o governo instituiu o Plano de Ações Articuladas (PAR) que sistematiza a educação por meio de quatro dimensões.

A dimensão de formação de professores com especial atenção à área 2 (dois) que trata da formação docente continuada constitui-se o ponto central do estudo que aqui nos propomos a partir da seguinte questão de estudo: O PAR produziu mudanças na política de valorização e formação docente continuada na rede municipal de ensino de Cametá?

As reflexões produzidas a partir deste estudo toma o eixo de formação docente continuada como parte da valorização desse profissional por meio de indicadores no PAR e/ou do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração Docente (PCCR) como iniciativa da rede de ensino de Cametá/PA.

Além desta introdução e das considerações finais, o texto está organizado em dois tópicos principais: O primeiro que procura apresentar o tema/objeto de análise, fazendo um breve contexto do PDE/Plano de Metas Todos Pela Educação e o instrumento de materialidade dessas metas - o PAR, com particularidade para os diagnósticos educacionais de Cametá/PA; e segundo que discute as demandas, ações e estratégias de formação docente a partir dos dados do primeiro e segundo PAR do mesmo município.

## **1. O PDE/ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - PMCTPE e a formação docente no Plano de Ações Articuladas (PAR) de Cametá/PA.**

Ainda que contraditoriamente aos interesses do Estado capitalista as políticas de formação de professores, seja por meio de programas ou mídias, fazem parte da valorização destes e, retratam as exigências do papel social que estes assumem. Existem dois eixos principais sobre formação de professores: inicial e continuada. A primeira oferece a habilitação para a investidura no cargo e, a segunda, oferece repetidas oportunidades de aperfeiçoamento. Segundo Moreira e Candau

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor. (MOREIRA e CANDAU, 2005, p.23).

Corroborar com o debate as ideias de Nóvoa (1992), para quem a formação de professores é indispensável como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor - a do individual e a do coletivo docente. Além disso, é preciso que seu trabalho possibilite e favoreça espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, pois só assim pode haver abertura para os desafios e persistência na busca do reconhecimento profissional como parte da profissionalização.

A formação e a profissionalização apesar de serem termos com significados relacionados entre si apresentam diferenças. A profissionalização é vista "[...] como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação". (WEBER, 2003, p.1127). No caso da profissionalização docente a formação é o elemento importante do profissionalismo, pois dela decorrem as competências pedagógicas e políticas exigidas para o devido reconhecimento social do professor.

A formação é, então, um dos princípios de valorização do profissional, no caso, do professor. No entanto, para Shiroma, Campos, Garcia (1995), todas as atividades realizadas pelo professor durante o exercício profissional, seja de natureza individual ou coletiva, contribuem para ampliar seu desenvolvimento.

São inúmeras as medidas que legitimam a valorização do professor a exemplos da Constituição Federal de 1988 no seu art. 201, Inc., V (BRASIL, 1988); o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, Lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1996) que foi substituído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação – FUNDEB, Lei nº 11.494/2007 e, mais recentemente o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, Lei nº 11.738, de 16/7/2008.

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 ano de 2007, o então Ministro Fernando Haddad, oficializou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Sua legitimação constou do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 que sistematiza as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e, em decorrência deste, o Plano de Ações Articuladas (PAR) que abrange quatro dimensões: Gestão educacional, formação dos profissionais da educação e pessoal de apoio, Práticas pedagógicas e avaliação e Infraestrutura física e recursos pedagógicos.

As demandas de formação de professores faz parte do termo de compromisso entre os municípios e a União e, como tal estão propostas nas diretrizes do Plano de Metas[3] e, conseqüentemente integra o Plano de Ações Articuladas (PAR). Da segunda dimensão do PAR - "formação de profissionais da educação e de pessoal de apoio escolar" (BRASIL, SIMEC, 2008), recortamos a formação dos professores para análise. Seus indicadores estão distribuídos por área de atuação – educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e, assim por diante, cuja pontuação numa escala de 1 a 4 podem ou não produzir as ações e exigir o compartilhamento dos entes federados na resolução do problema enfrentado pela rede[4]. Ou seja, se a pontuação estiver entre 1 e 2 serão geradas as ações com a recomendação, neste caso, de de formação/qualificação. Trata-se de uma política que possa, além de qualificar, propiciar melhores salários, podendo assim incentivar e valorizar a profissão, melhorar a distribuição dos recursos fiscais dentro dos sistemas de educação. Apesar da plataforma do PAR ser bastante genérica, podemos dizer que ele é uma importante ferramenta de planejamento.

É importante esclarecer que a adesão do PAR pelos municípios e estados do Brasil, segundo Saviani (2007) recebeu consenso. Corroborar com essa ideia os estudos de Gatti, Barreto e André, ao afirmarem que:

Em 2010, os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.565 municípios assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE. A partir dessa adesão, são elaborados os respectivos Planos de Ações Articuladas, contendo o diagnóstico dos sistemas locais e as demandas de formação de professores [...]. Isso 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).

O Plano de Ações Articuladas (PAR) consiste num planejamento da política de educação que cada município brasileiro deveria fazer para um período de quatro anos como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele se constitui como peça fundamental para alcançar as metas que o PDE/ propõe, caracterizando-se como uma ferramenta para implementação das ações. Para isso, foram, pelo menos:

[...] quatro ações que se tornaram centrais aos atos do governo federal, em sua articulação com os governos municipais, estaduais e do Distrito Federal: O estabelecimento de diretrizes a serem assumidas e trabalhadas por todos aqueles que aderissem ao Plano de Metas; a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o apoio da União estruturado e organizado em torno da gestão educacional, da formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, de recursos pedagógicos e de infraestrutura física. (SILVA e SILVA, 2014, p.03).

Com base numa filosofia produtivista, dentre as quatro ações, o governo criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, pois o principal objetivo do "acordo de metas" é elevar os índices educacionais. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB-, é considerado o condutor da verificação da melhora ou não da educação planejada e elaborada para o Brasil de acordo com as metas do PDE

Ele funciona como um termômetro para indicar a evolução das metas propostas no plano de metas Compromisso Todos pela Educação e, conseqüentemente, pelo Plano de Ações Articuladas. O documento final do PAR será, portanto, encaminhado ao MEC para análise e aprovação. Após a análise técnica do plano pela SEB e pelo FNDE, o município assina um termo de cooperação com o MEC onde constam os programas

aprovados e classificados segundo a prioridade do município. (FARIA, 2010, p.02).

As pesquisas sobre o PAR demonstram que elaboração desse plano foi inevitável, pois ele seria a condição segundo a qual as transferências voluntárias de recursos ocorreriam o que para muitos municípios brasileiros são de extrema importância. No caso dos municípios da região Norte e Nordeste, essa necessidade se deve pelas assimetrias com que promovem suas políticas, dadas as desigualdades regionais que despontam historicamente. No entanto, formalmente:

O termo de cooperação detalha a participação do MEC, que pode ser com assistência técnica por um período ou pelos quatro anos [...] No caso das transferências de recursos, o município precisa assinar um convênio, que é analisado para aprovação a cada ano. Vale ressaltar que a realização do diagnóstico bem como a elaboração do PAR é de caráter participativo e tem por objetivo promover uma análise compartilhada da situação educacional na rede municipal. Assim, a coleta de informações e o seu detalhamento deverão ser obtidos a partir da discussão conjunta entre os membros da equipe técnica local. (BRASIL, 2007b, p. 2).

Apesar do discurso de cooperação do MEC e da análise compartilhada entre os entes envolvidos na elaboração do PAR os dados da pesquisa – OBEDUC/PAR[5] -, desenvolvida em municípios do Pará revelou que em Cametá não houve participação efetiva dos sujeitos da política local. As decisões foram tomadas centralmente, havendo apenas o consentimento em meio a um procedimento que “atropelou” o tempo e as informações devidas, descaracterizando a realidade educacional. Por isso, a pontuação atribuída para muitos indicadores não correspondem a real situação da rede de ensino.

Até esse momento nós não tínhamos nenhum conhecimento específico da elaboração do PAR, ou que o PAR existia ali como um programa que poderia nos fornecer ferramentas de gestão para a melhoria da qualidade da educação municipal. Parece-me que o Estado, já havia elaborado o seu PAR estadual e Cametá incorporava como condição do plano estadual e [...] precisava cumprir essa meta. Precisava chegar ao município e precisava constituir o PAR municipal. Então, o estado chegou ao município para prestar apoio à construção do PAR de Cametá. Era esse o discurso da equipe que chegou à Cametá. (DEPOIMENTO DO TÉCNICO DO PAR CAMETÁ, INF.3, 2015).

A partir do conjunto de ações e programas do PDE, cujo discurso era o de atender através de financiamento essas ações no PAR com uma capacidade potencial para abranger todas as modalidades na educação básica, visando construir uma prática governamental integrada e articulada, sustentada por uma visão sistêmica e de longo prazo, esta não é a avaliação de autores como: Andrade (2009); Saviani (2007) e Camini (2009) que apontam para ambiguidades e contradições presentes no movimento de consolidação dessas políticas que visavam a articulação entre o governo federal, os estados, o distrito federal e municípios brasileiros.

O contraditório do discurso sobre as bases filosóficas do PAR é também desmistificado com os dados da pesquisa em municípios do Pará. Sobre o Regime de Colaboração, vejamos:

[...] Eu posso dizer o seguinte: eu acho que a Secretaria não conseguiu ter realmente essa colaboração do Estado entre Município e nem do município entre governo federal. A gente nunca teve acesso, se veio recurso, mas só a parte técnica por parte do estado, da União. (DEPOIMENTO DO TECNICO DO PAR DE CAMETÁ INF. 1, 2015).

Enfim, após a adesão ao Plano de Metas, cada estado, município e o Distrito Federal, assumem o compromisso de organizarem a elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). No município de Cametá a adesão ao PAR se deu por meio do Termo de Convenio nº 19.921/2008 (MEC/SIMEC, 2008), conforme descrições e análises que faremos, a seguir.

## **2. Formação continuada de professores da rede municipal de Cametá: Demandas, ações e indicadores no Plano de Ações Articuladas PAR.**

A valorização e a Carreira do Magistério têm, pelo menos, dois eixos fundamentais de análise. O primeiro deles é dar materialidade as condições de trabalho – dimensão objetiva- e, perpassa por salário digno, jornada de trabalho compatível as questões de saúde do trabalhador e garantias de direitos como tempo reservado para planejamento, estudo, dentre outros. Ao lado dessa dimensão está o reconhecimento profissional – dimensão subjetiva – quando o professor ganha identidade como um profissional, cuja perspectiva depende da primeira dimensão.

A formação continuada de professores no âmbito da implementação no Plano de Ações Articuladas (PAR) foi colocada como estratégia ou condição para que se tornem significativas a ponto de resolver problemas e produzir mudanças na sociedade. Portanto, torna-se imprescindível que os cursos de formação continuada possam construir conhecimentos não meramente técnicos, mas, de pensamentos e reflexões.

[...] 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 preparado para encaminhar o processo ensino-aprendizagem com a necessária qualidade social. (CAMARGO, SILVA e MENDES, 2016, p. 101).

Verificam-se outras importantes orientações acerca da formação docente. Andrade (2009) chama atenção para o fato de existir relações de interferência mútuas entre as experiências de formação continuada e as ações desencadeadas por estes profissionais em seu contexto político e pedagógico. Fator, este que precisa ser considerado no corpo das políticas de educação no tocante as propostas de formação continuada dos docentes da rede regular de ensino público.

Sobre a formação docente no documento do PAR (MEC/SIMEC, 2008) podemos identificar quatro áreas. A área sobre formação Inicial dos professores da Rede Básica no município de Cametá apresenta apenas 1 (um) indicador 1) Habilitação dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, incluindo subações e estratégias para educação de jovens e adultos - EJA. Nesse indicador o município recebeu pontuação 2, que significa afirmar que “[...] menos de 50% dos professores da rede que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental possuem formação superior em cursos de licenciatura.” (BRASIL/SIMEC, 2008). As ações para a formação docente inicial que constam no PAR é o Plano de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR -, que é um programa do governo federal com contrapartida das prefeituras, no caso da prefeitura de Cametá.

A área 2 – Formação continuada está organizada com dois indicadores que dispõe sobre a existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores. O indicador 1. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na educação infantil recebeu a pontuação 1(um) que indica inexistência de políticas voltadas para formação continuada dos professores que atuam na educação infantil. Para o indicador 2 (dois) – “formação continuada de professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental”, não teve informação para o PAR 1. O indicador 3. “Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores dos anos/séries finais do ensino fundamental a pontuação foi 1 (um), significando, também, ausência de iniciativas formativas nessa área. (BRASIL/MEC/SIMEC, 2008).

A carência de política de formação da rede geraram muitas ações, mas pelo relatório do PAR grande parte das estratégias seria viabilizada por meio de educação a distância, incluindo as temáticas de educação étnico-racial, educação patrimonial, educação em direitos humanos, EJA, educação do campo. Tais ações seriam feitas em parceria com a Universidade Aberta do Brasil- UAB ou mídias produzidas pelo MEC. (BRASIL/MEC/SIMEC, 2008). Essas orientações estão em sintonia com as diretrizes e ações do PDE/PMCTPE, notadamente, se considerarmos a ação 22. Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, cujo objetivo é “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. (BRASIL, 2007a - ANEXO A).

Uma das estratégias de implementação do segundo PAR (2011-2014) foi o planejamento, considerando a capacidade de contrapartida da Secretaria Municipal de 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, quando for o caso). (MEC/SIMEC, 2011), numa espécie de responsabilização da rede municipal pelas ações demandadas.

A não existência de formação continuada de professores que atuam na educação infantil (creches e pré-escolas) consta também do diagnóstico no segundo PAR de Cametá, e levou o sistema a atribuir a pontuação 1(um) que demandou da rede: criar política de formação continuada para educação infantil. (MEC/SIMEC, 2011), com previsão do prazo de realização de 01/01/2012 a 30/06/2014. No entanto, não foi possível, ainda, constatar a implementação dessas ações no município.

A mudança de política no período compreendido entre o primeiro e o segundo PAR nesse município, ocorreu pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (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.

É verdade que as formas de atender as prerrogativas formativas de professores variam de sistema para sistema, assim como varia o nível de participação dos docentes nesses processos formativos. Há grupos de profissionais que defendem como princípio que esses processos aconteçam no interior das instituições de ensino, de forma que a referência básica para as propostas de estudo e formação sejam os problemas do cotidiano destes profissionais e se incluam nas horas atividades, que em Cametá está estabelecido no Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação - PCCR -, instituído pela Lei nº 212, de 21 de maio de 2012, que "Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Básica Pública da Rede Municipal de Ensino, do Município de Cametá, Estado do Pará, e dá Outras Providências". (CAMETÁ, Lei nº 212/2012).

A referida lei trata dos seguintes eixos da valorização dos profissionais: Ingresso; Jornada de Trabalho; Evolução na Carreira; Incentivo à formação inicial e continuada. Ela vem sendo implementada, em parte, mas em relação a inclusão das horas-atividade para reuniões, planejamento e estudos, parece ter reconhecido o que prevê a Lei do Piso Salarial, sendo um passo importante para a carreira profissional. Não podemos, entretanto afirmar que essa conquista tenha sido demandada pelo PAR, pois o movimento dos docentes por meio do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará –SINTEPP - tem colocado na cena política as bases da valorização da categoria de professores no estado do Pará com especial atuação na rede municipal de ensino de Cametá.

Apesar dos avanços na organização e adequação da rede municipal de ensino de Cametá às exigências das leis nacionais as demandas de valorização e de formação do quadro de professores ainda precisam ser equacionadas, sendo preciso superar alguns limites que impedem a garantia desses direitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apresentar as considerações a que se chegou com o presente trabalho, retomemos o objetivo inicial que o originou: analisar a dimensão de formação de professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nos indicadores de formação continuada.

Inicialmente é possível afirmar que o movimento de reforma da educação dos anos de 1990 sob as bases de um projeto neoliberal, produziu um cenário de transformações nesse campo e, por ter considerado a educação como elemento de crescimento econômico acabou impulsionando os processos formativos dos professores em países que demandavam mais desenvolvimento, em particular, os da América Latina. Nesse contexto, o Projeto Principal de Educação se encarregou de demandar as ações.

No Brasil, as iniciativas da reforma da educação que ganharam forma no governo de FHC tiveram recomendações com a Conferência Mundial de Educação de 1990, cujas diretrizes da formação de professores receberam forte influência das agências multilaterais por isso foram orientadas fortemente pelo viés tecnicista. As recomendações de documentos oficiais produzidos nesse contexto podem evidenciar as nuances de um projeto voltado para uma formação produtivista.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva, ainda que teoricamente esse governo tivesse feito algumas rupturas com política anterior devido às bases de um governo "democrático popular", ao lançar o Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE em 24 de abril de 2007 ele promoveu uma farte interlocução com a classe empresarial do país, para implementar, na continuidade desse projeto, o Plano de Metas Todos pela Educação recomendado pelo Todos pela Educação, retrocedendo as conquistas até então.

Como ferramenta técnica é o Plano de Ações Articuladas (PAR) que iria viabilizar a materialidade das metas do PDE, por meio de convênios com os demais entes federados, de modo sistêmico e participativo.

Em Cametá a elaboração do PAR, segundo os informantes da pesquisa teve pouca participação do Comitê Local que se limitou a apresentar, apressadamente, os diagnósticos demandados. Percebeu-se que a "adesão voluntária" da política ficou descaracterizada pelos condicionantes que foram impostos pelos técnicos do MEC tanto na forma de conceber – de cima para baixo – como no modo de construir e demandar as ações.

Sobre a formação docente no PAR, a pesquisa revelou que o diagnóstico do município de Cametá demandou inúmeras ações, tanto para a formação inicial como para a formação continuada dos professores. O Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR – é, segundo a plataforma, a única ação prevista para habilitar os professores nesse município, com contrapartida da rede. Essa contrapartida é a liberação de tempo para estudo, resguardados os devidos direitos. Verificou-se, ainda, existência de política de valorização dos profissionais da educação por meio de Plano de Carreira que ampara os professores a incorporarem em suas jornadas de trabalho a hora a atividade (em um terço do total) paga pela rede, numa adequação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional.

Pela plataforma do MEC/SIMEC, sugere-se, tanto para a primeira versão do PAR (2007-2008) como para a segunda versão (2011-2014) ações de formação continuada para a rede municipal de Cametá. No entanto, a formação docente continuada que é, dentre outros, elemento de valorização e profissionalização docente percebeu-se o seguinte: inexistência de programa para os professores da educação infantil embora haja atendimento dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental por meio do PNAIC.

As demandas que se apresentam para o conjunto de professores que precisam de aperfeiçoamento continuado – conforme a plataforma do PAR-, constam de cursos por meio da Educação a Distância seja em mídias produzidas no âmbito do MEC e adquiridos pelas Secretarias de Educação seja por meio de acordos com a Universidade Aberta do Brasil, colocando em "suspeita" a qualidade social da educação que almejamos.

A pesquisa mostrou que União transfere responsabilidade para o município, se restringindo a fazer a assistência técnica. Ou seja, as transferências voluntárias dos recursos financeiros não ocorrem, ficando assim inviável a concretização das ações. Um dos relatos dos informantes afirma não receber recursos financeiros para as necessidades mais imediatas da rede de ensino. Isso pode, também, ser percebido na plataforma do PAR/SIMEC (2012), que demanda ações de formação continuada dos profissionais, condicionadas à contrapartida da Secretaria Municipal de Educação.

Apesar das contradições existentes na política do PDE/PAR, se pode perceber a importância desta como ferramenta de planejamento para a rede de ensino, pois os indicadores que demandam e sugerem ações são potencialmente formas de aperfeiçoamento da política local. O aperfeiçoamento do PAR dependerá, ainda, de um longo caminho, cujos desafios temos que assumir quer como professores, gestores ou pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dalila Oliveira. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. Revista Brasileira de Política e Administração da

BARBOSA, Alexandre de Freitas. **O mundo globalizado Política, sociedade e economia**, São Paulo: Contexto, 2011.

BRASIL, 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: [www.ufrpe.br/download.php?Endarquivo=noticias/4248\\_LDB.pdf](http://www.ufrpe.br/download.php?Endarquivo=noticias/4248_LDB.pdf)>. Acesso em: 30/01/2017.

\_\_\_\_\_. 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](http://www.ufrpe.br/download.php?Endarquivo=noticias/4248_DECRETO.pdf)> Acesso em: 30/01/2017.

\_\_\_\_\_. MEC. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b. (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 12/03/2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.424/96 de 24 de dezembro de 1996, que dispõe o Fundo Nacional de Desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério FUNDEF. Disponível: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9424.htm). Acesso em <13 de mar de 2017>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494/2007 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação básica e de valorização de profissionais da educação FUNDEB. Disponível: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Lei/L11494.htm). Acesso em <13 de mar de 2017>.

\_\_\_\_\_. 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/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm)> Acesso em: 13/ mar/ 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. <http://pacto.mec.gov.br/noticias/107-resolucoes-e-lei> Acesso em <13 de mar de 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&municod=1501402&estuf=PA>. Acesso em: 03/02/2017.

\_\_\_\_\_. 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/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso

BÓRON, Atilio. 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-la-dependencia-a1-boron.pdf>> Acesso em: 12/03/2017.

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 In: **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação -RBP AE**, v. 32, n. 1, p. 089 - 110 jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/62669>> Acesso em: 13/03/2017.

CAMETÁ/PA. Lei nº 0212/2012. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação. Documento publicado no painel da Prefeitura Municipal de Cameté em 2012.

CAMETÁ, Depoimento do Técnico do PAR, Inf. 3, 2015. **ENTREVISTA** realizada no dia 18/08/2015.

CAMETÁ, Depoimento do Técnico do PAR, Inf. 1, 2015. **ENTREVISTA** realizada no dia 27/07/2015.

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/Tese-educacao-e-federalismo.pdf](http://www.observapoliticas.adm.ufba.br/wp-content/.../12/Tese-educacao-e-federalismo.pdf)> Acesso em: 08/03/2017.

FARIA, G.G. Plano de Ações Articuladas - PAR. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD/ROM.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Mari Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da**

arte. Brasília, UNESCO, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: **Os professores e a sua formação**, Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NOMA, Amélia Kimiko. **História das políticas educacionais: O Projeto principal de educação para a América Latina e o Caribe** UEM, Maranhão, 2008.

SANDER, Benno. Educação na América Latina: identidade e globalização. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, mai/ago/2008. Disponível em < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2766/2113> > Acesso em: 12/03/2017.

SILVA, Lázara Cristina da, SILVA, Darlyane de Andrade. Plano de Ações Articuladas e a formação docente. CEPAE-2014, MG. Disponível em < [Seminario/trabalhos/oral/eixo9/34\\_plano\\_de\\_ações\\_articuladas\\_Lazara\\_Darlyane.pdf](#) > Acesso em: 20/02/2017.

SAVIANI, Dermeval. Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf> > Acesso em 20/01/2017.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, 2005.

WEBER, Silker. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. In: **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez/ 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf> > Acesso em: 12/03/2017.

[1] 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).

[2] 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 consequentemente tornou o mundo interligado nas transações financeiras e comerciais". (BARBOSA, 2011, p.01).

[3] Ver o anexo A do Decreto nº 6.094/2007. (BRASIL, 2007a).

[4] Considerando essa escala na plataforma do MEC/SIMEC podemos ler que há uma situação positiva se a pontuação estiver entre 3 e 4 ou negativa se essa pontuação estiver entre 1 e 2, podendo neste último caso demandar ações/subações a serem executadas. Trata-se de uma orientação para aperfeiçoamento do sistema através de responsabilidade compartilhada entre os entes federados, neste caso o município de Cametá e a União.

[5] Os dados de entrevista que utilizamos neste trabalho foram coletados pela equipe de pesquisadores e bolsistas do OBEDUC/PAR responsáveis pelo município de Cametá da qual somos membros. Cametá é um município, dentre os cinco, do Pará na amostragem dessa pesquisa que se intitula: "Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo nos municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais", a qual avalia o impacto da implementação do PAR nesses estados no período de 2007 a 2011. A pesquisa é financiada pela CAPES /CNPq.