

## docente e desempenho escolar – o caso do Pará

*Implications of the Articulated Actions Plan (par) in teacher's formation and school performance – the case of the state of Pará*

*Implicaciones del Plan de Acciones Articuladas en la formación docente y desempeño escolar – el caso de Pará*

ARLETE MARIA MONTE DE CAMARGO  
MARIA EDILENE SILVA RIBEIRO  
ODETE DA CRUZ MENDES

**Resumo:** O artigo analisa a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas (PAR) no período de 2007 a 2011 em municípios do Pará considerando a relação entre as políticas implementadas e a melhoria dos indicadores educacionais. Metodologicamente, os dados foram coletados em documentos oficiais, na base de dados do Inep-Mec em cinco municípios do Pará que constituem a amostra da pesquisa. Os resultados apontam a influência dos processos de avaliação em larga escala nos processos de formação docente e em consequência na sua prática docente.

**Palavras-chave:** Formação continuada; indicadores educacionais; PAR.

**Abstract:** The article analyzes the continuous teacher's formation according to the Articulated Actions Plan (PAR) in the period from 2007 to 2011 in some counties in the state of Pará, considering the relation between the implemented policies and the improvement of educational indicators. All data was collected from official documents kept in the database of INEP / MEC, methodologically, in five counties in the state of Pará as a sample survey. The results point out the influence of large-scale assessment in formation, and consequently, in teacher's teaching practice.

**Keywords:** Continuous formation; educational indicators; PAR.

**Resumen:** El artículo analiza la formación continuada de profesores en el Plan de Acciones Articuladas – PAR – en el período de 2007 a 2011 en municipalidades del Pará teniendo en cuenta la relación entre las políticas implementadas y la mejora de los indicadores educacionales. Metodológicamente, fueron colectados los datos en documentos oficiales, en la base de datos del Inep/Mec en cinco municipalidades del Pará que constituyen la muestra de la investigación. Los resultados apuntan hacia la influencia de los procesos de evaluación en ancha escala en los procesos de formación docente y en consecuencia en la práctica docente.

**Palabras clave:** Formación continuada; indicadores educacionales; PAR.

## INTRODUÇÃO

As reformas ocorridas na década de 1990 colocaram a educação na agenda políticas dos governos de diferentes países e as discussões que integraram a pauta educacional desde então se voltavam para a necessidade de adequação dos sistemas educacionais a um novo momento vivido pelas sociedades capitalistas. Sobre o assunto, Cabral Neto (2012) afirma que “o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva constituem, nesse momento, ações articuladas para engendrar uma arquitetura capaz de reorganizar uma nova fase do capitalismo – o capitalismo global” (p. 9).

O que se observou no Brasil e, em outros países da América Latina, foi a emergência de orientações que visavam à desarticulação do chamado Estado Providência, de orientação keynesiana, com vistas à consolidação do Estado Mínimo. Tais orientações tiveram importantes repercussões na proposição e gestão das políticas públicas sociais, com destaque às políticas educacionais.

Nesse contexto, a escola básica tem passado por inúmeras modificações para se adequar às exigências dessa realidade. Dentre as medidas adotadas, constituíram-se como pilares nas reformas educacionais brasileiras as que dizem respeito à gestão educacional e aos processos de centralização/descentralização, de financiamento, de avaliação e de currículo.

As medidas que pautaram essa agenda estiveram relacionadas à necessidade de ampliar o acesso à escolarização fundamental, com vistas a sua universalização. Para isso, fazia-se necessário, dentre outros aspectos, um novo modelo de organização e gestão pública marcado por um caráter homogeneizante e que contribuiu para a padronização de ações desenvolvidas nos países em desenvolvimento, caso do Brasil e demais países da América Latina.

Pode-se dizer que uma nova ordem social vem sendo implantada desde então com a definição de marcos regulatórios orientadores das políticas educacionais brasileiras e que produziu regras e orientações sobre a conduta dos atores sociais, traduzindo-se por um conjunto de normas, legislações, procedimentos, etc., cujo marco principal foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Sob a ideia de regulação,

É traduzida por normas, portarias, discursos, procedimentos de uma instância com autoridade para exercer esse papel. Isso significa que, para ser aceita a regulação, é necessário incluir o sentido de “autoridade reconhecida”, ou seja, o conjunto de regras é formulado por um poder que é aceito, e que pode ser, em última instância, o Estado, ou o governo, ou, no caso do sistema educacional, em outro nível, chamado intermediário, o secretário de educação, ou ainda, em um nível local, o diretor da escola (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 153).

Representa, assim, um conjunto de mecanismos que possibilita o controle, por meio do qual o sistema educacional busca manter o equilíbrio e que irá impactar em um novo perfil do professor e, em consequência, de sua formação.

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

O PDE foi lançado oficialmente no dia 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007) com o discurso de melhoria na qualidade da educação brasileira, inclusive porque havia, naquele momento, muitas críticas em relação à fragmentação das políticas educacionais. Concebido através de uma perspectiva sistêmica da educação, o PDE “busca superar a tradicional fragmentação das políticas educacionais e o diálogo entre os entes federativos”. (FERREIRA, 2009, p. 261).

Entre os seus princípios destaca-se a articulação entre União, estados, Distrito Federal e municípios, os quais deveriam reunir esforços para garantir à educação no país o que está explícito na Constituição Federal e ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, na perspectiva da democratização, da universalização, da qualidade, da inclusão, da igualdade e da diversidade. (GUEDES; FRANÇA; FERREIRA, 2014).

Abrucio (2010) considera que o federalismo exerce influência na forma como o poder é distribuído em determinado território, ancorando-se num acordo que garanta o compartilhamento da soberania territorial ao invés de verticalizações de poderes. Conforme o Art. 1º da Constituição Federal de 1988, o Brasil é definido como República Federativa formada pela indissolúvel união entre os estados, municípios e o Distrito Federal, resguardada a autonomia entre estes.

No entanto, para Cury (2010), existem pelo menos, três diferentes matrizes de federalismo: o federalismo centrípeto, que tem por objetivo fortalecer o poder da União em detrimento do poder dos outros entes federativos; o federalismo centrífugo que, em contraponto ao anterior, visa a fortalecer os Estados-membros de modo que a União seja subordinada a estes, e se amplia a autonomia dos Estados-membros; por último, o federalismo político e cooperativo, que tem

por objetivo tornar compatíveis os poderes exercidos pela União e as demais unidades federadas subnacionais, resguardada sua autonomia. Para esse fim, são firmados vínculos de colaboração entre os entes federados, que assumem diversas competências.

O estabelecimento do regime de colaboração entre os entes federados pode contribuir para a proposição de ações que favoreçam a implantação de um Sistema Nacional de Educação. Dessa forma, ao se propor dar organicidade ao sistema nacional de educação mobilizando toda a sociedade, o PDE procura contribuir para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, apesar de prescindir de uma consulta ampla e sistematizada junto às entidades e instituições educacionais da sociedade civil, segundo Camini (2009), o governo optou pela interlocução com a classe empresarial do país no que se refere ao estabelecimento das diretrizes do plano, tendo essas mesmas diretrizes assumido os contornos da filosofia produtivista afinada com a lógica do mercado.

Segundo Gracindo (2009, p. 79), do conjunto de 28 ações propostas no PDE, “todas se voltam para intervir, de alguma maneira, na melhoria da qualidade do ensino e somente oito garantem, direta ou indiretamente, a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na educação básica”, o que expressa a centralidade assumida nesse documento em relação à qualidade do ensino que afeta a educação brasileira.

O desempenho dos alunos e as práticas docentes passaram por mudanças, destacando-se a promoção de alterações na avaliação nacional da educação básica com a criação da Prova Brasil. Com isso, “o MEC buscou cruzar os resultados do desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento (fluxo apurado pelo censo escolar) em um único indicador de qualidade: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (FERREIRA, 2009, p. 262). Com a criação desse índice o MEC tem a pretensão de fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo nas várias instâncias e níveis educacionais.

Com vistas à viabilização dessas ações, o MEC propôs um novo regime de colaboração entre os entes federativos e o instrumento jurídico para concretização dessa intenção é o Plano de Ações Articuladas (PAR), considerado por Saviani (2007) como uma ferramenta de operacionalização do PDE.

O artigo aqui apresentado analisa os resultados parciais do projeto em rede Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2012, tendo por finalidade analisar a implementação do PAR enquanto uma política de melhoria da educação básica no contexto das atuais políticas educacionais.

Os municípios que constituem a amostra da pesquisa são: Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal, onde, segundo dados do Censo

demográfico 2010, a população dos municípios é predominantemente urbana e em todos eles os setores de comércio e de serviços são os que mais empregam.

A intenção deste artigo é a de estabelecer relação entre o IDEB e as políticas implementadas no campo da formação docente com vistas à melhoria da qualidade do ensino a partir das ações propostas, no período de 2007 a 2011, no PAR, considerado instrumento de descentralização das ações educacionais nos estados e municípios. A dimensão formação docente no PAR contempla os profissionais de educação indistintamente; entretanto, para o recorte de análise da pesquisa procurou-se focar nas ações relativas à formação continuada de professores da Educação Básica (área 2), considerando-se os municípios objetos da pesquisa no Pará.

## POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DO PAR

Antes de se focar o PAR como um das ações estratégicas no que diz respeito ao planejamento educacional, é importante referir-se à compreensão das políticas sociais adotadas nesse documento, com destaque para as contribuições de Oliveira (2009) e Silva (2002).

Oliveira (2009) chama a atenção para o fato de que a constituição da cidadania acha-se intimamente relacionada às próprias políticas sociais em curso. Segundo a autora,

As políticas públicas seriam o resultado da ação de grupos de interesse, que participam ativamente em sua execução. A análise das políticas sociais, sobretudo do processo de sua implementação, tem revelado relações muito próximas entre grupos de interesse (sindicatos, associações, etc) e funcionários do Estado, implicados na administração. Embora isto possa, em alguns casos, resultar em clientelismo e diferentes tipos de corporativismo e pluralismo, tal característica tem sido a marca atual na gestão das políticas públicas sociais, especialmente na fase de implementação, compreendida como um reforço ao poder local. (p. 18).

Silva (2002) mostra que as políticas para a educação pública sofrem influência das prescrições educacionais dos organismos multilaterais, caso do Banco Mundial, posto o montante financeiro de que dispõe; essa autora mostra que, para, além disso, as políticas também resultam da capacidade de as entidades, associações, organizações e sindicatos avançarem na direção desejada pelas forças sociais opositoras. A autora afirma ainda que são igualmente decisivas “as práticas pedagógicas inventadas, confrontadas e inovadas no interior da escola pública,

em que se conjugam histórias de vida, identidades, valores, concepções teóricas, culturas e saberes” (p. 5).

As políticas educacionais resultam entre outros fatores das contradições e conflitos entre os diferentes sujeitos que interagem nessas políticas, das diferentes esferas decisórias governamentais e das influências dos organismos multilaterais referidos anteriormente.

As questões que envolvem *a universalização da educação básica e a qualidade do ensino* necessitam ser devidamente explicitados já que podem expressar concepções diferenciadas. Segundo Gracindo (2009), a qualidade da educação básica é aquela “socialmente referenciada, que objetiva a melhoria das condições intra e extra escolares, articuladas a uma perspectiva emancipadora inclusiva” (p. 75); isso significa dizer que não basta apenas a indução de ações no espaço escolar; é necessário que outras importantes mudanças em seu entorno, seja na realidade mais próxima ou distante. Outro ponto destacado pela autora é a perspectiva emancipadora e inclusiva, o que significa articular os processos de escolarização ao desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos de um modo geral, sem que se perca de vista seu caráter universalizante.

Sobre a universalização, vincula-se à perspectiva de uma educação republicana, que preveja a igualdade de oportunidades, tema explicitado na Constituição Federal de 1988, reconhecendo-se o dever do Estado com a educação. Desde lá, inúmeras modificações foram feitas, com destaque à Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura a universalização da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2009)

Ao assunto, Cury (2008) assim se refere: a Constituição Federal como direito, significa “um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural”. (p. 294). Em relação à ideia de educação básica, essa seria uma nova forma de organização da educação escolar nacional, que atingiu tanto o pacto federativo quanto a organização pedagógica das instituições escolares, atribuindo à educação o papel de ser em si um dos pilares da cidadania.

No que diz respeito ao planejamento da educação, outra definição dada pela Constituição Federal foi a inclusão de um artigo, prevendo a necessidade de aprovação de um Plano Nacional de Educação (PNE), o qual deve ter o objetivo de

Articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e

modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 1988).

Adicionalmente, a Emenda Constitucional nº 59/2009 definiu que as diretrizes do PNE devem se voltar para a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do País, estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. Em relação a essa última diretriz, a definição do percentual de investimento público em educação tem motivado intenso debate, inclusive sobre a aplicação desses recursos.

Desde a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9394/1996, LDB, já foram aprovados dois PNE: o primeiro aprovado em 2001, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e o segundo, aprovado pelo Congresso Nacional em junho de 2014 e sancionado sem vetos pela presidente Dilma Rousseff, por força da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, cujas definições mobilizaram tanto setores governistas, quanto acadêmicos e vinculados aos movimentos sociais organizados.

Além dos dois PNEs, instrumentos de planejamento público da educação, destaca-se o PDE, vigente a partir de 2007. Esse documento é composto por um conjunto de ações voltadas para a Educação Básica e, segundo Gracindo (2009), “em sua metodologia prescindiu de uma consulta ampla e sistematizada às entidades e instituições da sociedade civil” (p. 79), o que justifica de certa forma as críticas então feitas sobre o caráter pontual e fragmentado de suas ações. O PAR, vinculado ao PDE, é considerado instrumento de planejamento da educação, de

Caráter plurianual, baseado em diagnóstico de caráter participativo e elaborado a partir da utilização do Instrumento de Avaliação de Campo, que permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos. (FERREIRA, 2009, p. 262).

O MEC dispensa assistência técnica e financeira da União aos governos subnacionais que aderem ao PAR visando ao compromisso de melhorar a educação pública. Conforme o diagnóstico de cada um, a proposta se traduz no cumprimento de compromisso que implica assumir as 28 diretrizes estabelecidas no Decreto nº 6.094/2007, que dispôs sobre a implementação do PDE. A intenção é que nos próximos quinze anos o Brasil alcance a nota seis no IDEB.

Em relação à qualidade do ensino, um dos pontos centrais que marcou as políticas desse momento foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com vistas a servir de parâmetro para as ações que integram o plano. A importância do IDEB está expressa nas diretrizes da seguinte forma: divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referido no art. 3º; organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. Isso posto, fica clara a centralidade assumida por esse indicador em relação ao planejamento e execução das ações para a Educação Básica, inclusive com a predefinição de metas a serem alcançadas.

Dessa forma, a adesão ao PAR tornou-se condição necessária para que a União transferisse recursos, prestar assessoria técnica aos municípios através do MEC e se comprometesse a transferir recursos. Essa ajuda foi condicionada à elaboração local do PAR, com vistas à implementação de diretrizes estabelecidas no Compromisso Todos pela Educação e ao cumprimento de metas intermediárias a partir do IDEB.

Em relação ao IDEB, no estado do Pará, os municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá, e Castanhal ainda carecem de maior atenção para atingir os índices desejados, conforme a tabela abaixo

**Tabela 1 - Índice de desenvolvimento da educação básica, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental na rede pública nos municípios: Belém, Barcarena, Cametá, Altamira e Castanhal anos 2007-2009-2011**

Município	IDEB por série e ano da rede pública					
	Anos iniciais			Anos finais		
	2007	2009	2011	2007	2009	2011
Altamira	4.3	4.7	4.8	4.0	4.1	4.4
Barcarena	3.4	3.4	3.7	3.1	3.1	3.0
Belém	3.4	3.9	4.4	3.2	3.5	3,7
Cametá	2.6	2.7	3.4	2.9	3.2	3.3
Castanhal	3.3	3.7	3.9	3.7	3.5	3,7

Fonte: INEP/IDEB (2015)

Em relação aos anos iniciais (4ª série/5º ano), os municípios investigados apresentaram aumento quantitativo nos resultados do IDEB quando comparados os anos de 2007, 2009 e 2011. No ano de 2011, o maior índice observado nessa

etapa de ensino foi no município de Altamira (4,8), tendo havido uma evolução em relação ao ano de 2007 (4,3); o menor índice foi observado no município de Cametá (3,4), mas, apesar disso, houve uma evolução, se comparado com o índice obtido em 2007 (2,6).

No que diz respeito aos anos finais (8ª série/9º ano), verifica-se a seguinte situação: o maior índice foi observado em Altamira (4,4) no ano de 2011, onde é possível verificar um aumento nesse índice se comparado ao ano de 2007 (4,0). Nesse ano, o menor índice foi constatado no município de Barcarena (3,0), em que pode ser observado um decréscimo em relação a 2007 (3,1).

Em relação à elevação dos indicadores educacionais, observa-se que o professor vem sendo cobrado cotidianamente pela elevação da qualidade do ensino (e dos índices) e da escola. Diante das cobranças, críticas, dúvidas e incertezas, ele busca informações, participa, questiona, desenvolve atividades, quer encontrar e dar resposta para os problemas da sala de aula. Busca inserir-se em novos processos de aprendizagem, para criar novas possibilidades e apresentar respostas imediatas aos problemas de aprendizagem dos educandos, mas ainda são poucas as oportunidades que lhes são oferecidas.

De outro modo, infere-se que não cabe a responsabilização dos resultados das avaliações tão somente ao professor e a sua formação, pois contribui para esses resultados um conjunto de situações que perpassam o financiamento para a Educação Básica: o modelo de gestão, a concepção de qualidade, dentre outras. Em meio a isso, faltam ao professor incentivos salariais, condições de trabalho e formação adequada, que contribuam para superar os problemas cotidianos. Esses problemas também ultrapassam os muros das salas de aula e da escola, pois advêm de um conjunto de mazelas sociais, nas quais os alunos, principalmente os de baixa renda, especialmente no caso do Pará, estão envolvidos.

A discussão teórica evidencia que o Estado neoliberal e capitalista, na condução de suas políticas públicas educacionais vem incentivando práticas descentralizadoras, de controle e de privatização. Para isso, ganhou força a ideia de um sistema gerencial, com capacidade de regulação social mediante a transferência de responsabilidades das políticas sociais para a iniciativa privada. Isso ocorreu no governo Fernando Henrique Cardoso e teve continuidade nos governos do Partido dos Trabalhadores, Lula da Silva e Dilma Roussef. No governo Lula da Silva foram construídos instrumentos gerenciais e adotadas práticas políticas de convencimento dos governantes estaduais e municipais para a adesão ao “Compromisso Todos pela Educação, de forma mais competente que seu antecessor” (FERREIRA, 2009, p. 263).

O problema está em que esse desenho privilegia a gestão das políticas públicas educacionais no nível central e a descentralização ocorre na implementação

ou execução local, por meio de contratos e/ou parcerias entre o governo nacional e os subnacionais.

Ferreira (2009), referindo-se aos processos de descentralização/centralização, afirma que a suposta distribuição do poder, ideia que o projeto neoliberal pretende tornar consenso, não é compatível com a prática ou ação política para além dos gabinetes técnicos, sendo esta uma proposta profundamente ideológica no plano da concepção das medidas governamentais. Essa visão planejada esbarra em vários problemas na realidade brasileira, correndo o risco de não atingir seus objetivos, pois o sucesso da governança<sup>1</sup> depende da capacidade financeira e continuada da União, da capacidade administrativa e também financeira dos entes federativos. Ao lado disso, é evidente a não consolidação do pacto federativo, além de práticas políticas jurídicas e sociais marcadas por relações patrimonialistas e clientelistas em um quadro de profundas desigualdades econômicas.

## IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO DESEMPENHO ESCOLAR

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

No entanto, a política de formação de professores, enquanto componente da reforma neoliberal, está vinculada às mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e que se articulam à base material de produção, pois os processos de trabalho são modificados para acompanhar o desenvolvimento das novas tecnologias e exigências dos grupos controladores da financeirização do capital mundial. Sobre o assunto, afirma Maués (2005):

O que se tem, no interior do estabelecimento do modelo de competências para a formação do professor é um projeto de sociedade que tem como preocupação a concentração da riqueza e a exclusão social. Para o alcance desses objetivos, o papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais. Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com

---

1 Segundo Diniz (1996) a noção de governança compreende não só a capacidade de o governo tomar decisões com presteza, mas também sua habilidade de sustentar suas políticas gerando adesões e condições para o desenvolvimento de práticas cooperativas o que implica romper com a rigidez do padrão tecnocrático de gestão pública.

o ajuste da educação às exigências do capital, necessitando, para tanto, ser formado de acordo com o “pensamento único” desse receituário ideológico. (MAUÉS, 2005, p.108).

Em muitos casos predominam formações aligeiradas e a distância, que visam a capacitações técnicas e operacionais, nas quais o professor é mero reprodutor de conhecimentos; isso se considerarmos a influência que o discurso da competência tem tido nos processos formativos, revelando uma compreensão do sujeito de forma idealizada e não situada (SOUZA; PESTANA, 2009).

Em relação ao campo da formação docente, recorte de análise deste estudo, destacam-se as seguintes diretrizes no PDE: instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho; valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2007).

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

Trata-se, assim, de questões que envolvem a profissionalidade e a profissionalização docente. Segundo Gatti, Barreto e André (2011):

A profissionalidade vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessários ao exercício profissional. E a profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído à sociedade como um todo (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 93).

Dessa forma, o lugar da formação docente na política educacional tem-se constituído em importante tema e desafio no debate atual. Experiências, estudos, pesquisas, propostas e reflexões vêm sendo concretizadas e divulgadas, de modo a fazer conhecer que modelo de formação continuada está em desenvolvimento, assim como as suas implicações para a qualidade educativa, num momento em que são exigidos das escolas a elevação de seu IDEB.

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007).

Os esforços e investimentos dos governos para a implantação dos modelos de avaliação em larga escala no decorrer das últimas duas décadas não propiciaram a descentralização efetiva do ensino nem têm sido indutores da qualidade social da educação com vistas ao processo de democratização da escola e da sociedade, servindo para a montagem de *rankings* de escolas e de estados da federação, caracterizando-se como políticas de cunho avaliativo-regulatórias.

Em relação ao corpo docente, os dados levantados nos Microdados do Censo Escolar do Inep, mostram que o estado do Pará possuía 90.553 funções docentes atuando nas redes municipais em 2007, aumentando para 128.981 o número de funções docentes em 2012, como demonstrado, abaixo:

**Tabela 2: Total de funções docentes da Rede Municipal de Ensino, por localização e municípios da pesquisa - 2007 / 2012**

Ano	Localização	Altamira	Barcarena	Belém	Cametá	Castanhal
2007	Urbana	886	928	2.780	793	757
	Rural	487	315	568	2.131	183
	<b>Total</b>	<b>1.373</b>	<b>1.243</b>	<b>3.348</b>	<b>2.924</b>	<b>940</b>
2012	Urbana	1.209	872	5.763	725	1116
	Rural	<b>528</b>	<b>306</b>	<b>801</b>	<b>2.646</b>	<b>417</b>
	<b>Total</b>	<b>1.737</b>	<b>1.178</b>	<b>6.564</b>	<b>3.371</b>	<b>1533</b>

Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP/MEC

Os dados evidenciam que o município de Belém quase dobrou o número de funções docentes (3.348) de 2007 para 6.564 em 2012 e que a concentração dessas está na zona urbana, assim como os demais municípios da pesquisa, à exceção de Cametá, que apresenta o maior número de funções docentes na zona rural. Isso significa que essa ampliação no número de professores está diretamente relacionada à ampliação da população que tem acesso à escolarização básica, o que, sem dúvida, tem implicações do ponto de vista da formação desses profissionais, seja na zona urbana ou na rural, evidentemente com demandas de formação diferenciadas.

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

Sobre o assunto, fica evidente no PDE (2007) a importância dos processos de formação a distância no que diz respeito à formação continuada:

No caso da UAB, estados e municípios, de um lado, e universidades públicas, de outro, estabelecem acordos de cooperação. Por meio deles, os entes federados mantêm polos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados. [...] A UAB dialoga, assim, com objetivos do PNE: “Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares” e “Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior”. (BRASIL, MEC, PDE, 2007 a, p. 17 e 18).

Com isso, ganha força a necessidade de projetos, programas elaborados e concretizados em parceria entre os entes federados e as instituições educacionais. No entanto, de modo geral, o professor tem sido excluído, no momento do planejamento, de decidir os rumos de sua formação, o que é próprio de uma sociedade capitalista, na qual recorrentemente o professor é, cada vez mais, distanciado do controle do seu processo de trabalho. Nesse sentido Martins (2006) afirma que:

Estando a escola inserida num contexto social mais amplo, a sua organização é perpassada pelas contradições inerentes ao modelo social e tende a organizar o seu processo de trabalho pedagógico tal como se organiza o processo de trabalho em geral, dentro da sociedade. Há, então, uma hierarquização de funções em que se separam os especialistas, responsáveis pelo planejamento, e os professores, responsáveis por sua execução; o professor, detentor do “saber sistematizado”, e o aluno, ignorante. A posição distinta das classes nas relações sociais de produção (uns que concebem e outros que executam) implementa-se, na escola, pelo eixo transmissão-assimilação. (MARTINS, 2006, p. 169).

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

Perpassa pelo contínuo da formação de professores a construção de conhecimentos e de instrumentos que podem contribuir para a concretização de um determinado projeto de sociedade, pois, na trajetória de sua formação, entrecruzam-se saberes, discursos e regulações. Assim, toda formação pode estar tanto a serviço da emancipação quanto da manutenção da realidade vigente. Portanto, é uma estratégia que serve tanto à transformação quanto à dominação.

No âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), a formação continuada tem sido colocada como eixo no qual seus indicadores buscam fazer um possível levantamento das ações necessárias à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Nos relatórios do PAR de cada município, a formação continuada dos professores da Educação Básica” constitui a área 2 da dimensão *Formação de Professores*; apresenta cinco indicadores. Abordam a implementação de políticas de formação continuada voltada para a Educação Infantil, para os componentes curriculares como leitura e escrita e matemática nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental, inclusive para a educação de jovens e adultos. Além disso, voltam-se para a inclusão e qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas., além do cumprimento da Lei 10.639/03, que prevê a introdução nos currículos escolares da História da Cultura Afro-Brasileira.

Segundo o diagnóstico realizado nos municípios em análise na elaboração do PAR, assim se apresentava em relação às políticas de formação continuada de professores para o Ensino Fundamental a demanda por esse tipo de formação:

**Quadro 1: Indicadores de formação docente continuada nos municípios pesquisados**

AREA 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	MUNICÍPIOS				
	ALTAMIRA	BARCARENA	BELÉM	CAMETÁ	CASTANHAL
INDICADORES					
1. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil.	1	-	4	1	2
2. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.	1	2	4	-	-
3. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries finais do ensino fundamental.	1	2	1	1	-

FONTE: Documento de referência – Relatório do PAR/MEC/SIMEC, 2008.

A pontuação 1 indica a inexistência de políticas de formação continuada voltadas para esses professores. A pontuação 2 indica a existência de políticas sem implementação, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nessa etapa de ensino, que não visam integralmente à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares.

O que se constata é que os municípios de Altamira e Barcarena receberam pontuação 1 e 2, respectivamente, o que evidencia que esses municípios apresentavam uma situação crítica do ponto de vista das demandas de formação continuada, apesar de apresentarem indicadores educacionais diferenciados durante a elaboração do PAR no que se refere ao IDEB (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental).

O município de Belém recebeu pontuação 4, o que indica que existem políticas com boa implementação voltadas para a formação, continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, como é o caso do projeto Expertise, em andamento (PEREIRA, 2015).

Os demais municípios, Cametá e Castanhal não receberam pontuação, o que provavelmente pode ser explicado em função das possíveis incompreensões decorrentes do caráter pioneiro da primeira versão do PAR nesses municípios, o que não significa dizer que não existiam demandas, já que os índices educacionais identificados em 2007 não se apresentavam satisfatórios.

Pode-se dizer que o estado do Pará, representado neste estudo pelos cinco municípios, é constituído por realidades diferenciadas; são municípios

que apresentam diferentes demandas do ponto de vista das necessidades de escolarização, e em consequência das demandas por formação docente, que podem ou não apresentar similaridades.

As questões que se colocam a partir da avaliação dos indicadores e da pontuação atribuída dizem respeito à opção utilizada no PAR de construção do plano por meio de orientações padronizadas. Segundo Schneider *et al.* (2012),

Ao impor a uniformização na construção do diagnóstico, das áreas de abrangência de cada dimensão, dos respectivos indicadores de avaliação e das ações de cada indicador, o MEC decide o que é importante e, portanto, passível de apoio técnico ou financeiro. Nesse sentido, as necessidades dos municípios no tocante à formação inicial e continuada de seus professores tornam-se, em boa medida reféns das coincidências nas prioridades estabelecidas pelo Ministério (SCHNEIDER *et al.*, 2012, p. 309).

O que se infere é que a padronização e uniformização que decorre da oferta de formação continuada do PAR não se constituem em caminho desejável, já que os professores possuem demandas diferenciadas e se encontram em diferentes etapas de seu processo de profissionalização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para situar os resultados da presente pesquisa, torna-se de fundamental importância retomarmos o objetivo inicial - analisar as implicações das ações do PAR no campo da formação docente com vistas à melhoria da qualidade do ensino - a partir do qual percebemos diferentes aspectos sobre o tema. Inicialmente afirmamos que é necessário que o docente, ao longo de sua história profissional, aperfeiçoe seu desempenho de modo a melhor qualificar sua prática pedagógica. No entanto, a formação continuada não se constitui como aspecto pontual que se materializa somente em cursos de capacitação, mas deve acompanhar o percurso profissional do educador, ou seja, deve acontecer ao longo de sua trajetória docente, pois é imprescindível à organização do trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula, perpassando vários elementos didáticos como o planejamento e avaliação da aprendizagem, dentre outros.

No percurso da formação continuada, formação técnica, formação humana e política devem estar entrelaçadas, além do que a sala de aula e a escola devem ser contextualizadas, pois fazem parte de uma totalidade, que as caracteriza. Dessa forma, as ações voltadas para a formação continuada devem ultrapassar concepções reducionistas, utilitárias e fragmentadas, intrínsecas à lógica de formação por competências, cuja operacionalização é uma de suas características;

o que se questiona é a estreita relação entre programas como o PAR e o controle social que decorre desse instrumento de planejamento educacional.

Assim, a política de formação continuada deve ser repensada no sentido da superação da lógica do saber-fazer. Para isso, é preciso novos projetos e modelos formativos que privilegiem o trabalho coletivo, interdisciplinar, que tenha a pesquisa como elemento fundante. Isso requer aprofundamento do diálogo entre as instituições formadoras, como as Universidades e as próprias unidades executoras de educação nos municípios, numa relação de debate, interação, complementariedade e enriquecimento mútuo.

O diálogo entre as instituições formadoras e os órgãos educacionais deverá propiciar, sobretudo, que a formação continuada seja concebida a partir das demandas da realidade concreta do professor e de suas necessidades; daí que, para além de incentivar a aprofundar conhecimentos específicos, precisam, ainda, contextualizar e problematizar a situação dos educandos, pois entendemos que o professor em formação continuada exerce na prática a sua profissão, mas essa prática precisa ser questionada, relacionada, resignificada, para superar o distanciamento que há em relação à teoria.

O professor, na qualidade de agente da práxis, carece de sólida formação teórica e prática. Porém, é um preparo que não se esgota em cursos de aperfeiçoamento, embora estes tenham suas contribuições específicas, pois são propagadores de conhecimentos sistematizados relacionados ao ensino-aprendizagem das séries nas quais atuam, assim como oferecem embasamento teórico para a construção de estratégias, metodologias, recursos e alternativas de avaliação.

Em síntese, as atividades de formação continuada precisam não apenas inserir-se na preocupação com o aspecto técnico-organizacional da escola, mas também considerar a dimensão humana e política da ação pedagógica sem a qual não é possível intervir na realidade e transformá-la. Mais do que atender às políticas de expansão da escolaridade no Ensino Fundamental, de universalização da educação básica, do alcance dos índices estabelecidos, quando podem constituir-se em medidas instrumentais, operacionais e formalistas, torna-se urgente que os processos de formação continuada se voltem para as necessidades de aprendizagem dos alunos, e contribuam para a valorização do trabalhador docente, comprometendo-se, dessa forma, com a qualidade social da educação.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F.L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (orgs.)

**Educação e Federalismo no Brasil:** Combater as desigualdades, garantir e diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 39-70.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 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: 18 mar.2013.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional, nº 53 de 19 de dezembro de 2006. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm) > Acesso em dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[www.ufrpe.br/download.php?Endarquivo=noticias/4248\\_LDB.pdf](http://www.ufrpe.br/download.php?Endarquivo=noticias/4248_LDB.pdf)>. Acesso em: 31 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094/2007**, 27 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. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>> Acessado em 12/05/2014.abril de 2014.

\_\_\_\_\_. PDE. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, 2007 a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acessado em: 20 de maio de 2014.

BRASIL. **Relatório Público do Município de Altamira do Estado do PA.** Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=7&inuid=1625&itrid=2&est=PA&mun=Altamira&municod=1501402&estuf=PA>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório Público do Município de Barcarena do Estado do PA.** Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=7&inuid=1625&itrid=2&est=PA&mun=Barcarena&municod=1501402&estuf=PA>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório Público do Município de Belém do Estado do PA.** Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=7&inuid=1625&itrid=2&est=PA&mun=Belem&municod=1501402&estuf=PA>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório Público do Município de Cametá do Estado do PA.** Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=7&inuid=1625&itrid=2&est=PA&mun=Cameta&municod=1501402&estuf=PA>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório Público do Município de Castanhal do Estado do PA.** Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=7&inuid=1625&itrid=2&est=PA&mun=Castanhal&municod=1501402&estuf=PA>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59/2009**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em 23 de abril de 2014.

CABRAL NETO, Antonio. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 7-40, Natal, jan./abr. 2012

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

CURY, C. S. J. A Questão Federativa e a Educação Escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs.) **Educação e Federalismo no Brasil**: Combater as desigualdades, garantir e diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 149-168.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, [online], v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em 07 de abril de 2014.

DINIZ, Eli. “Governabilidade, Democracia e Reforma do Estado: Os Desafios da Construção de uma Nova Ordem no Brasil dos Anos 90”. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, volume 38, nº 3, 1995. P. 385-415

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. In: FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. A. **Crise da Escola e Políticas Educativas** (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 253-270.

GATTI, B.A; BARRETO, E. S. ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas Docentes no Brasil**. Um estado da arte. Brasília: MEC, 2011.

GRACINDO, Regina Vinhaes. PNE e PDE: aproximações possíveis. In: DOURADO, Luís Fernandes (org). Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009, p. 75-99.

GUEDES, Gilmar Barbosa; FRANÇA, Magna; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. Financiamento da educação básica e o regime de colaboração: Fundef, Fundeb e Conselho de Controle Social – a matrícula e recursos do RN (1996-2010). In: FRANÇA, M.; MOMO, M. (Orgs). **Processo democrático participativo: a construção do PNE**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014, p. 289-324.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica, didática prática**: para além do confronto. 8ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MAUÉS, Olgaíses. O modelo de competências nas diretrizes curriculares da formação dos professores. In: MAUÉS, Olgaíses; LIMA, Ronaldo (orgs.). **A lógica das competências na formação docente**. Editora Universitária UFPA, Belém-PA: 2005, p. 93-112.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, Dalila. Avaliando as políticas e gestão da educação básica: marcos regulatórios e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Editora Xamã, 2009, p. 15-29.

PEREIRA, Mary Jose de Almeida. **A política de formação continuada da secretaria municipal de educação de Belém: o projeto Expertise sob o olhar dos professores**. 2015. 173 pp. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

SCHNEIDER, Marilda et al. O PDE e as metas do PAR para formação de professores para a educação básica. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educ.** vol.20 n.75, p. 303-323. Rio de Janeiro, Abril/Junho 2012.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e Consentimento – a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SOUZA, C. P.; PESTANA, M.I. A polissemia da noção de competência no campo da Educação. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, EdUFMT, v. 18, n. 36, P. 133-152, 2009.

---

**ARLETE MARIA MONTE DE CAMARGO** é formada em Pedagogia, Professora Titular do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, com doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004) e pós-doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Desenvolve estudos e pesquisas na área de Formação de professores, Currículo e educação superior, trabalho Docente e educação básica. Atua em cursos de licenciatura e pós-graduação em educação (lato e stricto sensu). E-mail: acamargo@ufpa.br

**MARIA EDILENE SILVA RIBEIRO** é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA) com atuação na graduação. Desenvolve pesquisas em políticas públicas educacionais. Graduada em Pedagogia pela UFPA (2000); Mestra em Educação (Políticas Educacionais) pela UFPA (2008); doutora em Políticas Públicas Educacionais, pela UFPA (2013). É professora adjunta da Faculdade de Pedagogia, do Campus Universitário de Castanhal/UFPA. Atualmente desenvolve pesquisa sobre financiamento da Educação Superior e o Plano de Ações Articuladas no Município de Castanhal. Orienta trabalhos de pesquisa acadêmica sobre avaliação

da aprendizagem, avaliação institucional, gestão educacional e formação de professores. E-mail: mariaedileneribeiro@yahoo.com

**ODETE DA CRUZ MENDES** é professora da Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá - Universidade Federal do Pará (UFPA) com atuação na graduação e pós-graduação stricto sensu. Desenvolve pesquisas na área de políticas públicas com ênfase em gestão educacional e formação docente. Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: ocm@ufpa.br

*Recebido em fevereiro de 2016*

*Aprovado em abril de 2016*