



3307 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 08 - Formação de Professores

DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE
Ana Claudia Ferreira Rosa - UFPA - Universidade Federal do Pará

Resumo

Este estudo visa descrever os desafios da gestão da formação continuada de professores, considerando os aspectos regionais, as características da Amazônia Paraense e as condições estruturais que desafiam a efetividade da implementação na região em estudo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfico-documental à luz de referenciais sobre a formação de professores e sobre a região Amazônica com base nos aportes teóricos de Camargo e Ribeiro (2014); Cunha (2006); Diniz-Pereira (2010); Dourado (2001); Marcelo (2009); Martins (2010); Maués (2003); Oliveira e Hage (2011); Vieira (2007), entre outros. Os resultados indicam, entre outros aspectos, que a formação continuada de professores se encontra aquém das metas determinadas pelas políticas públicas inseridas no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Ademais a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 configura-se um risco real, distanciando ainda mais as condições objetivas para a efetivação das políticas sociais. Este cenário é ainda mais grave, quando se observa que as instituições se organizam para o atendimento de uma demanda extensa com um número reduzido de formadores.

Palavras-chave: Formação continuada, Amazônia Paraense, Gestão.

GT 08 – Formação de Professores

DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE

Resumo

Este estudo visa descrever os desafios da gestão da formação continuada de professores, considerando os aspectos regionais, as características da Amazônia Paraense e as condições estruturais que desafiam a efetividade da implementação na região em estudo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfico-documental à luz de referenciais sobre a formação de professores e sobre a região Amazônica com base nos aportes teóricos de Camargo e Ribeiro (2014); Cunha (2006); Diniz-Pereira (2010); Dourado (2001); Marcelo (2009); Martins (2010); Maués (2003); Oliveira e Hage (2011); Vieira (2007), entre outros. Os resultados indicam, entre outros aspectos, que a formação continuada de professores se encontra aquém das metas determinadas pelas políticas públicas inseridas no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Ademais a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 configura-se um risco real, distanciando ainda mais as condições objetivas para a efetivação das políticas sociais. Este cenário é ainda mais grave, quando se observa que as instituições se organizam para o atendimento de uma demanda extensa com um número reduzido de formadores.

Palavras-chave: Formação continuada, Amazônia Paraense, Gestão.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores na Amazônia paraense apresenta características idiossincráticas que desafiam o trabalho da gestão e o desenvolvimento profissional docente. Para descrever as condições da formação continuada, o presente estudo fez uma imersão nos documentos oficiais e em referencial teórico crítico para elucidar os aspectos referentes tanto as perspectivas quanto os desafios que de certo modo limitam as ações da formação continuada na região.

A pesquisa se constituiu com o intuito de responder a problemática seguinte:

Quais os desafios da gestão da formação continuada de professores na Amazônia Paraense considerando as características da região e as condições objetivas para sua implementação?

Para o percurso de busca traçamos as seguintes questões orientadoras:

- Consideramos que a região amazônica, pela sua complexa geografia e sua extensão territorial no estado do Pará se constitui um fator de grande desafio à gestão da formação continuada de professores.
- Na literatura sobre o tema formação continuada de professores, encontramos diferentes focos orientadores sobre processos de formação, e neste sentido, buscamos identificar saberes e práticas que atendam a especificidade regional.
- Compreendemos que o trabalho de formação continuada tem expectativas e desafios que podem ser traduzidos em frustrações tanto dos formadores quanto dos professores em formação e que a superação demanda de esforços de diferentes segmentos.
- A efetividade das políticas públicas dependem de condições objetivas estruturais e políticas sem as quais não se concretizam.

Orientada pelas questões supracitadas, a metodologia priorizou o levantamento dos estudos sobre formação de professores na Amazônia Paraense em documentos oficiais e em outros referenciais teóricos.

O estudo apresenta a seguinte estrutura: introdução; aspectos teóricos da formação de professores; os desafios da gestão da formação continuada na Amazônia Paraense considerando as especificidades regionais e o quadro de defasagem em relação à meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) seguido pelas considerações finais.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE

Antecedendo a abordagem sobre os desafios da formação continuada, trazemos conceitos e concepções que demarcam limites pautados pelo espaço-tempo em que foram definidas. Este resgate conceitual não pode deixar de registrar a polissemia que envolve o termo, no entanto para pautar o objeto em um contexto específico, embora com algumas ressalvas, concordamos com Marcelo (2009), no sentido de que a formação de professores é parte integrante do desenvolvimento profissional docente.

Cunha (2006) ressalta a processualidade da formação continuada ao longo da trajetória profissional pode ser realizada por iniciativa individual bem como pode se dar por iniciativa institucional e, entre outros aspectos se insere como processo que se fez mais evidente com as mudanças no mundo

do trabalho, conforme descrito a seguir.

Formação Continuada: iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. Notas: no contexto contemporâneo de restrição dos espaços institucionais de trabalho e mutabilidade das condições de mercado, a formação continuada recebeu forte impulso sob o argumento da flexibilização e globalização das chamadas competências profissionais atingindo a subjetividade dos envolvidos. (CUNHA, 2006, p.354)

As constantes mudanças ocorridas de conceitos e concepções da formação continuada, além de resultarem das transformações do mercado globalizado conforme aduz Cunha, ainda se situam como meios de garantir a produtividade em uma realidade dinâmica. De outro modo, refutamos essas diretrizes mercadológicas na formação de todo e qualquer trabalhador, e neste contexto especificamente, do trabalhador docente.

Reiteramos a compreensão de que a formação continuada seja parte do desenvolvimento profissional docente e que deva atuar no sentido de ampliar as possibilidades do professor de intervenção crítica no processo educativo refutando o apelo do mercado como orientador dessa *práxis*.

A formação como qualificação do profissional docente é resgatado por Fabre (1994 apud Pinto; Barreiro; Silveira, 2010, p. 4):

[...] o sentido pedagógico do termo formação, surgiu na França em 1938, com os decretos que instauraram a formação profissional. Assim, na perspectiva pedagógica, o termo remete à idéia de qualificação por meio de um curso ou diploma, ou sistema de formação de professores, ou ainda a programas de formação. E, como processo, consiste em formar alguém em alguma coisa, por meio de algum conhecimento, dado que esse processo se inscreve num contexto social e econômico, implicando a aquisição de saberes por sujeitos que estão em aprendizagem, com a finalidade de adaptação dos mesmos aos contextos culturais e/ou profissionais em mudança.

A historicidade do termo coloca a formação como processo mediador entre uma intenção e um produto. Formar ou qualificar visando um fim (formar para). Concordamos que formação seja processo, no entanto, refutamos a concepção exposta como finalidade de adaptação aos contextos porque coloca o sujeito em posição de objeto e transforma não apenas a formação mas os próprios trabalhadores, no caso em tela, os professores, como meio de produção: ambos posto como instrumentos para fazer girar a máquina e manter a lógica de uma estrutura produtiva que desqualifica o humano do ser gente em nome de um crescimento econômico que pretende se perpetuar.

Em se tratando da formação continuada, no Brasil o termo foi se reestruturando, modificando e muitas vezes sendo utilizado diversas denominações como sinônimos: reciclagem, treinamento, qualificação, aperfeiçoamento, formação continuada e formação permanente) de acordo com Diniz-Pereira (2010). O autor ressalta ainda que as denominações formação inicial e formação continuada se tornaram mais conhecidas a partir da década de 80 em parte em substituição à denominação pré-serviço ao fazer referência à formação inicial. Isto em decorrência da análise das características da realidade brasileira em que muitos professores iniciam um curso de formação após a inserção no mercado de trabalho como docentes.

Pelas condições de trabalho docente se percebe a inversão da lógica de formação como licença para atuação como professor pela lógica de formação para adequação aos ditames legais e normativos. E, Pela análise das condições em que se ofertam os cursos de licenciaturas, seja pelas instituições privadas que proliferam oferecendo um "cardápio" diversificado de produtos/cursos de licenciaturas na modalidade presencial e/ou à distância seja pelo aligeiramento da formação que recentemente se impôs no quadro recente se percebe que a formação de professores parece não demandar de condições específicas, como se qualquer condição que permita a certificação seja válida. Contra esta esta percepção/concepção devemos nos posicionar.

Especificamente em relação ao aligeiramento da formação docente, a resistência que esse processo sofreu da comunidade acadêmica pode explicar a reversão desse quadro a partir da Resolução CNE/CP 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Este documento retoma o tempo mínimo de oito semestres ou 4 quatro anos para a formação inicial, exemplo do poder da mobilização de educadores e produção de referenciais que refutam orientações de organismos internacionais que atuam na também na regulação da educação.

A educação assumindo uma centralidade entre as possíveis mediações para a reestruturação da sociedade capitalista passa a ser controlada estrategicamente, e neste contexto, perpassando pela formação de professores. Um processo imbricado entre as condicionantes materiais e imateriais da manutenção da base econômica.

Reiteramos com Camargo e Ribeiro implicações das modificações do cenário da formação entre outros, diante das crises do capital:

De um lado, o contexto contraditório que marca o sistema educacional, decorrente das sucessivas crises do sistema capitalista, traz repercussões importantes nas instituições educacionais, incluindo a formação de professores. Por outro lado, esse contexto instiga os profissionais docentes para que se organizem em categorias e lutem por suas condições de trabalho e melhor qualificação profissional. Essas lutas se pautam na necessidade de superar uma formação centrada na racionalidade técnica que marca projetos, programas e planos respaldados pelas políticas educacionais. Essas propostas costumam incentivar uma prática pedagógica fundamentada no saber-fazer. (CAMARGO; RIBEIRO, 2014, p. 161).

A partir da década de 90 as transformações no mundo do trabalho reconfiguram o panorama mundial e os organismos internacionais impõem suas agendas para os países emergentes, na educação o Brasil promulga sua terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394/96 e nesta, é destacado os processos de descentralização e desconcentração das políticas e da gestão educacional, aspecto ressaltado por Dourado, (2001).

No contexto de mudanças, o controle dos processos confere garantia de uma padronização idealizada neste sentido que funcionam as regulações: uma ação cogente sobre o saber e o saber-fazer da educação e seus sujeitos. Aspecto ressaltados de modo bem preciso por Maués:

As reformas educacionais, como uma política pública, passam a ser compreendidas como instrumento usado pelo Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação, o que reforça a tese de regulação social como controle, mas também aponta na direção de ajuste estrutural exigido pelos organismos multilaterais aos países com dívidas externas, como forma de garantir o pagamento delas. Para o Banco Mundial o ajustamento estrutural é um processo dinâmico que redistribui os recursos na economia de modo a favorecer o seu crescimento. [...] (MAUÉS, 2003, p.95)

O papel assumido pelo Banco Mundial visa estandardizar processos e produtos de diferentes realidades, nesta seara de uniformização, figura como elemento neutro e asséptico. No bojo das reformas educacionais, desde que a educação passou a assumir a centralidade nos projetos e agendas dos organismos internacionais, novos desafios se impuseram para que se firmasse a formação de professores em bases mais sólidas em relação aos conteúdos, para que não se esvaziasse para que o saber fazer não se coloque acima das questões mais gerais. E não se trata de negar a necessidade do fazer, mas de não transformar esse "pilare da educação" em máxima da formação.

Cabe a nós educadores mostrar as diferentes cores que fazem de cada saber, de cada lugar uma unidade na diversidade. Neste aspecto, a formação de professores situada na Amazônia Paraense tem muito a dizer sobre o local para o mundo e uma infinidade de possibilidades de processar as informações da totalidade para o local. Para coordenar esse trabalho perspectivas e desafios se revelam e neste aspecto ressaltamos a seguir, o trabalho de gestão da formação continuada.

OS DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA AMAZÔNIA PARAENSE

A Amazônia se estende por nove países da América do Sul sendo que "60% de seus 6,7 milhões de quilômetros quadrados estão em território brasileiro" (APA-TO), a compreensão da região em sua totalidade demanda de estudos que abarquem seus aspectos físicos, geográficos, sociais, políticos econômicos em uma trajetória histórica. Neste sentido, ressaltamos o marco que antecede a Amazônia Legal no Brasil:

A Amazônia Legal foi criada inicialmente como área de atuação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), em 1953. Atualmente, ela corresponde à área dos Estados da Região Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins), acrescidos da totalidade do Estado de Mato Grosso e dos municípios do Estado do Maranhão situados a oeste do meridiano 44° O. Em sua configuração atual, equivale a área de atuação da SUDAM. (IBGE, 2015)

Neste estudo sobre a formação continuada de professores na Amazônia Paraense, consideramos os aspectos relativos à complexidade própria da região por suas características geográficas e demográficas.

Ressalta-se que o Pará possui uma área de 1.439.561, 32 Km², ou seja, o equivalente a 24,5% do território da Amazônia Legal. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1º de julho de ano de 2017 a população paraense encontrava-se estimada em 8.366.628 habitantes. Ademais, importante lembrar que somos herdeiros de um processo de colonização de exploração cujas marcas não se apagaram no espaço-tempo histórico e estão presentes nas importações de políticas públicas que se aplicam às e nas instituições de toda ordem e ancoradas pela disseminação via educação escolar, anuímos ao exposto por Mota (2015, p. 19) que “[...] no plano empírico, na Amazônia paraense, a implementação das políticas públicas ainda está subordinada aos acordos preliminares com a “elite da terra”, seja a nova ou a velha”. E prosseguimos ainda observando com autor:

A história da Amazônia tem mostrado que as diversas políticas de modernização do espaço e de racionalização dos usos vêm sempre acompanhadas de instrumentos de exclusão de direitos e concentração fundiária, reforçando ciclicamente a reprodução das elites e a subordinação dos lugares. O desenvolvimento local tem sido caracterizado pela forma excludente e concentradora. (MOTA, 2015, p.19)

Compreende-se que a relação de propriedade privada com que os domínios públicos são tratados pela elite “brasileira” (assim mesmo entre aspas porque a elite se fez e refez com a troca de riquezas nacionais pelo capital internacional) condiciona a relação verticalizada entre esta elite e os trabalhadores. E o que pode a formação continuada de professores e as demais políticas públicas sociais se não considerar a historicidade nesse processo?

Historicidade, totalidade e contradição, categorias fundamentais da dialética são necessárias para se compreender e situar as especificidades da Amazônia Paraense e sua população como uma unidade dentro de uma diversidade. Ratificando a especificidade da região, recorremos a Oliveira e Hage:

A Amazônia Paraense, lócus característica marcante uma grande diversidade socioterritorial. Em relação aos seus territórios do campo, essa diversidade está, entre outros aspectos, essencialmente ligada à multiplicidades de populações que habitam esses territórios. As populações da Amazônia as quais nos referimos são as formadas por ribeirinhos, assentados, quilombolas, extrativistas, indígenas, agricultores familiares, colonos, entre outros. São populações que convivem por meio de uma teia complexa de relações sociais, culturais e territoriais. Essa teia, podemos dizer que é formada pela conjugação de relações que são diversas e singulares aos territórios do campo [...] (OLIVEIRA; HAGE, 2011, p.143).

As populações do campo da região Amazônica descritas por Oliveira e Hage: ribeirinhos, assentados, quilombolas, extrativistas, indígenas, agricultores familiares, e colonos se diferenciam entre outros aspectos pelo modo como produzem suas existências, seus trabalhos se diferenciam, suas relações com o meio portanto exigem saberes diferentes, uma riqueza de possibilidades que se distanciam das condições estruturais que as políticas públicas não respondem. As metas dos documentos oficiais não se embrenham na floresta.

Em se tratando de políticas públicas sociais, retomamos a formação dos professores. Ela foi pautada dentre outros documentos, no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que estabeleceu em sua meta 16 o seguinte propósito:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Prevista em 2014, a meta foi avaliada em 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e os resultados divulgados no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação indicam um aumento, no período de 2012 a 2017, de 29,4% para 35,1% no percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada. (BRASIL, 2018).

O Relatório apresenta os dados da formação continuada na tabela [1](#) que trouxemos para este estudo.

Tabela 1 - Professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada – por Brasil, grande região e unidade da Federação – 2014-2017

Região/UF	2014			2015			2016			2017		
	Total	Form. cont.	%									
Brasil	2.229.269	764.570	31,6	2.234.077	761.782	31,4	2.242.680	747.061	33,3	2.244.128	787.042	35,1
Norte	195.562	54.720	28,0	198.801	57.165	28,8	199.031	61.330	30,8	200.629	63.168	31,5
Rorondônia	17.867	5.182	29,0	17.698	5.552	31,4	17.109	6.043	35,3	16.898	6.277	37,1
Acre	11.834	4.250	35,9	11.671	4.389	37,6	11.575	5.874	50,7	12.612	6.473	51,3
Amazonas	42.459	11.060	26,0	43.892	11.199	25,5	44.583	11.727	26,3	45.293	12.487	27,6
Roraima	7.623	2.899	38,0	7.768	3.146	40,5	7.943	3.316	41,7	7.482	3.207	42,9
Pará	85.545	20.613	24,1	86.467	21.461	24,8	86.514	22.568	26,1	87.026	22.954	26,4
Amapá	11.721	3.682	31,4	12.205	4.056	33,2	12.271	4.373	35,6	11.761	4.326	36,8
Tocantins	18.705	7.097	37,9	19.264	7.417	38,5	19.210	7.497	39,0	19.738	7.508	38,0
Nordeste	634.263	182.125	28,7	632.879	192.220	30,4	638.995	207.319	32,4	642.381	222.620	34,7
Maranhão	100.275	31.365	31,3	101.531	33.290	32,8	103.181	36.050	34,9	104.344	37.728	36,2
Piauí	44.765	13.586	30,3	44.693	14.348	32,1	47.531	17.505	36,8	47.989	23.356	48,7
Ceará	97.265	32.699	33,6	98.745	34.203	34,6	98.970	36.387	36,8	99.508	38.227	38,4
Rio Grande do Norte	36.296	10.994	30,3	36.111	11.535	31,9	36.088	11.885	32,9	35.429	12.092	34,1
Paraíba	49.736	14.558	29,3	48.434	15.691	32,4	48.062	17.147	35,7	48.493	18.081	37,3
Pernambuco	92.318	22.126	24,0	90.792	23.017	25,4	89.707	23.570	26,3	88.675	23.913	27,0
Alagoas	34.053	8.127	23,9	34.213	9.364	27,4	34.307	10.415	30,4	34.607	11.610	33,5
Sergipe	23.012	6.493	28,2	22.945	7.059	30,8	22.926	7.435	32,4	23.295	7.832	33,6
Bahia	159.891	43.422	27,2	158.774	45.001	28,3	161.778	48.447	29,9	163.593	51.637	31,6
Sudeste	903.539	244.757	27,1	893.759	228.219	25,5	894.790	244.685	27,3	891.858	255.409	28,6
Minas Gerais	233.202	60.699	26,0	234.191	60.899	26,0	237.461	67.215	28,3	236.984	70.517	29,8
Espirito Santo	44.587	27.192	61,0	44.224	27.114	61,3	42.831	27.994	65,4	42.502	28.657	67,4
Rio de Janeiro	165.240	47.081	28,5	161.806	47.173	29,2	163.391	49.471	30,3	162.777	50.922	31,3
São Paulo	461.776	110.249	23,9	454.739	93.994	20,5	452.447	100.495	22,2	450.913	105.830	23,5
Sul	336.878	170.701	50,7	344.447	170.235	49,4	345.356	176.327	51,1	343.054	186.989	54,5
Paraná	133.582	87.273	65,3	138.663	82.652	59,6	140.625	87.748	62,4	138.123	90.049	65,2
Santa Catarina	80.566	39.403	48,9	82.620	41.410	50,1	82.668	41.177	49,8	84.187	48.657	57,8
Rio Grande do Sul	123.171	44.345	36,0	123.602	46.464	37,6	122.533	47.728	39,0	121.205	48.644	40,1
Centro-Oeste	159.868	52.632	32,9	164.988	54.259	32,9	165.411	57.797	34,9	167.113	59.272	35,5
Mato Grosso	31.232	11.024	35,3	31.707	11.660	36,8	32.052	12.020	37,5	32.836	12.685	38,6
Mato Grosso do Sul	35.892	10.100	28,1	40.495	10.768	26,6	39.691	12.630	31,8	40.194	13.109	32,6
Goiás	62.185	16.929	27,2	61.348	16.939	27,6	62.672	17.655	28,2	62.938	18.101	28,8
Distrito Federal	31.057	14.787	47,6	31.866	15.064	47,3	31.421	15.684	49,9	31.590	15.567	49,3

Fonte: elaborada pela Diretd/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2017).

As conclusões do relatório apontam as diferenças regionais em relação à formação continuada. Informam que no ano de “2017, o percentual de professores com formação continuada era maior nas regiões Sul (54,5%) e Centro-Oeste (35,5%) e sendo a região Sudeste (28,6%) a que registrou o percentual mais baixo, seguida pelas regiões Norte (31,5%) e Nordeste (34,7%)”. (Brasil, 2018, p.278). Outras conclusões referentes à formação continuada se expressas nos itens 7 e 8 das conclusões:

7. Em 2017, as redes públicas foram as que mais promoveram a formação dos professores, tanto em nível de pós-graduação quanto em formações continuadas.

8. Na maior parte dos estados, observou-se aumento dos percentuais de professores formados, tanto na pós-graduação como na formação continuada, desde 2014. (BRASIL, 2018, p. 280).

O intervalo de 5 (cinco) anos (2012-2017) contados inclusive os anos anteriores ao novo PNE, representou um percentual de 5,7% de aumento, para atingir a meta de garantir formação continuada a todos (e nesses todos, consideramos 100% dos professores) os profissionais da educação básica será necessário atingir 64,9% de aumento de 2017 até 2024, ou seja deve-se atingir em sete anos um percentual que historicamente não se tem registro de atendimento. Uma perspectiva desafiadora diante do que se tem realizado. Mais desafiador ainda é tentar visualizar melhora dos índices que atualmente apresentam déficit quando se está diante de uma política de contingenciamento de recursos públicos para políticas públicas sociais como a que se configura mediante a imposição da Emenda Constitucional nº 95/2016. A referida Emenda relativa ao teto dos gastos públicos congela os investimentos por 20 (vinte) exercícios financeiros (20 vinte anos, de 2016 a 2036). Como se fosse possível a realização do valor público sem suas condições objetivas de implementação.

Neste *inter*, ressaltamos a relevante observação de Vieira, (2007,) ao ressaltar o valor público como intenção que amparada pelo poder público, se traduz em políticas públicas e que este valor público associado às condições de implementação e às condições políticas constituem as três dimensões que integram a gestão pública. Estas dimensões são indissociáveis e intercambiantes.

Um aspecto inusitado da Emenda Constitucional nº 95/2016 é a aparente contradição de congelar os gastos e investimentos em políticas sociais e ao mesmo tempo deixar de fora desse controle o pagamento de juros e amortizações da dívida pública. Sem investimentos a educação, saúde, moradia e outras políticas sociais serão estranguladas diante da demanda que será crescente dado o contingenciamento do atendimento.

O valor público, expresso em documentos oficiais é apenas uma parte, necessária mas, insuficiente para concretização de direitos. É mera formalidade sem suas condicionantes estruturais, políticas e administrativas. Uma falácia que interessa mais como resposta aos organismos internacionais que às condições necessárias ao desenvolvimento profissional dos professores. Neste sentido, para que as políticas relativas à formação continuada de professores se efetive, os contingenciamentos que se interpõem precisam ser transpostos.

Concordamos com a observação pertinente de Sofia Lerche Vieira quando afirma que a dificuldade da gestão reside no fato de que ela se situa na esfera das coisas que têm que ser feitas. O lugar do dever ser é o lugar do necessário mas o necessário é, por vezes, conflitante com interesses que defendem a permanência. "E o que tem que ser feito nem sempre agrada a todos. Não dá votos; ao contrário, fere interesses. Desestabiliza o que está posto. Por menores que sejam as mudanças pretendidas, atingem pessoas". (VIEIRA, 2007, p.59).

Defendemos que a formação continuada de professores na Amazônia Paraense não pode ser a mesma formação que se aplicaria a todo e qualquer contexto deste nosso país continental. Compreendemos que deva ser uma elaboração com os professores e não para os professores, que se paute pelos problemas e soluções endógenas, mas que não seu foco não seja o saber-fazer, mas que dialogue com referenciais teóricos dos saberes universais. Neste sentido, contra um recuo da teoria, anuímos com Moraes:

Só a teoria associada a uma intensa renovação pedagógica — e não a experiência imediata, a narrativa simbólica e descritiva, as estórias de vida coladas ao cotidiano — são capazes de impedir que os instigantes "novos objetos" sejam reduzidos a "micro-objetos", fragmentos descolados e, ao contrário, se transformem em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não racista, não sexista e não homofóbica. (MORAES, 2001, p.19)

A autora ressalta que o quadro da educação como mercadoria, o consumo de pacotes, o atrelamento ao mercado, a panaceia da educação para toda a vida, a gradativa supressão da discussão teórica nas pesquisas educacionais tem implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio, prazos, na própria produção de conhecimento na área.

A escola como lugar de formação continuada? Sim defendemos, mas não exclusivamente, a saída do lugar de trabalho para outros espaços podem favorecer um distanciamento não só físico, mas de diferentes perspectivas de organização dos tempos-lugares-fundamentos da docência. Com Martins (2010) ressaltamos que,

[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à "prática" de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos. (MARTINS, 2010, p.14)

Em tempos sombrios em que a centralidade da educação se pauta pela sua capacidade de gerar lucros, pelo seu gerenciamento e financiamento na esfera do setor privado ao mesmo tempo que promove a formação das forças produtivas que sustentam o sistema capitalista excludente e voraz, a formação de professores também se configura mediadora, por isso controlada. Contra essas orientações será necessário atender a um chamado aos modos do Manifesto do Partido Comunista: Universidades, Institutos Federais, Escolas públicas, Institutos e Centros de pesquisa, uni-vos!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Amazônia Paraense, por suas características geográficas e pela demografia rica em seu conjunto de sujeitos com saberes e fazeres distintos, se apresenta desafiadora ao estabelecimento da gestão do seu desenvolvimento. No contexto da formação continuada de professores, os dados demonstram que se está muito distante de abarcar a totalidade e que será necessário um engajamento para que se produza as condições necessárias ao atendimento dos professores não somente em quantidade mas em qualidade, que a formação continuada para todos seja uma possibilidade de redimensionamento para além das práticas, mas que se produza com fundamentação teórica consistente, aprofundada e coerente com a realidade concreta em transformação.

Limitados pelo congelamento de recursos para a educação, não se atingirá nem as metas do Plano Nacional de Educação, nem as condições gerais garantidoras da estrutura física adequada, da valorização profissional, das condições materiais necessárias ao suporte mínimo da manutenção da educação. A formação continuada apontada no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, longe de atender a todos, conforme disposto na meta 16, ficará seriamente comprometida.

Para dar resposta ao problema em debate, clamamos por uma mobilização grandiosa e efetiva para revogar a Emenda Constitucional Nº 95/2016, porque se não o fizermos, todos os nossos esforços em favor das políticas sociais serão energias despendidas sem resultados: uma frustração que pode levar a paralisação.

Para pôr em movimento as ações necessárias é preciso resistir! É preciso que atendamos ao chamado para unificar a luta em torno de um objetivo comum, para que os diferentes objetivos que apontam para um desenvolvimento social na Amazônia e nos diferentes espaços do país tenham condições objetivas concretas de se realizarem.

REFERÊNCIAS

APA-TO. Alternativa para a Pequena Agricultura no Tocantins. **Amazônia**. Disponível em: <<http://www.apato.org.br/quem-somos/biomas/amazonia/>> Acesso em: 18 maio 2018.

BRASIL. Decreto Nº 8.752/2015. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 16 maio 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. – Brasília, DF : Inep, 2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/06/relatc3b3rio-do-2o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-pne-2018.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 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. 2014. Seção 1, p. 1.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm#adct. Acesso em 03 abr. 2018.

_____. Emenda Constitucional Nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso: 17 abr. 2018.

CAMARGO, Maria Arlete Monte de; RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. Formação e prática docente no estado do Pará **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 50, n. 36, p. 156-182, set./dez. 2014. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7082/5275>. Acesso em: 08 maio 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação continuada. In: MOROSINI, Marília Costa et. All. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. vol.2. INEP / RIES 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>>. Acesso em: 05 maio 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação Continuada de Professores In: **Dicionário – Verbetes**. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>>. Acesso em: 05 abr. 2018

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. **Políticas Públicas e Educação Básica**. DOURADO, Fernandes, PARO, Vitor Henrique (Org.)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE. Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2017. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2017/estimativa_dou_2017.pdf. Acesso em: 07 maio 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad): microdados 2004-2015. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/amazonialegal.shtm?c=2> >Acesso em: 7 maio 2018.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**. nº 08, pp. 72-82, jan/abr 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

MARTINS, Lígia M. O legado do Século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia M.; DUARTE, Newton Duarte (Orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. pp.13-31. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. de 2018.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/ 2003

MAUÉS, Olgaídes Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseltronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>>. Acesso em 06 Abr. 2018.

MEC. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

MOTA, Giovane da Silva. Espaço e técnica: da subsunção do território ao sistema técnico destrutivo. In: **Geografia na Amazônia paraense: territórios e paisagens** / Christian Nunes da Silva, João Marcio Palheta da Silva, Clay Anderson Nunes Chagas, Organizadores. 1. ed.. - Belém: GAPTA/UFGA, 2015. Disponível em: http://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/130/6/Livro_GeografiaAmazoniaParaense.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, núm. 1, 2001, pp. 7-25, Universidade do Minho Portugal. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>>. Acesso em 05 maio 2018.

OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de. HAGE; Salomão Antonio Mufarrej. A socioterritorialidade da Amazônia e as políticas de educação do campo. **Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 141-158, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rve/article/download/1006/1461>>. Acesso em: 15 maio 2018.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação Continuada de Professores: Ampliando a Compreensão Acerca Deste Conceito. **Revista Thema**, 2010. Disponível em: revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/19/19>. Acesso em: 03 maio 2018.

VIEIRA, Sofia L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: Revisitando conceitos simples. In. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPAAE). Vol. 23, nº 1, Jan./ Abr. 2007 (p. 53-69).

[1] Observamos que a tabela no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação se encontra dividida em duas páginas (278 e 279) por conta do fluxo do texto e que juntamos as duas partes para melhor visualização.