



Revista Educação em Questão

E-ISSN: 1981-1802

eduquestao@ce.ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do

Norte

Brasil

Monte de Camargo, Arlete Maria; Silva Ribeiro, Maria Edilene da

Formação e prática docente no estado do Pará

Revista Educação em Questão, vol. 50, núm. 36, septiembre-diciembre, 2014, pp. 156-
182

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959985007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Formação e prática docente no estado do Pará

Arlete Maria Monte de Camargo

Maria Edilene da Silva Ribeiro

Universidade Federal do Pará

Resumo

O artigo tem como referência o Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua relação com as políticas de formação de professores no estado do Pará. A discussão teórica desenvolvida considera a dimensão formação de professores como uma das diretrizes privilegiadas pelas políticas educacionais. Caracteriza o caminho percorrido no estado após a aprovação da LDB, sobressaindo a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados apontam para a necessidade de se articular as políticas de formação docente aos processos de valorização docente, sem o que não haverá repercussões satisfatórias na prática docente.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação inicial. Formação continuada.

156

Teacher education and teaching in the State of Pará

Abstract

The theme of this paper is the Coordinated Action Plan (PAR) and how it relates to the policies for teacher education in the State of Pará, in the Brazilian Amazon Region. The theoretical discussion carried out in the paper considers teacher education as a privileged guideline of the educational policies. The paper tells the history of the field of teacher education in the State of Pará after the Education Guidelines and Framework Law (LDB) with a special emphasis on teacher education for the initial grades of elementary school. The findings point to the need to articulate teacher education policies and teacher valuing processes in order to foster significant impacts on teaching practices.

Keywords: Educational policies. Pre-service teacher education. Continuing teacher education.

La Formación y la práctica docente en el estado de Pará

Resumen

El tema del artículo tiene como referencia el Plan de Acciones Articuladas (PAR) y su relación con las políticas de formación de profesores en el estado del Pará. La discusión teórica desarrollada lleva en cuenta la dimensión de la formación de profesores como una de las directrices privilegiadas por las políticas educacionales. Caracteriza el camino recorrido en el estado tras la aprobación de la LDB, con destaque a la formación de profesores de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. Los resultados muestran la necesidad de articularse las políticas de formación docente a lo que se refiere a los procesos de valoración docente, sin lo cual no habrá repercusiones satisfactorias en la práctica docente.

Palabras-claves: Políticas educacionales. Formación inicial. Formación continuada.

1. Introdução

O artigo aqui apresentado tem por base os resultados parciais da pesquisa "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." O trabalho avalia os resultados da implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios localizados nos Estados já mencionados no que se refere: à gestão educacional; à formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; às práticas pedagógicas e avaliação; à infraestrutura e recursos pedagógicos, no período de 2007 a 2011, evidenciando suas repercussões para a sistematização do regime de colaboração entre os entes federados.

Neste artigo, a proposta é problematizar a formação docente e suas possíveis implicações nas práticas pedagógicas com base nas ações desenvolvidas no estado do Pará, em especial, nos chamados anos iniciais do ensino fundamental, nos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Castanhal e Cametá, selecionados para o desenvolvimento da pesquisa.

A partir da análise de documentos oficiais e da base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Ministério da Educação (MEC), procuraram-se elementos que permitam

identificar como as ações de formação docente podem contribuir para melhorar os indicadores educacionais em municípios dos estados do Pará.

Como se sabe, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) foi estimulada a indução de políticas que estivessem em sintonia com as diretrizes e metas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jontiem na Tailândia (UNESCO, 1990).

Essas diretrizes deram origem a diferentes políticas educacionais, dentre elas, as voltadas para o campo da formação docente. Além disso, buscaram responder aos compromissos internacionais firmados com o objetivo de ampliar a qualificação dos professores da educação básica, visando a uma melhor qualidade para esse nível de ensino já que os índices eram considerados insatisfatórios.

No contexto de crise do sistema capitalista, está a origem da reforma do estado, desencadeada nos anos 1990, no Brasil, quando prevaleceu um conjunto de orientações que desarticulou o chamado estado providência e levou à consolidação do Estado Mínimo.

158

Com o lançamento do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 abril de 2007-PDE), que é parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o Governo Federal definiu um programa estratégico com a pretensão de avançar em relação a essas diretrizes e metas, e regular um novo pacto federativo entre os diferentes sistemas educacionais brasileiros. Propôs a adesão voluntária por parte de estados e municípios e a articulação de esforços entre os entes federados para obter melhores resultados na educação nacional.

Em artigo no qual aborda a relação entre as políticas sociais no Brasil e federalismo no Brasil, Arretche (2002) mostra que o sucesso ou fracasso das reformas depende da capacidade do poder central para superar o poder de voto à implementação de políticas decorrente da baixa integração vertical de estados federativos. Ao lado disso, há um conjunto de condições que contribuem para estruturar as arenas decisórias, como as que envolvem medidas complementares pós-aprovação de emendas constitucionais, as quais deslocam a arena decisória para a burocracia do executivo, onde são definidas as regras de implementação aumentando o poder do governo central.

No caso da educação, o PAR volta-se para o desenvolvimento das estratégias previstas no PDE, com vistas à melhoria da qualidade da educação brasileira, e, segundo Camini (2009), esse plano pode contribuir para recolocar o debate sobre a responsabilidade do estado na indução de políticas públicas hoje no Brasil. A seguir, será analisado o contexto da formação dos professores.

2. A formação inicial de professores: apontamentos teóricos e contextuais

Os estudos desenvolvidos por Libâneo (2004), Növoa (1992) e Contreras (2002) indicam que a formação de professores é um ponto de partida para a melhoria da atuação docente

Sobre o assunto, Libâneo (2004, p. 227) afirma que a “[...] formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágio.” Isso, embora não determine a qualidade, influencia na boa organização do trabalho escolar bem como na gestão da escola pública, consequentemente, numa prática pedagógica significativa.

Outra contribuição relevante é a de Növoa (1992, p. 27) para quem a “[...] formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente.” O que se observa é que os conhecimentos construídos nos cursos de formação inicial são basilares para o início ou continuação do desempenho desse profissional, no entanto, nem sempre o estimula a se desenvolver como um sujeito crítico, participativo e autônomo na construção da prática educativa.

Sobre isso, Contreras afirma:

A reflexão crítica não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de “definir-se” diante dos problemas e atuar consequentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise com problemas que tem uma origem social e histórica (CONTRERAS, 2002, p. 163).

Essas contribuições apontam para a necessidade de se repensar a formação do professor que atua na educação básica, considerada componente estratégico para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem do educando. Além do contato com os conhecimentos curriculares de língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história e geografia, dentre outros, os professores em formação irão confrontar suas perspectivas frente ao contexto atual, podendo, assim, ressignificar suas concepções e posturas inerentes à prática pedagógica, além das concepções que norteiam a sua inserção no campo político educacional.

Uma vez que o processo educacional está diretamente relacionado com a concepção de sociedade, Nóvoa, assim, se expressa:

A educação é um processo que acompanha permanentemente as mudanças da estrutura socioeconômica, que deve, por sua especificidade, adequar à política que sustenta a dialética de transformação social. Entretanto, apesar de seu nível ideológico superestrutural (basicamente como agente de reprodução social), a educação pode operar, limitadamente, como fator decisivo nos processos de mudança social junto com a mutação das estruturas e a dialética conflitiva da sociedade (NÓVOA, 1992, p. 31).

160

Desse modo, a concepção que se tem de educação se reflete na formação dos professores, revelando os interesses, intenções e conflitos. No entanto, em meio às situações conflituosas não se pode desconsiderar as contribuições da escola, em relação às perspectivas de melhoria da formação humana, o que evidencia a necessidade de se repensar nos padrões de qualidade que definem essa instituição. Nesse sentido, como esclarece Libâneo:

Qualidade da escola refere-se tanto a atributos ou características da sua organização e funcionamento quanto ao grau de excelência baseado numa escala valorativa (a qualidade desta escola é ruim, medíocre, boa, excelente). Embora haja uma grande diversidade de opiniões entre os educadores e pais sobre critérios de qualidade das escolas (LIBÂNEO, 2001, p. 65).

Além disso, para Libâneo (2001), a escola deve primar pela qualidade social, que apresenta a inter-relação entre qualidade formal e política, além do que é baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades operativas sociais, com alto grau de inclusão nos aspectos político, social, e cultural.

O processo de construção da educação e da formação do professor requer condições escolares adequadas para a concretização das atividades pedagógicas e que incluem a valorização do professor, a democratização da gestão com participação ativa da comunidade escolar, a avaliação permanente, dentre outros, aspectos que devem ser articulados politicamente.

Parte-se do entendimento de que a política de formação de professores é vital para a consolidação de um processo educacional com qualidade, de forma crítica, como visto abaixo:

A escola é uma instituição que desempenha funções de regulação social e de seleção, numa sociedade na qual as conquistas em matéria de igualdade, liberdade e justiça são assunto de discussão, a prática docente pode incluir dentro de sua própria reflexão e ação a forma em que estes valores políticos se realizam (CONTRERAS, 2002, p. 81).

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. Nesse sentido, Contreras afirma:

Essa racionalidade técnica não exerce seu poder unicamente pela forma com que se estabelece a relação entre finalidades e técnicos que se limitam a esboçar métodos e aplicá-los para alcançá-las. A racionalização também se expressa como um procedimento pelo qual as políticas públicas ficam fora de todo o debate ao serem fixadas como razões científicas ou técnicas. 'Despoliticizam-se' ao redefinirem como assuntos técnicos e, na prática, suas finalidades se impõem como assunto fora de todo o debate científico (CONTRERAS, 2002, p. 102).

De modo geral, muito se tem escrito e pesquisado sobre a formação de professores na educação brasileira ressaltando sua construção histórica, seus pressupostos, suas definições, dentre outros. A formação de professores é uma necessidade inerente ao processo educacional. Bons professores, capacitados e com condições de trabalho contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, portanto sua formação se reflete diretamente na sua prática cotidiana.

Na década de 1980, no contexto da redemocratização da sociedade brasileira, destacam-se movimentos que reivindicavam melhores condições de trabalho, melhoria na formação docente, dentre outros, e que contaram com a participação de diferentes categorias da sociedade civil.

A Constituição de 1988, embora apresente avanços no que tange à escolarização pública e à formação inicial de professores, contribuiu para ampliar as iniciativas nesse campo por parte do setor privado, já que essa oferta tem amparo legal, no art. 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Além disso, é necessário relacionar a política de formação docente com aspectos fundantes, como a Reforma do Estado iniciada nos anos 1990, e que respalda, legalmente, a concretização da política educacional no processo de consolidação da educação formal.

O contexto da reforma do Estado marcou profundamente a escola e a formação de professores a partir dos anos 1990, quando, à época, Fernando Henrique Cardoso governava o Brasil, perpassando pelo governo Lula da Silva e perdurando no atual mandato de Dilma Rousseff.

Em relação ao assunto, Maués afirma que:

As diferentes reformas que vêm ocorrendo na formação dos professores estão assentadas em alguns eixos dos quais se destaca, dentre outros, o aporte da competência, além da ênfase na formação prática/validação das experiências, na formação contínua e na educação à distância (MAUÉS, 2005, p. 11).

Dessa forma, nas últimas décadas, mudanças substanciais vêm ocorrendo em nível nacional e internacional que se refletem nas instituições educativas de forma geral, e, particularmente, na formação de professores,

cuja influência ao lado da gestão e financiamento da escola repercutem na prática pedagógica e, consequentemente, na formação do educando.

Faz-se necessário o conhecimento do processo de formação docente relacionado ao Plano de Ações Articuladas, já que esse plano se articula a outros programas, como o Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb), ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), dentre outros.

Observa-se uma tendência no alargamento da política educacional no sentido de prover a qualificação para os professores que exercem a profissão na educação básica – formação em exercício, como é o caso do Parfor, considerada requisito para a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Iddeb) de cada escola ou rede de ensino. Essa tentativa de melhoria ainda ocorre em meio a problemas históricos como a má qualidade da educação pública, marcada por carências infraestruturais, condições salariais insatisfatórias, dentre outros.

Para realização do intento de melhoria dos índices educacionais, necessáriose faz que, na materialização de suas ações, a escola disponha, além de professores bem formados e capacitados, de condições físicas e materiais, equipamentos atualizados e adequados, para contribuir na aprendizagem dos educandos de forma significativa.

O que se observa, entretanto, é a ausência de políticas voltadas para a qualidade da educação e, sobretudo, de uma formação docente que considere os professores enquanto sujeitos históricos e politizados. Nessa direção, criar e fortalecer uma política pública de formação docente, que não seja paliativa e pontual, é exigência social imediata, já que é necessária uma formação básica sólida capaz de articular a teoria e a prática num contexto político que requer transformações. Essa é uma mudança que, segundo Mészáros (2008), só ocorrerá quando houver o rompimento com as bases estruturais do sistema capitalista.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 estabeleceu o prazo de uma década, para que todos os professores atuantes na Educação Básica obtivessem a formação inicial em curso de graduação. A partir dessa legislação, vários pareceres, resoluções, dentre outros documentos regulatórios, foram estabelecidos para normatizar os programas e projetos pedagógicos voltados à formação inicial.

Entende-se que a formação docente deve exercer a mediação entre os anseios sociais do processo educativo e a valorização do professor como ser crítico e politizado, daí a importância de não restringir essa formação ao aspecto técnico e operacional. Ademais, não se pode deixar a prática pedagógica restrita a si mesma, o que poderá não apresentar resultados promissores na aprendizagem dos alunos. No item seguinte, analisam-se dados recentes sobre a formação docente que podem auxiliar a entender melhor a questão.

3. A formação docente no Brasil e no estado do Pará após a aprovação da LDB 9.394/96

A necessidade de elevação da escolaridade do professor brasileiro, já indicada por ocasião da aprovação da LDB, continua a ser pertinente nos dias atuais, já que os índices divulgados evidenciam a necessidade de ampliação dessa qualificação. Em 1997, ano posterior à aprovação da LDB, eram evidentes as assimetrias entre as diferentes regiões do país, no que diz respeito à formação dos professores, como pode ser constatado no Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica, documento publicado pelo Mec/Inep (1999).

Tomando, como referência, os professores em exercício na educação básica nos estados onde a pesquisa se desenvolve, a situação era a seguinte: no ano de 1997, as 1.617.611 funções docentes identificadas, no Brasil, eram ocupadas por 43,9% professores com o 2º Grau completo ou não (Ensino Normal ou Magistério ou outro). No caso do estado de Minas Gerais, a proporção de professores era de 43,3751% bem próximo ao índice brasileiro. Nos estados do Pará e Rio Grande do Norte, a proporção de professores com escolaridade em nível de 2º Grau era de 57,57%, e 57,51% respectivamente, acima do índice brasileiro, o que evidencia a diversidade existente entre as regiões brasileiras, observadas anteriormente.

Em relação aos docentes em exercício, nos anos iniciais, o quadro era o seguinte:

Tabela 1**Docentes de 1^a a 4^a série por Grau de Formação no Brasil e Estados de Minas Gerais, Pará e Rio Grande do Norte 1997**

País/ Estado da Federação	Total	1º Grau (completo ou não)	2º Grau (completo ou não)	3º Grau (completo ou mais)	Não informado
Brasil	616.956	74.965	382.217	157.432	2.342
Minas Gerais	71.067	3.238	45.271	22.227	331
Pará	27.085	7.928	17.475	1.515	167
Rio Grande do Norte	15.394	1.849	11.287	2.229	29

Fonte | Mec/Inep/Seec

Nota | O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento

A maioria dos docentes de 1^a a 4^a série, no ano de 1997, tinha uma escolaridade em nível de 2º grau – 61,9%; outra constatação é a de que, apenas, 25,5 do total de professores em exercício nessa etapa de ensino possuía nível superior. Observa-se, ainda, a incidência de professores com o ensino fundamental em torno de 12,15%, o que indica uma proximidade com a realidade do século XIX, quando surgiram as primeiras escolas normais no Brasil. Nessa época, admitia-se que o professor do chamado ensino primário fosse contratado com base em requisitos que não ultrapassavam esse nível de ensino (TANURI, 2000).

Comparados os percentuais de formação nos três estados, a situação era muito próxima à realidade brasileira à exceção do estado do Rio Grande do Norte. Em Minas Gerais, 63,70% dos docentes em exercício possuíam o 2º Grau (completo ou não), não sendo indicado se essa formação teria ocorrido em cursos desse nível de ensino específicos de formação de professores; o estado do Pará possuía 64,52% de seu corpo docente com esse nível de ensino e, por último, o Rio Grande do Norte com um percentual bem acima dos demais de 73,32%.

Com a aprovação da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), foi ampliada a exigência da formação do professor em nível superior, e essa exigência irá impactar diretamente os chamados anos iniciais do ensino

fundamental, já que a formação em nível superior era válida para o exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio antes de 1996. Com a necessidade de adequação da escola básica, necessária ao novo projeto social em curso, passou a ser prioritário o investimento na formação docente. Tratava-se de uma tarefa que deveria mobilizar os vários setores envolvidos: Ministério da Educação, secretarias de educação, instituições de ensino superior, dentre outros.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), aprovado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, com vistas a assegurar os insumos básicos necessários para um padrão de qualidade satisfatório na educação brasileira, pode ser considerado um dos marcos de regulação das políticas educacionais e indutor de políticas de formação docente. Em relação a esse Fundo, destacam-se as ações voltadas para a formação de professores em caráter emergencial; o parágrafo único do artigo 7º dessa lei previu a aplicação de 60% do montante dos recursos para remuneração dos quadros do magistério do ensino fundamental e qualificação de professores leigos, durante os primeiros cinco anos de vigência da Lei.

166

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), o Fundef e, posteriormente, o Fundeb – (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007) foram responsáveis pela criação de condições institucionais básicas para a construção de políticas mais equânimes de valorização do magistério. Os recursos desses fundos tornaram possível a realização de convênios com universidades federais, estaduais e, em alguns casos, comunitárias, com o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas.

A demanda por formação em nível superior pelos professores em exercício na educação básica favoreceu, em um primeiro momento, a expansão de cursos de licenciatura na esfera privada, tendo em vista que os programas emergenciais de licenciaturas não conseguiram dar conta da necessidade existente logo após a aprovação da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Outro elemento que contribui para tornar a situação ainda mais complexa, diz respeito à remuneração salarial do professor da educação básica brasileira. Segundo dados publicados no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014), a remuneração média desse profissional é de 50% da média salarial dos trabalhadores com formação superior, situada na faixa de R\$ 3,6 mil mensais.

Sabe-se que a remuneração é um importante aspecto a ser considerado por quem pretende escolher uma profissão. A importância da existência de uma carreira que seja capaz de atrair os jovens para a profissão e também de retê-los foi objeto de artigo de Maués e Camargo (2014, p. 77), no qual as autoras mostram que “[...] apesar de várias leis aprovadas sobre o assunto, a questão da formação docente ainda não representa uma opção significativa para atrair novas pessoas que ingressam no ensino superior.” Além disso, evidenciam, ainda, a retração no processo de expansão dos cursos de formação de professores, influenciado, igualmente, pela falta de atratividade da carreira.

Apesar de formados em cursos de licenciatura, os docentes em exercício na educação básica nem sempre atuam em áreas compatíveis com a sua formação inicial. O que se observa é que não há garantia de que a formação ocorra, efetivamente, nas áreas de atuação demandadas, nem que o professor qualificado vá, de fato, atuar na carreira docente devido à baixa atratividade pela profissão, motivada pela inexistência de uma carreira satisfatória que o campo educacional oferece.

A seguir, a situação constatada em relação à formação docente em nível superior no Brasil no ano de 2007, na base de dados Mec/Inep.

167

Tabela 2

Docentes por grau de formação nas etapas de ensino no Brasil – 2007

Etapas de ensino	Total	Nível Fundamental	Nível Médio	Normal ou magistério	Superior c/ licenciatura	Superior s/ licenciatura
Educação básica	1.882.961	15.982	103.341	479.950	1.160.811	121.877
Creche	95.643	2.896	9.465	43.027	35.570	4.685
Pré-escola	240.543	3.239	14.837	99.435	109.556	13.476
Ensino Fundamental anos iniciais	685.025	5.515	38.623	221.468	376.421	42.998
Ensino Fundamental anos finais	736.502	3.872	32.767	120.592	540.496	38.775
Ensino Médio	414.555	441	12.196	14.785	360.477	26.556

Fonte | Mec/Inep

No ano de 2007, pode-se dizer que, em relação ao sistema educacional brasileiro, 38,3% dos docentes em exercício na educação básica ainda não possuíam a formação em nível superior, apesar de ter havido um avanço se comparado ao ano de 1997. Em 2007, outras informações foram acrescidas em relação a 1997 como a inclusão de professores com e sem magistério de nível médio e em relação ao nível superior professores que atuam com ou sem a licenciatura, contingente considerado leigo, demandando políticas emergenciais para qualificá-lo.

Em relação aos docentes em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 1997, havia 25,5% das funções docentes exercidas por professores com curso de licenciatura. Dez anos depois, esse percentual era de 61,6%, o que representa um avanço, mas ainda insuficiente para o que se desejava quando da aprovação da LDB, em 1996, que era a elevação da escolaridade média dos brasileiros, e ainda distante da universalização da formação em nível superior proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

O que se observou é que ainda persistiam funções docentes exercidas por professores com, apenas, o Ensino Médio (obtido ou não em cursos de Magistério/Normal) que correspondia a 37,9% do total de funções docentes, percentual ainda significativo.

168

3.1 A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e sua articulação com o PAR

Com a edição do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi criado oParfor (BRASIL, 2009), um programa implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em colaboração com as Secretarias dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal e com as Instituições de Ensino Superior.

O plano resultou da ação conjunta entre o Ministério da Educação, instituições públicas de educação superior e secretarias de educação dos estados e municípios, inserida no âmbito do PDE, e que, como já visto, estabeleceu, no país, um novo regime de colaboração da União, Estados e Municípios. Esse movimento de articulação teve início a partir de 2007, quando cada um dos estados e municípios que aderiu ao PAR elaborou sua proposta, que deveria refletir suas necessidades e aspirações, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, visando assegurar a formação exigida na LDB

para todos os professores que atuam na educação básica. (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, 2009).

O Parfor, diferentemente dos cursos de formação de professores em exercício oferecidos com recursos do Fundef/Fundeb, é de responsabilidade direta do Governo Federal. Em relação a esses últimos, algumas razões podem ser identificadas para que se apresentassem insuficientes para atender à totalidade de professores a serem formados.

Além da proporção de professores sem a qualificação exigida, o que demandava uma formação maciça, esses cursos eram ofertados na dependência do estabelecimento de convênios com a prefeitura dos municípios, o que nem sempre ocorreu. Além disso, sabe-se que uma parcela dos professores que obteve o diploma aguardava por aposentadoria, o que pode ter levado à contratação de professores sem a titulação devida, motivado pelas relações clientelísticas que, em geral, caracterizam a relação dos governos com a população nos municípios brasileiros.

O Parfor, a partir da adesão das instituições públicas de ensino superior, buscou aproveitar a capacidade instalada dessas IES em cursos de licenciatura, com destinação de recursos pelo Ministério da Educação para viabilização desses cursos às instituições de ensino superior. Essa política foi instituída no âmbito da Capes/Mec, por meio das Diretorias de Educação Básica Presencial (DEB) e Educação a Distância (DED), as quais deveriam organizar e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, além de concretizar a Política Nacional em cada estado por meio de planos estratégicos formulados em Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente.

A oferta de cursos, nas modalidades presencial e a distância, passou a ocorrer com o fomento e avaliação das secretarias de Educação Superior (Sesu) e de Educação a Distância (Seed) e da Capes.

A importância do Parfor – enquanto política de formação em massa de professores – precisa ser destacada, inclusive por estimular o regime de colaboração entre diferentes instâncias em âmbito federal, estadual e municipal, já que permite que se tenha uma perspectiva de continuidade nas políticas educacionais, característica, que, em geral, não é observada.

Apesar disso, o oferecimento de cursos para a ampliação da qualificação do professor não pode se dar isoladamente da valorização dos

profissionais que atuam no magistério, já que a universalização da educação básica ocorre em meio a uma série de mudanças econômicas, sociais e culturais, que modificam, substancialmente, o sistema educacional brasileiro na atualidade.

O que ocorre é que se costuma atribuir as deficiências na formação docente aos problemas identificados nos sistemas de ensino quando a questão é bem mais complexa. Há que se levar em conta que as escolas atuais convivem com um conjunto de situações que, até pouco tempo, não faziam parte da realidade escolar, como a violência, diversidade cultural dos grupos de estudantes etc. São situações que o professor passa a mediar e que não existiam em um passado não muito distante.

Recentemente, foi divulgada pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com objetivo de analisar as condições de trabalho que as escolas oferecem para os professores e o ambiente de aprendizagem nas salas de aula. Essa pesquisa tem uma abrangência internacional e, no Brasil, os dados obtidos envolveram mais de 14.000 (quatorze mil) professores brasileiros e cerca de 1.000 (um mil) diretores de 1070 (mil e setenta) escolas públicas e privadas de todos os estados do País (TALIS, 2014). Nessa pesquisa, identificou-se que, dentre as atividades que envolvem o trabalho docente, estão a manutenção da ordem na sala, o envolvimento do professor com as atividades administrativas e burocráticas, dentre outras, que acabam por tirar o foco do processo ensino-aprendizagem propriamente dito.

Além disso, a diversidade do ponto de vista de proficiência apresentada pelos alunos (baixa proficiência) faz com que o estudante não se estimule em relação às aulas, provocando desatenção e, consequentemente, um maior esforço pelo professor no sentido de buscar organizar a dispersão. A falta de apoio escolar ao docente, com equipes técnicas escassas, além do maior tempo de trabalho em classe contribui para a precarização e intensificação do trabalho docente.

3.2 A formação docente no estado do Pará em análise: possíveis repercussões do PAR

O PAR, como parte integrante do PDE, é uma política que se propõe a promover a articulação entre os sistemas de ensino, e que visa a um

planejamento coerente e integrado entre os sistemas educacionais, que busque superar a sobreposição das ações, o que alimenta a desigualdade e incentiva o espírito "patrimonialista", no qual todos se voltam para atender as suas redes de ensino, como se os sistemas e as redes não fossem coisas públicas, mas sim patrimônio de uma determinada administração. Para Camini:

Esse é um dos aspectos a que o PAR deve responder, contudo ainda restam questionamentos sobre o método e o próprio conteúdo, uma vez que foi preconcebido pelo órgão central e apresentado como um conjunto de ações a serem selecionadas com vistas ao cumprimento de diretrizes já estabelecidas para o conjunto dos sistemas de ensino. A partir dessa perspectiva do PAR, pode-se identificar uma forma de indução com pouca margem de inovação por parte dos municípios, em especial aqueles com pouca capacidade de investimentos próprios (CAMINI, 2009, p. 238).

A dimensão formação de professores da educação básica prevista no PAR envolve quatro áreas, a saber: Formação inicial de professores da Educação Básica; Formação continuada de professores da Educação Básica; Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas; Formação inicial e continuada de professores da educação básica para cumprimento da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Considerando os limites deste trabalho, será aqui realizada uma caracterização da formação inicial de professores prevista na área 1-Formação inicial de professores da Educação Básica no estado do Pará. Para isso, têm-se, como referência, os documentos do PAR (2007 a 2011) dos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal que integram a pesquisa no estado. Além disso, será utilizada a base de dados do Inep/MEC (Microdados) sobre formação docente no estado nos anos de 2007 e 2012, período da vigência do PAR em avaliação.

Esses municípios do Pará estão localizados em três mesorregiões, apresentando extensões territoriais e populações variadas. Altamira localizada na mesorregião do Sudeste Paraense; Cametá, na mesorregião do Nordeste do Pará e Belém; Barcarena e Castanhal, na mesorregião Metropolitana de Belém (IBGE, 2010).

A escolaridade dos docentes nos municípios pesquisados no estado do Pará será evidenciada nas tabelas abaixo, comparando-se os anos de 2007 a 2012, período de vigência do PAR analisado. A primeira tabela diz respeito ao município de Altamira, e, nela, além da escolaridade, estão discriminadas as funções docentes encontradas na zona urbana ou zona rural.

Tabela 3

Altamira/Pará: funções docentes da Rede Municipal de Ensino, por escolaridade e localização – 2007/2012

Escolaridade	2007			2012		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Fundamental Incompleto	-	-	-	-	-	-
Fundamental Completo	7	2	9	-	-	-
Ensino Médio - Normal/Magistério	244	210	454	73	32	105
Ensino Médio - Normal/Magistério Específico Indígena	-	-	-	-	-	-
Ensino Médio	68	50	118	6	23	29
Superior Completo	534	200	734	1.130	473	1.603
Superior completo sem licenciatura	33	25	58	-	-	-
Total	886	487	1.373	1.209	528	1.737

Fonte | Microdados do Censo Escolar 2007 e 2012/Inep/MEC

Em Altamira (Pará), das 454 (quatrocentas e cinquenta e quatro) funções docentes com a escolaridade em nível médio em 2007, passou-se a 105 (cento e cinco) funções docentes com Ensino Médio – Normal/Magistério em 2012, o que indica ainda estar distante da universalização desejada pelo PNE.

Os dados disponibilizados no Censo Escolar de 2012 permitem constatar que, das 482 (quatrocentas e oitenta e duas) funções docentes identificadas, nesse município, no ano de 2012, no que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, 21 (vinte e uma) funções docentes ocupadas por professores com ensino médio obtido em cursos normais e/ou cursos de magistério, além de 10 (dez) funções docentes com Ensino Médio.

Tabela 4
**Barcarena/Pará: funções docentes da Rede Municipal de Ensino, por
escolaridade e localização – 2007/2012**

Escolaridade	2007			2012		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Fundamental Incompleto	-	-	-	-	-	-
Fundamental Completo	-	1	1	-	-	-
Ensino Médio - Normal/Magistério	310	183	493	102	96	198
Ensino Médio - Normal/Magistério Específico Indígena	1	-	1	-	-	-
Ensino Médio	27	21	48	2	14	16
Superior Completo	568	94	662	768	196	964
Superior completo sem licenciatura	22	16	38	-	-	-
Total	928	315	1.243	872	306	1.178

Fonte | Microdados do Censo Escolar 2007 e 2012/Inep/MEC

173

Em Barcarena (Pará), no ano de 2012, não foram identificadas funções docentes exercidas por professores com Ensino Fundamental. Ainda persistiam 214 (duzentos e quatorze) funções docentes com Ensino Médio, 198 (cento e noventa e oito) com Ensino Médio, obtido em cursos Normal ou Magistério. Houve uma redução em relação a 2007 quando esse total era de 542 (quinhentas e quarenta e duas) funções docentes. As funções docentes exercidas por professores com ensino superior completo eram todos portadores de diploma obtido em cursos de licenciatura; esses dados são compatíveis com o que se observa no documento do PAR desse município.

Das 1.178 (mil, cento e setenta e oito) funções docentes, identificadas nesse município no ano de 2012, no que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, 198 (cento e noventa e oito) funções docentes eram ocupadas por professores com ensino médio obtido em cursos normais e/ou cursos de magistério, e 16 (dezesseis) funções docentes com ensino médio.

A seguir, será demonstrada a situação em Belém, capital do Estado.

Tabela 5

Belém/Pará: funções docentes da Rede Municipal de Ensino, por escolaridade e localização – 2007/2012

Escolaridade	2007			2012		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Fundamental Incompleto	-	3	3	-	-	-
Fundamental Completo	7	6	13	3	-	3
Ensino Médio - Normal/Magistério	453	266	719	54	23	77
Ensino Médio - Normal/Magistério Específico Indígena	-	-	-	-	-	-
Ensino Médio	222	66	288	516	39	555
Superior Completo	1.846	194	2.040	5.190	739	5.929
Superior completo sem licenciatura	252	33	285	-	-	-
Total	2.780	568	3.348	5.763	801	6.564

Fonte | Microdados do Censo Escolar 2007 e 2012/INEP/MEC

174

Em Belém (Pará), em 2012, ainda persistiam 03 (três) funções docentes com Ensino Fundamental Completo; 77 (setenta e sete) funções docentes são exercidas por professores com Ensino Médio, obtido em cursos de Magistério ou Normal, além de 555 (quinhentas e cinquenta e cinco) funções docentes exercidas por professores com somente Ensino Médio. Em 2007, havia 2.325 (duas mil, trezentas e vinte e cinco) funções docentes exercidas por professores com Ensino Superior, sendo 285 (duzentas e oitenta e cinco) com ensino superior completo sem licenciatura. Em 2012, são 55.929 (cinquenta e cinco mil, novecentas e vinte e nove) funções docentes exercidas por professores com licenciatura. Não há registro de funções docentes exercidas por professores com Ensino Superior, sem licenciatura.

Das 6.564 (seis mil, quinhentas e sessenta e quatro) funções docentes identificadas nesse município no ano de 2012, no que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, 77 (setenta e sete) funções docentes eram ocupadas por professores com ensino médio obtido em cursos normais e/ou cursos de magistério, além de 555 (quinhentas e cinquenta e cinco) funções docentes com ensino médio, número bem superior ao de funções docentes com

ensino médio obtido em cursos normais/magistério, o que, no mínimo é, preocupaute na capital do Pará. Em Cametá, a situação assim se colocava:

Tabela 6
Cametá/Pará: funções docentes da Rede Municipal de Ensino, por escolaridade e localização – 2007/2012

Escolaridade	2007			2012		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Fundamental Incompleto	–	–	–	–	–	–
Fundamental Completo	–	9	9	–	1	1
Ensino Médio - Normal/Magistério	298	1.748	2.046	192	1.441	1.633
Ensino Médio - Normal/Magistério Específico Indígena	–	–	–	–	1	1
Ensino Médio	45	62	107	40	68	108
Superior Completo	397	300	697	493	1.135	1.628
Superior completo sem licenciatura	53	12	65	–	–	–
Total	793	2.131	2.924	725	2.646	3.371

Fonte | Microdados do Censo Escolar 2007 e 2012/Inep/MEC

175

Em 2007, havia 09 (nove) funções docentes exercidas por professores com ensino fundamental. No que diz respeito às funções docentes exercidas por docentes com ensino médio obtido em cursos de magistério ou normal, em 2007 eram, ao todo, 2.046 (duas mil e quarenta e seis), e 107 (cento e sete) funções docentes exercidas por professores com ensino médio; no ano de 2012, ainda havia 1.635 (um mil, seiscentos e trinta e cinco) funções docentes exercidas por professores com ensino médio, sendo a grande maioria das funções docentes exercidas por professores que cursaram o Magistério ou Ensino Normal – 1.633 (um mil seiscentos e trinta e três), número ainda significativo. Sobre as funções docentes exercidas por docentes com nível superior, eram 312 (trezentas e doze) em 2007, sendo que, apenas, 12 (doze) obtidas em curso superior que não cursos de licenciatura. No ano de 2012, foram identificadas 1.628 (um mil, seiscentos e vinte e oito) funções docentes exercidas por

docentes com nível superior, apenas 12 (doze) obtidas em curso superior que não cursos de licenciatura.

No ano de 2012, no que diz respeito às funções docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, das 3.371 (três mil, trezentas e setenta e uma) funções docentes nesse município foi identificada uma única ocupada por professor que tinha, apenas, o Ensino Fundamental; 1.634 (um mil, seiscentos e trinta e quatro) funções docentes eram ocupadas por professores com ensino médio obtido em cursos normais e/ou cursos de magistério, além de 108 (cento e oito) funções docentes com ensino médio, situação que merece uma maior atenção por parte das instâncias envolvidas.

O último município a ser analisado é Castanhal com a seguinte situação:

Tabela 7

Castanhal/Pará: funções docentes da Rede Municipal de Ensino, por escolaridade e localização – 2007/2012

176

Escolaridade	2007			2012		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Fundamental Incompleto	0	0	0	0	0	0
Fundamental Completo	0	1	1	0	0	0
Ensino Médio - Normal/Magistério	280	121	401	113	23	136
Ensino Médio - Normal/Magistério Específico Indígena	1	0	1	0	0	0
Ensino Médio	7	2	9	316	100	416
Superior Completo	445	54	499	687	294	981
Superior completo sem licenciatura	24	5	29	0	0	0
Total	757	183	940	1116	417	1533

Fonte | Microdados do Censo Escolar 2007 e 2012/Inep/MEC

Em 2012, ainda persistiam em Castanhal (Pará), município próximo à capital, Belém, funções docentes exercidas por professores com Ensino Médio obtido em Curso Normal ou Magistério – são 136 (cento e trinta e seis). Uma situação diferenciada em relação aos outros municípios pode ser percebida;

trata-se da ampliação das funções docentes exercidas por professores com Ensino Médio – 416 (quatrocentos e dezesseis), quando em 2007, eram apenas 02 (duas). As razões dessa ampliação não são claras. Há uma ampliação das funções docentes exercidas por professores com nível superior; em 2007, eram 528 (quinhentas e vinte e oito), em 2012 são 981 (novecentos e oitenta e uma) funções docentes todas elas exercidas por professores que cursaram uma licenciatura.

Quanto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2012, das 1.533 (mil, quinhentas e trinta e três) funções docentes nesse município, 136 (cento e trinta e seis) eram ocupadas por professores com ensino médio obtido em cursos normais e/ou cursos de magistério, além de 416 (quatrocentos e dezesseis) funções docentes com ensino médio, situação que também merece uma maior atenção por parte das instâncias envolvidas.

Dessa forma, pode-se afirmar que há, ainda, um caminho a ser percorrido no que diz respeito à universalização da escolaridade em nível superior dos professores que atuam na educação básica, demandando ações que possam caminhar nessa direção.

177

Considerações finais

A articulação entre os sistemas de ensino a que se propõe o PAR está ainda a desejar no que diz respeito a um planejamento que se revele coerente e integrado entre os sistemas educacionais, confirmado, dessa forma, as conclusões anunciadas por Arretche (2002) em que o sucesso ou fracasso das políticas públicas, no Brasil, depende da capacidade do poder central para superar o poder de veto à implementação de políticas centrais, além de, em muitos casos, depender de arenas decisórias como as que envolvem a implementação das políticas no âmbito do governo central.

Algumas evidências aqui demonstradas podem ser indicativas de que a articulação desejada ainda não foi alcançada. No estado do Pará, no ano de 2012, das 51.796 funções docentes, 46.507 possuíam formação em nível superior em cursos de licenciatura, o que totaliza 89,8% dos que já atingiram a qualificação desejada. Os demais possuíam cursos em nível superior que não a licenciatura, além de estarem incluídas as funções docentes daqueles que realizaram cursos de complementação pedagógica.

A questão é mais agravante quando se focaliza a formação dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa problemática pode estar incidindo na prática pedagógica e no aprendizado do aluno, uma vez que a atividade docente carece de uma formação adequada, capaz de articular o trabalho pedagógico aos objetivos educativos.

Nessa direção, os cursos de Licenciatura são relevantes, especialmente, para os professores dos anos iniciais da escolarização, que desempenham uma função que, historicamente, não demandou a formação em nível superior. Tanto quanto as demais etapas de ensino, essa etapa necessita de professores com conhecimentos que fundamentem a sua prática, já que não se pode valorizar uma formação em que a aprendizagem não é devidamente considerada; trata-se de reconhecer que não é possível ensinar de qualquer forma, mas com a clareza de que é um processo que necessita de articulação entre os aspectos técnicos, científicos, políticos, sociais, ideológicos, éticos, culturais, contextualizados historicamente.

Desse modo, a formação dos professores não se desvincula da construção em torno da relação teoria e prática. Essa relação deve começar nos cursos de formação inicial, que tem o propósito de oferecer pistas, propostas para a construção de uma aprendizagem significativa, que tenha o desenvolvimento social do ser humano como centralidade.

Dos municípios estudados, observa-se que Altamira, Barcarena e Belém apresentam uma situação diferenciada no ano de 2012. Em Altamira, 92,17% das funções docentes identificadas são exercidas por professores com cursos de licenciatura; 7,61% têm, apenas, o ensino médio, mesmo se observando entre eles professores com Ensino Médio obtido em cursos de magistério ou normal.

Já em Barcarena, 81,8% das funções docentes são exercidas por professores portadores de diploma em nível superior obtidos em cursos de licenciatura; 16,8% são exercidas por professores com ensino médio obtida em cursos normais ou de magistério, percentual que ainda pode ser considerado significativo. Nesse ano, o município de Belém apresentava 90,3% das funções docentes exercidas por professores com licenciatura; 1,2% das funções docentes eram exercidas por professores com apenas o ensino médio.

Os municípios de Cametá e Castanhal são os que merecem uma maior atenção por apresentarem significativo número de funções docentes

exercidas por professores com nível médio, muitas vezes, obtidos em cursos que não os cursos normais ou magistério, uma situação preocupante considerando os esforços desenvolvidos pelas recentes políticas educacionais.

No ano de 2012, Cametá apresentava 51,7% das funções docentes exercidas por professores na condição descrita e, em Castanhal, foram identificadas 36% das funções docentes exercidas por professores com essa formação. O que pode estar motivando essa ampliação do número de funções docentes com nível médio? A primeira explicação é a de que não há professores habilitados ou que os que são habilitados foram atraídos para trabalhar em outros setores, já que tanto Cametá quanto Castanhal, desde a década de 1970, já havia oferta de licenciaturas pela Universidade Federal do Pará. Outra possível explicação é a de que muitos professores são contratados, sem vínculo permanente com as redes em que atuam, e sujeitos às relações clientelistas que costumam pautar as relações entre os governantes e seus cidadãos, o que favorece a contratação de professores sem nenhuma qualificação para atuar.

A superação do caráter emergencial dos cursos de formação de professores é um dos objetivos a ser perseguido. Além disso, fica clara a necessidade de promover a valorização do trabalhador docente para que os esforços investidos para a ampliação dos cursos de formação de professores não fiquem comprometidos, já que a carreira docente não apresenta um atrativo maior, seja para o professor em exercício quanto para o jovem que pretende escolher uma carreira. Na busca de melhoria do processo educacional, é necessário investir fortemente, em programas e planos que incentivem, ampliem e articulem a formação dos professores e a prática docente, e, sobre tudo investir nas condições de trabalho, tornando-as mais dignas e valorizadas.

179

Referências

- ARRETCHE, Marta. Federalismo e Relações intergovernamentais no Brasil: a reforma de programas sociais. **Revista Dados**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3. 2002.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27.833-27.841.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-norma-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. MEC. **Censo do professor 1997:** perfil dos docentes de Educação Básica. Brasília: INEP, 1999.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 12 maio 2014.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12/07/2014.

180

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 12 set. 2011.

_____. **Plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007a. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 12 jul. 2014.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. 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, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5-6.

_____. **Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/decreto_6755_29_1_09.htm>. Acesso em: 10 maio 2009.

_____. Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 fev. 2009a. Seção 1, p. 16.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2010.

CAMINI, Lúcia. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. 2009. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

181

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. In: **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____, Jose Carlos Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.8, n. 1, p.77-91, 2014. Disponível em:<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1013/315>. Acesso em: 24 jul. 2014.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação dos professores e a lógica das competências. In: MAUÉS, Olgaíses Cabral; LIMA, Ronaldo (Org.). **A lógica das competências na formação docente**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2005.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007.** Brasília: Inep, 2009.

_____. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.** 2009. Disponível em: http://www.oei.es/pdf2/plano_nacional_formacao_professores.pdf. Acesso em: 9 jun. 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Encyclopédia, 1992.

OECD. **Talis 2013 results: An International Perspective on Teaching and Learning,** OECD Publishing. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>. Acesso em: 28 jun. 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, Jomtien: 1990.

182 Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo

Universidade Federal do Pará

Instituto de Educação

Campus do Guamá | Belém | Pará

Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Superior | GEPES

E-mail | acamargo@ufpa.br

Profa. Dra. Maria Edilene da Silva Ribeiro

Universidade Federal do Pará

Faculdade de Pedagogia

Campus Castanhal | Pará

Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Superior | GEPES

E-mail | mariaedilene@ufpa.br

Recebido 10 nov. 2014

Aceito 22 jan. 2015