

# O DIAGNÓSTICO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS MUNICÍPIOS DO BAIXO TOCANTINS – PA

Giselle da Silva Souza<sup>1</sup>  
Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno<sup>2</sup>  
Thiago Leite de França<sup>3</sup>

## Resumo

Este trabalho propôs-se analisar o diagnóstico da segunda dimensão do Plano de Ações Articuladas “Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar”, nos municípios da Região de Integração do Tocantins no Estado do Pará. O interesse pelo estudo surgiu da necessidade de responder nossos questionamentos sobre o desafio da implementação de políticas efetivas de formação dos profissionais da educação, além de fomentar o debate acerca dos problemas que atingem a formação docente no Pará. Primeiramente, desenvolvemos uma extensa revisão bibliográfica acerca do tema pesquisado, e em seguida efetivamos a coleta de dados da pesquisa, realizando um levantamento no site do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), módulo PAR, analisando as áreas de atuação, seus indicadores específicos e suas pontuações correspondentes. Os resultados das análises apontaram a deficiência de grande parte dos municípios desta região em implementar políticas de formação, inicial e continuada, de professores.

**Palavras-chave:** PAR. Formação de Professores. Região de Integração do Tocantins.

## DIAGNOSIS OF THE PLAN OF ACTION SWIVEL AND TRAINING OF TEACHERS IN THE MUNICIPALITIES OF LOW TOCANTINS - PA

### Abstract

This study aimed to analyze the diagnosis of the second dimension of the Joint Action Plan "Teacher Education and Professional School Service and Support" in the municipalities of Tocantins Integration in Pará State. Interest in the study arose from the need to answer our questions about the challenge of implementing effective policies for training of education professionals, and foster debate about the issues affecting teacher education in Pará. First developed an extensive literature review of the research topic, and then actualize collection of research data by performing a site survey of the Integrated Planning, Budget and Finance of the Ministry of Education (SIMEC), PAR module, analyzing the practice areas, their specific indicators and their corresponding scores. The analysis results showed the deficiency of most municipalities in the region implement education policies, initial and continuing teacher education.

**Keywords:** PAR. Teacher Education. Region Integration of Tocantins.

### Introdução

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA. É membro do Grupo de Pesquisa ECOAMAZÔNIA. Contato: [gisa\\_souz@yahoo.com.br](mailto:gisa_souz@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutor em Educação, Professor Associado III da Universidade Federal do Pará - UFPA-, coordena o Grupo de Estudos em Educação em Direitos Humanos e o Observatório Amazônico da Criança e do Adolescente. Contato: [albetod@ufpa.br](mailto:albetod@ufpa.br)

<sup>3</sup> Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Contato: [thiago\\_fpa@yahoo.com.br](mailto:thiago_fpa@yahoo.com.br)

Muito tem sido escrito sobre a formação docente no contexto das reformas educacionais e nas discussões relativas às políticas públicas brasileiras, sempre buscando entender como se deu essa formação, seus principais problemas enfrentados e as lacunas existentes na atuação deste profissional no campo de trabalho.

O interesse pelo estudo surgiu diante da necessidade de responder nossos questionamentos sobre o desafio da implementação de políticas efetivas de formação dos profissionais da educação, nas regiões paraenses, além de fomentar o debate acerca dos problemas que atingem a formação docente no estado do Pará.

A região de integração do Tocantins, *locus* do estudo, atualmente possui o maior porto do estado do Pará, o porto da Vila do Conde, cujas principais cargas são o minério, alumínio, óleos combustíveis e a madeira. De acordo com os dados de 2005, estimados pela SEPOF<sup>4</sup>, o PIB (Produto Interno Bruto) da região é o terceiro maior do estado em função das atividades mineradoras da Albrás e Alunorte. Porém, toda essa riqueza ainda não colaborou para uma efetiva melhoria das condições de vida da população, devido à forma pela qual o modelo de desenvolvimento vem sendo implantando, concretizado por forte exclusão social. Além da necessidade de políticas públicas para atender a área de saneamento básico, educação e saúde, a segurança pública e o desenvolvimento também precisam de uma atenção maior.

No momento atual estamos vivendo o que talvez nunca na história do Brasil se viu: a educação intensamente destacada não apenas nos discursos políticos, mas também nos meios sociais e empresariais. Nunca se teve tanto acesso facilitado à informação e a diversidade de estudos acerca da educação pública brasileira, e talvez nunca a educação, como agora, esteve como prioridade para tantas famílias de classe média brasileiras. Porém, mesmo com todos os avanços proporcionados pelo advento da modernidade, continuamos com sérios problemas estruturais em nossa educação, graves problemas sociais que atingem as várias camadas da população, além do agravamento dos escândalos políticos no país.

É nesse contexto dual entre o avanço da educação brasileira e os problemas históricos da nossa sociedade que a educação pública tenta garantir um padrão de qualidade, de dignidade e de participação democrática. Todavia, para isso, é necessário um conjunto de mecanismos articulados, e, sobretudo, a criação de políticas públicas eficazes, capazes de garantir uma educação verdadeiramente de qualidade.

Na pauta de discussões sobre as políticas públicas brasileiras, a questão da formação e da valorização dos profissionais da educação sempre foi objeto de grande debate social. Nas últimas décadas, os profissionais da educação ganharam extrema importância no cenário político-social do país, principalmente entre os agentes públicos e privados de educação e entre os organismos nacionais e internacionais ligados ao tema, além de serem reconhecidos por grande parte da sociedade como principais mediadores entre a produção de conhecimento e o aluno. É tal sua importância que o documento final da CONAE 2010 (p. 79) entende a formação dos/das profissionais da educação:

[...] Na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, com oferta de cursos de graduação, especialização/aperfeiçoamento e extensão aos/às profissionais da educação pública, em universidades também públicas. Esta política deve ter como componentes, juntamente com a carreira (a jornada de trabalho e a remuneração), outros elementos indispensáveis à valorização profissional. Deve ser pensado como processo inicial e continuado, como direito dos/das profissionais da educação e dever do Estado.

Criar uma política nacional para a formação de professores tornou-se demanda imediata, para que, efetivamente, possamos ter uma formação básica sólida e articulada com a formação

---

<sup>4</sup> Secretária de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças do estado do Pará.

continuada, atrelando-se a isso a relação entre a teoria e a prática pedagógica. Contudo, construir essa política não se constitui como uma tarefa fácil, devido, principalmente, a vários problemas como a falta de incentivo à formação docente no país e ao fenômeno de descontinuidade das políticas públicas brasileiras, entre outros.

Tais políticas, uma vez efetivadas, devem ser pensadas objetivando a real valorização dos profissionais da educação, o que implica uma melhor remuneração, uma carga horária de trabalho sem excedentes e um plano de carreira que elimine as desigualdades entre os próprios profissionais e em relação aos seus direitos trabalhistas – como, por exemplo, férias e aposentadoria -, tendo como consequência uma clara e ampla qualificação no seu trabalho no dia a dia.

O presente estudo pretendeu realizar uma análise sobre a situação em que se encontra a formação de professores na região de integração do Tocantins. Diante desse contexto, surgiu a necessidade de centrar esforços no sentido de fomentar o debate acerca da formação de profissionais da educação no estado do Pará e da criação de novas políticas, realmente eficazes, para a valorização dos trabalhadores da educação no país, para que, assim, possamos criar mecanismos de discussão e reflexão entre o Estado e a sociedade na tentativa de efetivação de uma política nacional para a formação e valorização dos professores.

No presente artigo discutiremos a segunda dimensão estabelecida no Plano de Ações Articuladas – PAR, a partir da análise de sua pesquisa diagnóstica, sobre a situação educacional que ocorreu na região de integração do Tocantins apresentado em nosso trabalho de conclusão de curso em Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará.

A investigação foi desenvolvida em etapas, sendo que a primeira delas teve início com o desenvolvimento de uma extensa revisão bibliográfica acerca do tema pesquisado. Na etapa seguinte, foi efetivada a coleta de dados da pesquisa realizada através do levantamento de informações no site do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), modulo PAR, para identificarmos o diagnóstico feito a respeito da formação de professores nos municípios que compõem a Região de Integração do Tocantins, analisando as áreas de atuação, seus indicadores específicos e suas pontuações correspondentes. Na última etapa, os dados obtidos foram identificados, analisados e categorizados com o objetivo de identificar em que condições se encontrava cada município a respeito da 2ª dimensão dos planos que orientou o foco da investigação do presente trabalho.

Finalmente, um estudo desta ordem tem o objetivo de acrescentar informações para a comunidade acadêmica, professores, alunos e administradores, além de subsidiar o debate para compreensões mais aprofundadas sobre essa temática em eventos científicos, bem como, pretende servir de embasamento para futuras Monografias de Pós-Graduação.

## **A educação brasileira: um breve percurso histórico**

O sistema educacional no Brasil tem se constituído uma temática desafiante, devido aos diversos entraves sociais, políticos e metodológicos que o mesmo tem enfrentado. Os inúmeros índices e pesquisas relacionados à educação brasileira mostram a situação crítica em que se encontram os sistemas de ensino no país, e isto se deve a diversos fatores, entre eles: a falta de estrutura das escolas, a falta de formação adequada dos profissionais da educação, a merenda escolar de baixa qualidade, a elevada carga horária de professores

No estado do Pará, segundo a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios), a taxa de analfabetismo no ano de 2008, entre crianças e adolescentes com mais de 15 anos de idade, foi estimada em 11,9%, enquanto a taxa de analfabetismo entre as crianças com idade entre 10 a 14 anos ficou em 4,7%, ambas acima da média nacional.

Em 2009, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) as matrículas no ensino fundamental chegaram a 31.705.528 milhões de alunos em todo o Brasil, sendo que no estado do Pará esse número chegou a 1.542. 818 alunos.

Entre as crianças com idade entre 7 a 14 anos, 97,6% estão frequentando a escola, porém ainda existem 660 mil crianças com esta faixa etária fora da escola, segundo dados do UNICEF. Outro dado importante, é que nas regiões norte e nordeste do país, apenas 40% das crianças terminaram o ensino fundamental, enquanto nas regiões Sul e Sudeste esse número é de 70%.

No setor educacional, o resultado das estatísticas preocupa a todos nós, educadores e sociedade em geral. Durante décadas a população brasileira clamou por uma educação digna, justa e de qualidade, que pudesse elevar a condição social de cada criança e adolescente deste país. Historicamente vivenciamos poucas mudanças efetivas no direcionamento da educação pública no Brasil, daí sentirmos a necessidade de inovar sempre, construir mais e alcançar novos rumos, para que possamos garantir uma educação que ofereça dignidade, uma educação verdadeiramente democrática e de qualidade para todos.

Para compreendermos o contexto da atual política educacional brasileira, precisamos considerar que houve no país uma luta constante pela universalização da educação e pela elevação da qualidade do ensino público. Esse movimento tornou-se, ainda, mais constante a partir da década de 1930, quando aconteceu um amplo investimento em políticas públicas sociais, cujo discurso envolvia, sobretudo, a universalização do ensino primário sob a responsabilidade do Estado. Inclusive foi na década de 30 que surgiu a ideia de plano no âmbito educacional brasileiro, que de acordo com Saviani (2002, p.72), “provavelmente a sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932”. O discurso governamental priorizava a universalização do ensino, porém dentro de um sistema dualista: a educação das elites e a educação das camadas populares.

A história nos conta que a educação no Brasil sempre foi fruto de muito debate entre, principalmente, intelectuais descontentes com o rumo do sistema educacional no país, movimentos sociais e o Estado, que, na maioria das vezes, contrariava os interesses da população no que se refere à educação digna e de qualidade para todos, sem exceção. Prova disso foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que foi concebido por um grupo de intelectuais (entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira), preocupados em elaborar uma política educacional ampla e integrada para o país. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O Manifesto dos Pioneiros viria a influenciar diretamente a construção da Constituição Federal de 1934.

Já a constituição de 1988 trouxe em seu arcabouço legal dez artigos tratando exclusivamente da educação brasileira. No título VIII, capítulo 3º, seção 1 dessa lei, a educação é garantida como um direito de todos, sendo um dever do Estado e da família oferecê-la, de modo que ela possibilite a ampla formação do indivíduo.

Através da Constituição de 88, o sistema educacional ganhou uma cara nova, desta feita, o acesso ao ensino passou a ser um direito facultativo e alienável do indivíduo, garantida sua gratuidade nas escolas públicas e a oferta do ensino noturno para aqueles que necessitem. Além disso, a Constituição tratou de garantir o ensino livre à iniciativa privada, obedecendo às diretrizes da União.

Os municípios garantiram notoriedade como ente federativo frente às políticas públicas, podendo assim gerir suas próprias políticas sociais a partir da sua realidade local. Isto se configura com um significado de grande importância, devido ser notório que durante todo o percurso histórico brasileiro os municípios sempre ficaram subordinados economicamente à hierarquização de poderes entre os entes federados, além de ser um marco político na estratégia de descentralização de poderes e de acentuação da experiência de construção de uma democracia participativa.

Com este novo paradigma, reforçou-se também a atuação da sociedade através de ações de controle social, ou seja, a partir desse momento a população garante o exercício de cidadania constitucional, dando um grande passo para a consolidação da democracia participativa, sobretudo no âmbito municipal.

Em seu artigo 212 a Constituição Federal define a estrutura do financiamento para a educação nacional, prevendo a aplicação de percentuais mínimos de 18% para a União e 25% para os Estados e Municípios, diferenciando-se dos percentuais da constituição de 34, advindos da receita proveniente de impostos, a fim de serem aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino. Ela também elegeu o ensino regular como área prioritária de atendimento, determinou o custeio de atividades de apoio ao ensino, ligadas à suplementação alimentar e assistência à saúde com outros recursos, e destinou ao ensino fundamental público, a receita da contribuição social do salário educação.

Apesar destes inegáveis avanços proporcionados, é importante e nos cabe ressaltar que muito ainda precisa ser feito, discutido e repensado. Podemos observar que a educação nunca foi efetivamente priorizada nas constituições brasileiras. Apenas na atual Constituição foi que se iniciou um processo de investimento e comprometimento com a educação que vem se aperfeiçoando com o passar dos anos, mais ainda a passos lentos. A questão do financiamento da educação básica se constitui como debate central no conjunto das políticas públicas educacionais, visto que ainda precisamos avançar em questões como o fomento de estratégias de controle social, constituir de fato um sistema educacional que seja articulado e um verdadeiro regime de colaboração entre Estados, Municípios e a União.

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) foi sem dúvida outro grande marco para a política educacional do país, e um grande marco também para a sociedade em geral. Com a promulgação da LDB, em 1996, uma série de medidas foram tomadas pelo governo, a fim de normatizar e direcionar o sistema educacional brasileiro, tais medidas tratavam de definir uma política educacional com os interesses bem definidos. Dentre tais medidas, destacamos a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) regulamentado pela Lei Nº 9424/96 e que previa que 60% dos recursos, no mínimo, deveriam ser utilizados para a remuneração de profissionais do magistério em efetivo exercício no ensino fundamental, podendo ainda ser empregados para financiamento de cursos de formação de professores ainda não habilitados até o ano de 2001. Os 40% restantes deveriam ser gastos com outras despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino.

O FUNDEF vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB, que foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. A partir da criação do FUNDEB, toda a educação básica, da creche ao ensino médio, passou a ser beneficiada com recursos da União, e com isso ampliaram-se os investimentos na educação básica para cerca de cinco bilhões ao ano.

Contudo é consenso entre pesquisadores, educadores, intelectuais e sociedade civil que, embora se tenha aumentado a quantidade de recursos aplicados na educação básica, esse montante ainda não é suficientemente capaz de garantir a universalização da educação, o sucesso e a permanência dos alunos na escola. Entretanto, esse aumento gradativo é de extrema importância para o país manter os objetivos antes traçados de acesso universal à educação básica e elevação de matrículas no ensino superior público, como prevê o documento de referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010).

### **O Plano de Ações Articuladas – PAR**

O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma ferramenta de planejamento da política nacional de educação do Brasil, gerida pelo MEC e instituído pelo artigo 9º do Decreto 6.094/2007, que trata do Compromisso Todos pela Educação.

O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica e/ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes (BRASIL, Decreto nº 6.094, 2007).

Na esfera estrutural, o MEC disponibilizou um sistema para auxílio na elaboração do PAR, o SIMEC (Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação). O sistema pode ser acessado de qualquer computador com acesso a internet, gerando agilidade e transparência nos processos de elaboração, análise e apresentação de resultados do Plano de Ações Articuladas.

É importante ressaltar que é possível, através do SIMEC, o acompanhamento público das metas propostas pelo PAR, assim como a disponibilização por parte do MEC de relatórios públicos elaborados por Estados e municípios, que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Para elaboração do PAR, os estados e municípios devem, inicialmente, realizar um diagnóstico minucioso da sua realidade local, e a partir desse diagnóstico, desenvolver um conjunto de ações que resulta no PAR. Após isso acontece a análise técnica, que é realizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e pelo FNDE. Feita a análise técnica, o município assina um termo de cooperação com o MEC, que constará os programas aprovados, seguindo a prioridade local. O termo de cooperação trata detalhadamente da participação do MEC no processo, que pode se dar através de assistência técnica, por um ano apenas ou durante os quatro anos do PAR, e ainda, por meio de assistência financeira.

Com intuito de implantação do PAR o Ministério da Educação fez parceria com 17 universidades públicas e com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (CENPEC), que tiveram a tarefa de auxiliar os municípios na elaboração dos diagnósticos locais e elaboração do PAR. Além disso, o MEC disponibilizou uma equipe de consultores para se deslocarem até os municípios prioritários, ou seja, aqueles municípios onde existem os mais baixos índices de desenvolvimento da educação básica, a fim de prestarem assistência técnica.

O Plano de Ações Articuladas se sustenta sobre quatro grandes dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas; Avaliações e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Estas dimensões são compostas por áreas de atuação, que apresentam indicadores específicos e que são pontuados de acordo com critérios pré-estabelecidos, e que indicam uma situação típica de cada dimensão. Assim, na metodologia utilizada pelo PAR, apenas situações com pontuação 1 e 2, que representam situação insatisfatória, podem gerar ações a serem desencadeadas por parte do MEC ou do município.

Para efeito de prestação de contas dos recursos repassados aos municípios pelo FNDE, o MEC disponibilizou formulários próprios para este fim, de modo que, após pronta a prestação de contas por parte dos municípios, ela deva ser enviada ao FNDE no prazo estabelecido durante o convênio firmado.

A fiscalização do Plano de Ações Articuladas é feita em nível institucional, sob a supervisão do FNDE e pela SEB/MEC. Contudo, a sociedade também pode participar da fiscalização do PAR, por meio de ações de controle social.

## **O diagnóstico do PAR nos municípios da região de Integração do Tocantins**

Para este estudo utilizamos como base os resultados obtidos a partir dos diagnósticos dos municípios da Região de Integração do Tocantins, no Estado do Pará, resultante do trabalho conjunto com os técnicos do MEC. É importante ressaltar que este estudo se detém apenas na segunda dimensão do PAR, a qual trata da Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.

A pesquisa realizada reflete um trabalho em regime de colaboração, entre Estado, Município e União, na busca de traçar um perfil amplo da rede pública de ensino na referida região. Interessa-nos, neste estudo, estabelecer possíveis relações entre os dados revelados a partir do minucioso diagnóstico de cada município, com os índices apontados pelo IDEB na região.

Vale lembrar que o IDEB é o fio condutor do PDE e por meio desse indicador que o Governo Federal pode traçar um perfil da situação da educação básica dos municípios. Assim a relação entre o PAR e o IDEB se torna acentuada na medida em que uma ferramenta está intimamente ligada à outra.

O IDEB foi criado em 2007 com o objetivo de medir a qualidade da educação em cada escola ou rede de ensino. O IDEB é calculado com base no desempenho dos estudantes em avaliações do INEP, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O índice é medido a cada dois anos, e tem o objetivo de que o país chegue ao ano de 2022 com a nota seis (6), a qual corresponde à qualidade de ensino em países desenvolvidos.

Os dados divulgados pelo MEC mostram que o Estado do Pará, no ano de 2009, obteve o pior desempenho na avaliação do IDEB no país nas séries iniciais do ensino fundamental. A nota do estado foi 3,6 em uma escala que vai de 0 a 10, ficando abaixo das metas para o estado, para a região e para o país.

Para além dos resultados negativos obtidos pelo estado na avaliação do MEC, e as enormes dificuldades encontradas pelos municípios paraenses, o FNDE<sup>5</sup> providenciou a criação de uma equipe do PAR no estado em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Governo do Estado, através de sua Secretaria de Educação (SEDUC) para que pudessem colaborar com o assessoramento dos municípios na elaboração do PAR.

Com a análise dos resultados obtidos através da elaboração do diagnóstico pelos seus municípios, e a conseqüente elaboração dos seus planos, foi possível perceber que todos os municípios analisados se encontram na situação de insatisfação, ou seja, receberam notas 1 e 2 em algum dos 10 indicadores da área, de modo que seus planos geraram a necessidade de ações por parte do MEC, e dos próprios municípios. Entretanto, cabe ressaltar que os municípios de Cametá, Mocajuba, Moju e Tailândia receberam notas que comprovam um índice de satisfação entre 30% e 40%. Vale destacar que o pior índice encontrado foi no município de Oeiras do Pará que obteve 100% de notas insatisfatórias, enquanto que o município de Mocajuba obteve o menor percentual de notas insatisfatórias, com 50% de notas 1 e 2, o que significa que o município obteve notas insatisfatórias em pelo menos metade dos indicadores que compõem esta área do plano.

Na área 1, que trata da Formação Inicial de Professores da Educação Básica, 7 municípios obtiveram notas insatisfatórias no diagnóstico do PAR, indicando que menos de 50% dos professores destes municípios possuem qualificação para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental.

Atualmente, no Brasil, a formação de professores para os anos iniciais está centrada nos cursos superiores de Pedagogia. Porém, nem sempre foi assim. Através da lei 5.692/71 que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, a escola Normal passou a se chamar Magistério e os profissionais por ela formados poderiam lecionar de 1ª a 4ª séries. Já em 1986, o Conselho Federal de Educação baixou uma Resolução que direcionava aos cursos de Pedagogia, a formação de técnicos em Educação e a oferta da habilitação para que pudesse lecionar de 1ª a 4ª séries. Nesse momento, abriu-se um novo caminho para a formação inicial dos professores das séries iniciais. Dez anos depois, a LDB instituiu, através do Artigo 62, que é obrigatório o professor da Educação Básica ter nível Superior.

Vários anos se passaram e vários esforços, cursos e projetos foram desenvolvidos no Brasil, buscando essa formação para todos os professores. Contudo, nem todos os profissionais, que atuam em sala de aula de 1ª a 4ª série, conseguiram fazer o curso superior. Os motivos para esse não cumprimento da legislação parecem ser diversos, tais como a falta de continuidade das políticas públicas brasileiras, a falta de comprometimento de alguns governos, entre outros.

Ressaltando que a formação inicial é apenas uma fase do processo de formação docente, e que este processo deve ser compreendido como contínuo e inacabado, lembramos Monteiro

---

<sup>5</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

(1989 citado por GONZÁLEZ, J. 2002, p. 245) quando afirma que “não podemos desejar que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas entendê-la como primeira fase de um processo, longo e diferenciado, de desenvolvimento profissional”.

A formação inicial de professores constitui, portanto, o ponto original, em que é possível influir imediatamente na educação escolar, pois para provocar reações na educação básica é necessário repensar a formação inicial do seu docente, de modo a gerar consequências mais duradouras, podendo a mesma ser entendida como componente estratégico para a melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem.

É indispensável aos professores que estão em preparação para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental, que dominem os objetos de ensino: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história e geografia.

No curso de Pedagogia, responsável por formar professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, além de gestores, coordenadores escolares, supervisores e pesquisadores da educação, de maneira geral, não se prioriza no currículo os meios de como ensinar e o que ensinar. De acordo com a Revista “Nova Escola”, uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, em 2008, mostra que apenas 28% das disciplinas dos cursos ministrados em todo o país se referem à formação profissional específica - 20,5% a metodologias e práticas de ensino e 7,5% a conteúdos.

No campo educacional há várias especificidades para a prática de ensino, crianças, adolescentes, jovens e adultos. No entanto, parece ser consenso entre os profissionais da educação que o atual modelo de formação ainda não é suficiente para atender de modo qualitativo a toda demanda educacional no país.

Na área 2 que contempla a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 8 municípios receberam notas insatisfatórias nos 3 indicadores da área, ou seja, nesses municípios não existem políticas implementadas de formação continuada para professores do ensino infantil e fundamental, ou se existem, são insatisfatórias, além disso, também não existem políticas de formação continuada que visem à melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura e matemática nos anos finais do ensino fundamental.

Garantir uma educação digna e de qualidade, que privilegie a formação para a cidadania, tornou-se prioridade para os sistemas de ensino brasileiros; porém, para isso, é necessário repensar, sobretudo, a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial como a formação continuada.

A problemática da formação continuada de professores atualmente tem ganhado muita importância nos meios acadêmicos, assim vários autores têm discutido sistematicamente a formação continuada de professores - entre eles: Nóvoa (2002), Candau (1996) e Santos (1998), dentre outros -, e a maioria desses estudos destaca e critica a falta de continuidade das propostas de formação e o distanciamento entre a teoria e a prática em sala de aula.

Considerando a literatura educacional, parece haver um consenso em torno da ideia de que nenhuma formação inicial, mesmo a oferecida em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional (CANDAU, 2001; SANTOS, 1998). Nesse contexto, faz-se necessário pensar a necessidade de se construir um modelo de formação continuada que possa valorizar o conhecimento científico atrelado à experiência de cada professor em seu local de trabalho.

A respeito da formação continuada Nóvoa (2002, p. 23) diz que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Segundo Candau (1996), a formação continuada encontra-se dividida em duas tendências: a clássica, na qual a autora acredita que estejam inseridas a maioria dos projetos de formação, e as tendências atuais.

Conforme explica Candau (1996, p.52), o *locus* privilegiado para a formação continuada na tendência clássica são as universidades e outros espaços com ela articulados, por serem

considerados como o espaço de produção do conhecimento. O professor procura na universidade cursos pós-graduação, não só *lato sensu*, mas também *strictu sensu*. Porém, para a autora, diferentemente da tendência clássica, o *locus* da formação das tendências atuais centra-se na própria escola de primeiro e segundo graus, sendo o modelo denominado por alguns, como formação continuada na escola, ou por outros, como formação em serviço, tendo por referência fundamental o reconhecimento e valorização do saber docente, levando-se em conta as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do professor ou o ciclo de vida do professor.

Constatamos que a formação continuada de professores da educação básica em serviço tem sido contemplada em muitas políticas implementadas pelo governo. Dentre tais políticas destacamos o Plano Nacional de Formação de Professores, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, PROINFANTIL e o Pró-Letramento. Porém, esses esforços pouco têm se materializado em benefícios concretos aos alunos, diante do fato de que, em parte das ações de formação, há um distanciamento da relação entre a teoria apresentada e a prática do professor no seu dia a dia, além de que, muitas vezes, essas formações são feitas de modo concentrado no início do ano letivo e com caráter prioritariamente teórico e fragmentado, tornando-se cansativas. Acerca disso Candau (1997, p.64) esclarece:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

É importante destacar que o contínuo aperfeiçoamento profissional dos professores tem papel de fundamental importância na sua prática docente, visto que a partir da aquisição de novos conhecimentos será possível repensar e criar novos mecanismos de aprendizagem.

Os dados do SAEB no ano de 2007, no estado do Pará, revelam o quanto ainda precisamos avançar em relação a novas formas de aprendizagem pelos alunos. Segundo o INEP, no ano de 2007 os alunos do Pará obtiveram respectivamente nas disciplinas de português e matemática as notas 226,79 e 235,07 na avaliação feita pelo MEC. As estatísticas do MEC servem para, sobre tudo, acentuar o debate sobre a formação continuada dos professores do nível básico de ensino no estado do Pará. Formar e implementar ações de formação continuada devem ser prioridade para o Estado em conjunto com os municípios e com o apoio fundamental da União, assim poderemos alavancar os índices de avaliação e, sobre tudo, oferecer uma educação de qualidade.

A área 3, que contempla a Formação de Professores da Educação Básica para atuar na Educação Especial, Escolas do Campo e nas Comunidades Quilombolas ou Indígenas, teve 7 municípios com notas insatisfatórias, informando assim que não há no município qualificação para os professores atuarem nessas áreas. Vale destacar que nessa área nenhum outro município obteve nota satisfatória.

Uma das principais demandas na área educacional, é que a oferta do ensino leve em conta as especificidades de cada grupo alvo, de modo que o trabalho a ser feito leve em consideração as diversas identidades que precisam ser reconhecidas, enfatizando a formação dos professores, que deve ser pautada na preparação para o trabalho além das diversidades dentro da sala de aula.

O documento final da CONAE (2010) reforça estas preocupações, propondo novas demandas para a educação básica nas especificidades da Educação Especial, Escolas do Campo e nas Comunidades Quilombolas ou Indígenas, em que para educação especial propõem assegurar, na formação continuada dos/das trabalhadores/as da educação do ensino regular, conteúdos referentes à inclusão de pessoas com deficiência. Já na educação do campo, a demanda é de garantir docentes aptos para atuarem em classes multisseriadas, pois essa é a realidade desta área.

Para a educação quilombola reivindica-se promover a formação inicial e continuada específica e diferenciada aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração

de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. Para educação indígena luta-se para promover formação inicial e continuada, e habilitação de professores/as indígenas em licenciatura intercultural, bem como os demais profissionais das escolas indígenas, propiciando a elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas e materiais didático-pedagógicos coerentes com as realidades e projetos de auto sustentabilidade dos povos indígenas.

A área 4 identificou 11 municípios da região com notas insatisfatórias, o que significa que nenhum município da região possui políticas para a Formação Inicial ou Continuada de Professores que visem a Implementação da Lei 10.639/2003, que trata da inclusão nos currículos das redes de ensino, pública e privada, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

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. (Lei nº 10.639, 2003).

De acordo com a lei, as diversas disciplinas do currículo escolar devem abordar o estudo de história da África e dos africanos, bem como a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do negro nas áreas social, econômica e política do país. Essa medida faz parte do conjunto de ações afirmativas implementadas pelo Governo Federal no combate ao racismo, além de ser uma demanda gerada pelo desconhecimento de grande parte da população brasileira sobre a história da sociedade africana e, sobre tudo, da influência do povo africano na formação da sociedade brasileira. A lei vem cumprir uma antiga reivindicação do movimento negro:

informações sobre as raízes culturais da população negra, sobre a cultura negra e sua importância. Configurando-se o que alguns militantes denominam de ‘estudos africanos’, matéria que na década de 79, 80, passa a ser reputada como de grande importância para a formação da criança negra (GONÇALVES e SILVA, 2000)

Por fim, a área 5 revelou que 10 municípios da região de integração do Tocantins não possuem um número considerável de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar com participação em Programas de Qualificação Específicos.

No ano de 2005, o MEC lançou a Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação, com o objetivo de reconhecer a importância dos funcionários dentro do projeto político-pedagógico da escola, além de permitir que novas ações de valorização destes profissionais pudessem se concretizar efetivamente. Porém, passado muitos anos desde a implementação dessa política, poucos avanços puderam ser observados nessa questão.

A LDB/1996 em seu texto refere-se aos profissionais da educação, mas não reconhece de forma clara a existência dos profissionais de serviço e apoio escolar, que fazem o trabalho burocrático da escola, trabalham na limpeza e preservação do ambiente escolar, além de receber e acolher muitas vezes os alunos.

A profissionalização dos funcionários remete, ainda, à necessidade de se garantir o reconhecimento, pelos sistemas, dos cursos desenvolvidos, valorizando sua experiência profissional. Tal reconhecimento deve se dar com a oferta de formação inicial e continuada, para a inclusão e valorização desses profissionais nas carreiras. Tal como indicado para os docentes, há que se prever tanto a formação inicial como a continuada para os especialistas, funcionários e técnicos administrativos, assegurando a atualização e a

consolidação de sua identidade, visando à melhoria da educação. (CONAE, 2008, p. 74)

A participação de todos os sujeitos que envolvem a dinâmica da escola é de extrema importância no desenvolvimento da educação. Contudo, é necessário que cada um na escola esteja consciente de sua responsabilidade e de seu compromisso para com o aluno, seja o professor, o diretor, os funcionários da secretária e o porteiro. Todos, sem exceção, devem estar preparados para se apropriar de meios de intervenção no dia a dia da escola.

De maneira geral podemos perceber que ainda falta nos municípios da região em estudo, a implementação de políticas, principalmente de formação, inicial e continuada, que possibilitem aos professores trabalharem nas mais diversas situações de aprendizagem. Cabe a nós ressaltar que a inexistência dessas políticas de formação docente pode ser, de alguma maneira, responsável pelo baixo desempenho que os municípios atingem nas avaliações feitas pelo MEC. Nos últimos anos o estado do Pará sempre esteve entre os últimos lugares no *ranking* do IDEB no país, assim como nas avaliações do SAEB e da Prova Brasil.

Outrossim, destacamos as dificuldades apresentadas por alguns municípios na realização do diagnóstico, como a falta de estrutura adequada para o trabalho, a frágil estrutura de comunicação (internet e telefonia) em algumas localidades, assim como a falta de articulação de alguns dirigentes municipais para a realização do diagnóstico. No entanto é notório, após a finalização da elaboração do PAR, que as equipes locais formaram uma grande expectativa no êxito desta ação, principalmente porque foi um processo que buscou integrar as três esferas de governo, no sentido de melhorar o quadro educacional na região. Além disso, o plano definiu efetivamente uma série de ações e sub ações que devem ser cumpridas pelo governo municipal, com apoio do MEC, a fim de sanar as dificuldades apresentadas no diagnóstico de cada município.

Os apontamentos feitos através deste estudo se tornam importantes na medida em que se revela o trabalho de articulação realizado entre União, Estado, Município, a fim de se estabelecer, na prática, o regime de colaboração. Além disso, passada a fase de diagnóstico, já concluída pelos municípios, e a consequente elaboração de seus Planos de Ações Articuladas, foi possível elencar as áreas em que o Governo Federal deve priorizar suas ações. As reflexões feitas neste trabalho não podem ser esgotadas, tamanha a extensão de dados, porém esperamos contribuir para futuras discussões acerca do tema pesquisado.

## **Considerações Finais**

Com base nos dados analisados na presente pesquisa, foi possível apontar algumas considerações importantes sobre o quadro educacional na região de integração do Tocantins.

Inicialmente, podemos observar que os dados apresentados pelo plano, após o diagnóstico feito pelos próprios dirigentes locais, mostram a deficiência que existe na área educacional em alguns de seus municípios, principalmente no que se refere à formação inicial e continuada de professores que atuam na educação básica.

Diante disso, compreendemos que os déficits demonstrados na pesquisa são fatores que estão diretamente ligados ao baixo IDEB apresentado por alguns destes municípios nas avaliações do MEC, além de serem decisivos no baixo rendimento dos alunos nas disciplinas do currículo escolar, o que acaba se materializando nos altos índices de reprovação, evasão escolar e nos baixos rendimentos em avaliações institucionais. Porém, devemos ressaltar que esse quadro é passível de mudanças, desde que aconteça um esforço colaborativo entre as esferas de poder em parceria com a comunidade local, no intuito de mudar a realidade educacional na região. É notório que muito ainda precisa ser feito para a melhoria da educação na região de integração do Tocantins; porém já percebemos avanços significativos em algumas áreas apontadas no PAR, e a

consequente melhoria do IDEB de alguns municípios, que deixaram de ser prioritários, segundo avaliação do MEC.

Após a elaboração do plano, através do instrumento de diagnóstico, percebemos que as redes municipais de ensino, especialmente na região de integração do Tocantins, puderam refletir sobre sua realidade local, seus dilemas, suas necessidades e suas prioridades para o futuro. A partir da diagnose apontada podemos verificar as necessidades imediatas dos municípios no que concerne à formação de professores, além disso, foi possível traçar um perfil da situação educacional na região.

Conceber uma política educacional voltada para melhorar a qualidade da educação no país se tornou nas últimas décadas extremamente necessário, devido aos baixos índices demonstrados pelos sistemas de ensino nas avaliações do IDEB, sobretudo na tentativa de erradicação da pobreza.

Consideramos importante a realização do diagnóstico feito pelos municípios, pois é a partir desse resultado que o governo pode traçar, de maneira geral, as demandas apontadas e as necessidades emergentes dos municípios, considerando as áreas específicas em que os recursos disponibilizados devem ser destinados.

### **Referências Bibliográficas:**

CANDAUI, Vera. M. F. **A Didática e a Formação de Educadores**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_, Vera M. F. **A formação continuada de professores: tendências atuais**. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFScar, 1996. p. 139-152.

\_\_\_\_\_, Vera M. F. **Magistério: construção cotidiana**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2001.

CONAE 2010. Conferência Nacional de Educação. **Documento Referência**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Conferência Nacional de Educação **Documento Final**. Brasília, 2010.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 2ª ed: Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONZÁLEZ, José A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GURGEL, Thais. **Formação inicial: a origem do sucesso (e do fracasso) escolar**. Revista Nova Escola [online]. São Paulo, n.216, out. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/origem-sucesso-fracasso-escolar-419845.shtml>>. Acesso em: 11 nov 2010.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA. Ilma P.A (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998

SAVIANI, Demerval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 set 2010.

\_\_\_\_\_, Plano nacional de educação: antecedentes históricos. In:\_\_\_\_\_. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas – SP: Autores associados, p. 73-78. 2002

### Sites Consultados

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 10 set 2010.

MEC. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 ago 2010

PORTAL IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em:23 ago 2010.

SIMEC. Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>> Acesso em: 20 ago 2010.

UNICEF BRASIL. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>> Acesso em: 07 out 2010.

### Legislações consultadas

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05 Out. 1988: Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 25 nov 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras Providências**. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm) Acesso em: 25 nov 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 23 out 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)> Acesso em: 29 set 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei no 10.639, de 09 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: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em: 23 out 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.494, 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 10 nov 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.424 de 24/12/1996. Dispõe sobre a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.** Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm)> Acesso em: 21 set 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios, 2008.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad08/educacao/sb11.shtm>>. Acesso em 18/Set/2010.