

APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA

 <https://doi.org/10.56238/sevened2025.011-002>

Waldira do Perpetuo Socorro Calado Dias

Mestranda em Educação e Cultura
Instituição de formação: UFPA (Universidade Federal do Pará)
Endereço: Abaetetuba, Pará, Brasil.
E-mail: walcalado@yahoo.com.br

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Doutora em Educação
Instituição de formação: UFPA (Universidade Federal do Pará)
Endereço: Belém, Pará, Brasil
E-mail: hellen.ufpa@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar de que maneira o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Abaetetuba, localizado na região do Baixo Tocantins, no Pará, assegura a formação de professores, analisando suas metas, estratégias e ações específicas destinadas a esse fim. A pesquisa utilizou abordagem qualitativa, incluindo revisão bibliográfica e análise documental. Os resultados revelam a existência de diretrizes no PME que visam aprimorar a formação docente, promovendo a qualificação e atualização dos professores. No entanto, são identificados desafios na implementação efetiva de suas metas, tais como falta de recursos, infraestrutura inadequada e dificuldades na formação continuada dos professores. Além disso, destaca-se a necessidade de uma maior integração entre as políticas públicas e a realidade das escolas locais, bem como o fortalecimento do apoio institucional para a formação docente. Este trabalho contribui para a compreensão do papel do PME na formação de professores, além de revelar os obstáculos enfrentados na concretização dessas políticas no âmbito municipal.

Palavras-chave: Formação de professores. Plano municipal de educação. Políticas educacionais. Abaetetuba/PA.



1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar de que forma o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Abaetetuba – localizado na região do Baixo Tocantins, Estado do Pará – garante a formação de professores, analisando suas metas, estratégias e ações específicas destinadas a esse fim.

O debate sobre a formação de professores na educação básica tem sido recorrente na educação brasileira, especialmente após a promulgação da Lei nº 9.394/1996, e diversas definições foram propostas pelos estudiosos do tema. Martins (2010) entende a formação docente como um percurso intencionalmente planejado para a efetivação de práticas sociais específicas.

Considerando que o Estado brasileiro foi pactuado constitucionalmente para exercer a função de zelar por seus cidadãos, torna-se importante essa função para o bem-estar social. Nesse sentido, as ações estatais organizadas em função das demandas sociais podem se transformar em políticas públicas capazes de atender às necessidades específicas dos diversos setores. Segundo Amaral, Caldas e Lopes:

as políticas públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade (Amaral, Caldas e Lopes, 2008, p. 5).

Neste contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE) em sua meta 16, propõe “garantir a todos (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino” (PNE, 2014, p. 274). Compreendemos que a formação dos docentes é de grande valia para uma educação de qualidade, e representa uma política pública de valorização profissional que abarca a formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. Este aspecto ficou expressamente detalhado no Documento da Conferência Nacional de Educação de 2013:

O Brasil tem uma grande dívida com os profissionais da educação, particularmente, no que se refere à sua valorização. Para reverter essa situação, as políticas de valorização não podem dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional (CONAE, 2013, p. 74).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores e professoras é uma meta e estratégia de melhoria da qualidade de ensino. Consiste em estabelecer propostas que contribuam para que o conhecimento seja socializado, da melhor forma possível, num processo de humanização. Desta forma, a qualificação e a capacitação dos docentes para uma otimização de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua, devem também ser incluídas nas reivindicações de políticas

públicas educacionais. Podemos então conceituar a formação docente como sendo uma atitude frente aos desafios pedagógicos, políticos e sociais, que deve estar pautada em uma sólida teorização e reflexão.

Neste contexto, o município de Abaetetuba/PA tem um PME em vigência, com um expressivo quadro de docentes atuando no sistema municipal de educação, o que nos motiva a analisar como vem sendo viabilizada a implementação das políticas e programas referentes à formação de professores pela gestão municipal.

O estudo foi realizado em base a uma pesquisa bibliográfica que apresenta as diversas reflexões de estudiosos das políticas educacionais subsidiárias da implementação de políticas e programas para a formação de professores. A partir do materialismo histórico-dialético utilizamos as categorias totalidade, historicidade e contradição, para melhor compreender o contexto e/ou problema em torno das implementações de políticas públicas emanadas das metas e estratégias do PME do município.

Sobre essa questão, Brandão afirma que:

Durante anos defendemos que boa parte de uma metodologia científica adequada serve para proteger o sujeito de si mesmo, de sua própria pessoa, ou seja: de sua subjetividade. Que entre quem pesquisa e quem é pesquisado não existe senão uma proximidade policiada pelo método (o sujeito dissolvido em ciência) e o objeto (o outro sujeito dissolvido em dado). Fora do domínio de qualquer interesse que não o da própria ciência, tudo se resolve com boa teoria no princípio, uma objetividade no meio e uma rigorosa articulação com os dados no final (Brandão, 1999, p. 7).

Sousa (2006), destaca que os programas educacionais implementados pelos governos têm como principal justificativa a incompetência dos professores devido à inadequada formação inicial e a baixa qualidade do ensino no contexto escolar e social. Assim, para aprimorar a qualidade da educação, torna-se imperativo elevar a competência dos professores por meio de programas de formação continuada.

Mészáros (2005) propõe a necessidade urgente de adotar um projeto de transformação da sociedade e da educação como uma práxis histórico-dialética. Isso se faz essencial para enfrentar a expansão do projeto do capital, com dimensões, processos e atores da privatização da formação continuada de professores no Brasil de maneira avassaladora e necrófila que impõe a alienação como o poder decisório sobre todos os âmbitos da atividade humana. As análises de Freitas (2007) sobre o cenário atual da formação docente também representam um importante referencial teórico para fundamentar esta pesquisa, a configuração do capital contemporâneo impacta diretamente na precarização da formação de professores e no exercício do magistério. Há um conjunto de fatores estruturais que transformam o panorama da formação de professores e a carreira do magistério em resquícios neoliberais, desvinculando as necessidades atuais da escola da profissionalização da juventude.

Os trabalhadores da educação, no seu cotidiano de trabalho, aprendem e ensinam a partir das relações que estabelecem com as outras pessoas atuantes nos diferentes espaços. Essas relações são importantes e ricas em aprendizagens, experiências e conhecimentos que são compartilhados, promovendo a troca de saberes. No entanto, essas trocas podem ser limitadas quando as relações de trabalho são excessivamente hierarquizadas e autoritárias (Kuenzer, 2007).

As ações pedagógicas são intencionais e sistematizadas, desenvolvidas com o objetivo de possibilitar o acesso a conhecimentos, técnicas e culturas produzidas pela sociedade em seu processo de desenvolvimento histórico. Esses conhecimentos devem proporcionar a relação entre os saberes do senso comum e os advindos das experiências empíricas, para enriquecer o conhecimento científico, cultural e tecnológico por meio do método científico. As ações pedagógicas se inserem na formação escolar, profissional e nos cursos de aperfeiçoamentos ofertados pelas instituições específicas e pelas empresas. Esse processo de formação é pautado em duas dimensões: a técnica e a subjetiva, baseadas na disciplina e no controle pedagógico, conforme enfatizado por Gramsci (1968) quando afirmava que toda relação hegemônica é, de fato, uma relação pedagógica.

Nóvoa (1999) apresenta duas concepções sobre a formação contínua: a estruturante e a construtivista. A primeira baseia-se no paradigma tecnicista, que define as formas de ação, comportamentos, conteúdos, procedimentos e recursos a serem implementados no espaço escolar, sem envolver a participação ativa dos professores. Já a segunda origina-se de uma análise reflexiva, na qual o professor é um membro ativo, e essa formação acontece integrada ao seu dia a dia.

Candau (1997) destaca que a formação continuada não deve ser entendida como um simples acúmulo de cursos, palestras ou seminários de conhecimentos ou técnicas. Em vez disso, deve ser vista como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e como uma (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional do educador, em constante interação mútua.

Diante dessas concepções, podemos compreender que a formação de professores é considerada um processo permanente, presente não apenas em cursos periódicos, mas permeando o dia a dia dos professores, levando em conta suas necessidades profissionais e visando o ambiente escolar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, percebe-se que as políticas para formação de professores tem sido objeto de debates nas últimas décadas em relação a legislação, gestão, sociedade e academia, focados nas mudanças em busca de melhorias na qualidade da educação básica (Gatti, 2003). De acordo com Arroyo (2012), no que tange aos direitos dos trabalhadores da educação, destacam-se dois projetos que disputam a formação desses sujeitos: o primeiro, fundado na perspectiva da classe que possui os meios e instrumentos produção; e o segundo, sob orientação da classe detentora da força de trabalho.

Considerar o desenvolvimento educacional e as estratégias para os diferentes povos e espaços da Amazônia é fundamental, uma vez que a região possui suas peculiaridades, diversidades e

necessidades. Pensar em projetos de educação para Amazônia, implica em oferecer possibilidades para que o povo seja ouvido em suas comunidades, sejam elas rurais ou urbanas. Como afirma Caldart (2012, p. 261), “a educação traz um significado e uma epistemologia que expressa as lutas dos movimentos sociais pelo acesso à terra, reforma agrária, trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território.”

Nesta concepção, a educação se desdobra como parte da luta de resistência dos povos da Amazônia, que tem sido sistematizada na pedagogia dos movimentos sociais pelos direitos. Essa pedagogia busca estabelecer a práxis para a construção de outra forma de vida diferente, visando superar a hegemonia social de poder estabelecida pela lógica excludente do sistema capitalista. Essa abordagem contrasta com a luta da classe trabalhadora pela construção de uma sociedade libertadora e inclusiva, que reflita as contradições sociais, econômicas, políticas e culturais existentes, com o objetivo de alcançar a emancipação humana. Os povos da Amazônia se encontram em situação de subalternidade e opressão no acesso aos direitos sociais, e isso pode ser percebido com a reflexão dos textos de Gramsci (1968) e Freire (1981).

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida segundo a pesquisa-ação, embasada no método do materialismo histórico-dialético, que nos possibilita compreender e analisar o contexto educacional, considerando os objetivos propostos e enfatizando as categorias da totalidade, historicidade e contradição. A pesquisa bibliográfica e documental subsidiou o trabalho, apresentando diferentes conceitos e reflexões de diversos estudiosos das políticas de educação, contribuindo para o panorama educacional sobre a implementação de políticas para a formação de professores na região do Baixo Tocantins, a partir da Lei nº 2.164 PME/2015 de Abaetetuba e das metas e estratégias do PNE/2014 para a formação de professores nessa região.

Minayo nos apresenta uma visão de pesquisa qualitativa como uma forma de “compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade” (Minayo, 2002, p. 24). Enquanto que Freire (1981) estabelece uma relação dialética entre teoria e prática, buscando conhecer a realidade a partir da superação da dicotomia entre sujeito e objeto. Segundo Gil (2002, p. 50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A pesquisa teórica buscou identificar as relações e ressonâncias das diversas perspectivas que emanam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na educação básica. Essa análise foi realizada no contexto das políticas de formação de professores da rede pública do município de Abaetetuba/PA, a partir de 2015.



Assim, para fins de organização dos procedimentos foram seguidas algumas etapas: revisão da literatura e do referencial teórico; levantamento dos estudos estatísticos nas plataformas on-line (censos realizados do IBGE e do INEP).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Compreender a educação como dever moral do Estado, torna-se um mecanismo de garantia de direito de cidadania que repercute como um dos elementos da equidade social. Historicamente, a educação foi renegada para a maioria da população e, somente a partir do século XX, a concepção de educação passou a ser compreendida como elemento de promoção para a igualdade social e educacional, associada com o direito ao acesso a bens culturais e econômicos. Ainda que este direito social esteja garantido pelas políticas públicas a partir das intensas lutas sociais, quando promulgada a Constituição Política do Império do Brasil, em 1834, foi prevista a educação pública e gratuita, "direito" que se estendia apenas para poucos da sociedade. Conforme afirma Tonet:

O indivíduo pode até pertencer a alguma classe social, mas isso não interfere de forma substancial na produção do conhecimento. A racionalidade é uma qualidade inata, ou seja, uma qualidade da qual todos são portadores por nascimento. Nesse sentido, a razão é uma faculdade trans-histórica. Todos os homens são portadores dela. Apenas fazem uso diferente em momentos históricos diferentes. Por isso mesmo, quem produz o conhecimento é o indivíduo singular, sendo as suas qualidades subjetivas as responsáveis últimas por aquilo que é efetivado (Tonet, 2013, p. 45).

O sistema da educação é um caminho importante na luta de classes, já que o Estado, através do Conselho Municipal de Educação (CME), deveria salvaguardar o processo de diálogo que garante o avanço nas melhorias da educação. Porém, muitas vezes o Estado interferiu impedindo ou travando o avanço das pautas. Um novo preceito legal do Estado pretende realinhar e reafirmar os direitos *públicos subjetivos*, indicando um progresso após tantos retrocessos na educação: “na Constituição de 1988, a Educação é contemplada como direito social fundamental (Art. 6º), público e subjetivo, sendo a educação básica considerada obrigatória” (BRASIL, 1998, p. 18).

As mudanças da legislação brasileira em relação à garantia da participação da sociedade civil na esfera pública, com maior autonomia do território nacional, estadual e municipal, se torna um dos espaços mais favoráveis e importantes para o exercício da cidadania: a participação popular nos conselhos municipais ligados a educação. Mas, a sociedade necessita obter o conhecimento sobre a estrutura e funcionamento destes colegiados para impulsionar a participação e, assim, garantir democraticamente sua maior representatividade nos debates junto à gestão das coisas públicas. Assim sendo podem ser legitimadas as decisões tomadas nesses espaços, sendo construída uma representação que contribua para o atendimento das necessidades e interesses dos diversos segmentos sociais (Santos;



Ramalho, 2011, p. 21)

A partir da criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), em suas normativas voltadas à Formação Continuada de Professores, destaca-se que, “uma política nacional de valorização, formação inicial e continuada dos profissionais da educação precisa ser implantada urgentemente” (BRASIL, 2014). Deste modo, faz-se necessário refletir sobre as implementações de políticas públicas voltadas à formação de professores e o modelo dos cursos de formação inicial e continuada gerados pelos poderes públicos, com propostas que resultem em mudanças concretas nas práticas docentes.

Para Cury (2013), a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) na década de 1930, além de representar um importante avanço, simbolizou o esforço máximo do momento, caracterizado pela modernização do país, a industrialização e a qualificação da mão de obra. Na lei formulada para sua criação lê-se: “sugerir providências tendentes a ampliar os recursos financeiros, concedidos pela União, pelos Estados ou pelos municípios à organização e ao desenvolvimento do ensino, em todos os seus ramos” (Brasil, 1931, art. 5º, linha c).

Ressalta Bordignon (2009, p. 62), sobre os conselhos municipais que estes: “formulam políticas educacionais para além da transitoriedade dos governos, suas vontades e preferências singulares”. Compreender que a gestão democrática, por meio dos conselhos é parte integrante do sistema municipal de educação, permite que seja um espaço de normatização e deliberação quanto às ações educacionais junto ao Estado, uma estratégia que legitima a representatividade social dos conselheiros.

4.2 PNE, PME E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste cenário, a elaboração e aprovação do PNE perante a Constituição Federal (C.F/1988), art. 214, prevê a construção de um plano plurianual, apontando elementos de articulação de estratégias para o desenvolvimento do ensino em diversos níveis educacionais públicos. Assim, verificamos consonância entre a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – que afirma, no § 1º: “elaboração do Plano Nacional de Educação, PNE, com diretrizes e metas sobre a Educação para todos”. (Brasil, 1996, p. 47) – e o PNE criado pela Lei nº 10.172, “com as responsabilidades jurídicas que foram geradas nas ações para alcance das metas passaram a ser exigíveis” (Brasil, 2014, p. 14).

O PNE subsequente, Lei nº 13.005/2014, vigorou até 2024. Tinha dez diretrizes, entre elas “a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais [...]” (Brasil, 2014, p. 7). Conforme afirmou Faleiro:

A ideia de um Plano Nacional, assim como de Planos estaduais e municipais, persistiu e só agora é aprovado, pela Lei Federal nº 13.005 de 26 de junho de 2014, um PNE atualizado, com vinte metas e estratégias de execução, que expressam todo o panorama educacional brasileiro (Faleiro, 2016, p. 27).



A partir da criação do PNE, dos CMEs, que realizaram suas conferências, e dos Fóruns nacional, estadual e municipal, os diálogos, debates e tomadas de decisões foram espaços para a consolidação dos planos educacionais que vieram aproximar as relações entre a sociedade e Estado. Deste modo a sociedade, através de seus segmentos, compreendeu e se viu mais representada no atendimento de seus anseios e na reivindicação de suas lutas. A própria gestão também ganha legitimidade perante a sociedade com o envolvimento desta nas proposições de ações públicas, caracterizando-se como um avanço. O Sistema Municipal de Educação de Abaetetuba (SME), instituído por meio da Lei nº 490/2017, que disciplina a educação escolar, se desenvolveu, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias.

A política de formação de professores se constitui em condição para superar o desafio proposto no PNE/14 e no PME/15, o documento evidencia a valorização profissional dos trabalhadores em educação e inclui a formação de professores inicial e continuada em serviço, o que se configura em uma valorização que aparece em destaque, nas metas 10,11, 12 e 13 como estratégias. Ditas metas anunciam a formação dos professores e professoras em educação e evidenciam prioridade:

formação dos profissionais/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam) [...] e formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica / formação continuada na área de atuação (Brasil, 2014, p. 13).

Conforme afirma Pimenta:

a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade (Pimenta, 1988, p.3).

O autor ressalta a importância da gestão municipal, de ter nas instituições escolares profissionais qualificados e assim, a formação de professores na área de Pedagogia, pois esta formação apresenta um arcabouço teórico para a *práxis* docente no contexto escolar, com um fazer contribui decisivamente na formação de alunos e alunas, os preparando de forma integral.

O PNE (Brasil, 2014) aponta a formação continuada dos professores e das professoras como uma das formas de valorização do magistério e para a melhoria da qualidade da educação: “é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério”.

O PME de Abaetetuba teve início em 2009, quando a Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba (SEMEC), em parceria com o CME, a sociedade civil organizada e os órgãos ligados à



educação, realizaram a I Conferência Municipal de Educação. As reuniões focaram nos pontos importantes no planejamento firmado a partir da diagnose da realidade, no estabelecimento das diretrizes prioritárias, nos objetivos, metas e estratégias. Este planejamento se deu numa concepção de desenvolvimento de políticas para garantir equidade, com realização de ações destinadas a corrigir situações de desigualdade educacional nos grupos menos favorecidos social e economicamente, culminando com a elaboração das metas e estratégias do PME (2014 a 2024). Elas norteiam as ações educacionais em prol de políticas organizadoras de um Sistema de Ensino capaz de melhorar a qualidade da educação no município.

A construção de um Plano Decenal de Educação só assume o verdadeiro valor legal quando apresenta a possibilidade de atender às necessidades e as diversidades do território com seus desafios, conflitos e tensões. As disputas de poder sinalizam uma perspectiva positiva, como possibilidade para a construção da política educacional ancorada na diversidade de opiniões, onde os diferentes segmentos da sociedade civil representam neste espaço seu reconhecimento como sujeitos e suas identidades, fundamentadas nas lutas coletivas, compreendidas por Ribeiro (2010) da seguinte forma:

O sujeito político coletivo identificados movimentos sociais populares, que, no seu processo organizativo, são capazes de construir uma unidade de interesses comuns, em uma diversidade de interesses específicos, próprios da identidade à qual nos referimos, mas também da contraditoriedade presente no seu interior, através do movimento de conservar/transformar. Nesses movimentos, as reivindicações superam a dimensão pontual e temporal, orientadas que são por um projeto de sociedade que se confronta com o atual (Ribeiro, 2010, p. 136).

O PME de Abaetetuba apontou problemas, prioridades com prazos, recursos e ações a serem concretizadas de maneira objetiva, organizada para atender o que se planejou a alcançar com resultados favoráveis a educação do município.

Considerando os dados do PNE/2014, o Brasil apresenta 74,8% de professores com formação em nível superior; 32,8% de professores que atuam com licenciatura nos anos finais do ensino fundamental e médio; 48,3% de professores com licenciatura na área em que atuam.

Como diagnóstico, observa-se que a rede pública municipal de ensino de Abaetetuba apresenta 172 unidades escolares de Educação Infantil e /ou de Ensino Fundamental, dentre elas, 129 são do campo (ilhas, estradas e ramais), o que implica em impasses no processo de exequibilidade das ações educacionais para os 19.773 alunos matriculados (IBGE-2020). O município também conta com escolas da rede privada, escolas em regime de convenio e instituições de nível superior, públicas e privadas.

Considerando o PME/15, em relação à rede municipal, a formação dos professores efetivos e municipalizados da rede destaca: aproximadamente 26,82%, com formação inicial e 73,18% de



professores com nível médio. Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010) definem a formação continuada como:

uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação. Os docentes em exercício constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam seu desenvolvimento (Alvaro-Prada et al., 2010, p. 310).

Para atender à legislação nacional, a SEMEC juntamente com o CME, realizou a I Conferência Municipal com o tema “As políticas públicas educacionais em suas articulações com o Sistema e o Plano Municipal de Educação”, objetivando discutir propostas que foram levadas à Conferência Regional realizada na cidade de Cametá e, posteriormente, à Conferência estadual em Belém. Nesse evento foi instituído o Fórum Municipal de Educação (FME), Decreto nº188 em 11 de junho 2012, organizado em Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação. De acordo com os documentos de orientação do Brasil (2016) o monitoramento se torna um ato contínuo de observação, pois são tornadas públicas as informações a respeito do progresso sobre as metas definidas. No texto do documento orientador fica claro o papel gerencialista das Secretarias Municipais de Educação e a mão do Estado no controle do financiamento e estrutura pedagógica da educação.

Nos últimos anos, a formação de professores tem sido centro de muitos debates. Segundo Dourado (2016), há divergências estruturais em relação a: *locus* de formação, projeto de formação, papel do professor, dinâmica formativa, relação teoria e prática, papel dos estágios supervisionados, prática como componente curricular, entre outros.

Com relação aos diversos olhares sobre as concepções da formação de professores, ainda segundo o autor, há concordância em prol da carência de novos marcos para a compreensão de que, somente através da viabilização de uma política pública nacional que priorize a formação serão dadas as condições para a profissionalização docente envolvendo a valorização com formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

Na obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Paulo Freire reafirmou a necessária profissionalização da docência. O sonho de mudança não se consolida nas sociedades sem a presença dos professores. É verdade, diz ele, “a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá” (Freire, 1993, p.53). Freire afirma que uma sociedade somente avança se a educação for prioridade e o conhecimento for aprimorado, considerando a cultura, a ciência, a pesquisa, a tecnologia, o ensino. E tudo isso inicia com professores bem qualificados. Ele frisa sobre o papel do professor e sua formação no livro *Pedagogia da autonomia*, mostrando o quanto a formação do professor é importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. Com relação à qualidade da educação, ele destaca:



exatamente porque não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feito, uma qualidade da qual se diga: esta é a qualidade, temos que nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidade estamos falando”. (Freire, 1993, p.42)

A partir da concepção de competências de uma educação integral, surgiu um novo discurso não homogêneo sobre a formação humana do professor. Os cidadãos precisariam apresentar competências capazes de abranger o “saber”, o “saber fazer” e o “saber ser”. Diante da necessidade de uma qualificação profissional, os professores entraram nesse cenário de terceirização de cursos, por meio de parcerias com entidades educacionais privadas, que oferecem cursos de pedagogia e outras licenciaturas com fins econômicos. No entanto, tais cursos representam uma formação acadêmica “sanduiche” com pouca qualificação profissional, o que suscita questionamentos sobre a dinâmica de seus currículos mínimos, que não aprimoram integralmente as habilidades e competências necessárias para ministrar aulas na escolas públicas para os alunos da educação básica.

5 CONCLUSÕES

O presente estudo trouxe um breve panorama sobre a formação de professores a partir do PME/2015-2025 em Abaetetuba/PA, ressaltando a importância das políticas públicas educacionais na garantia de direitos e melhoria da educação. O respaldo legal estabelece e dá autonomia aos estados e municípios na organização de seus sistemas de ensino em consonância com o princípio constitucional de gestão democrática.

Percebeu-se a necessidade de um movimento capaz de reconhecer a apropriação e reorganização dos saberes científicos, na formação de professores da educação básica, possibilitando que tais saberes sejam mobilizadores de análises e perspectivas pedagógicas que contribuam no processo de construção coletiva de um projeto político comprometido com a realidade sociocultural amazônica. Este projeto precisa contemplar duas dimensões interrelacionadas: uma objetiva, que diz respeito às condições funcionais inerentes à profissão: carreira, remuneração, condições de trabalho e formação; e outra subjetiva, referente ao reconhecimento social e dignidade profissional.

Nesse sentido, valida-se o Monitoramento e Avaliação do PME/Abaetetuba pelo FME, com o objetivo de subsidiar a organização estrutural, diagnosticando metas e incluindo o processo formativo de coletas de informações e ações desenvolvidas durante a vigência dos PNE e PME. Considerando a diversidade territorial de Abaetetuba (ilhas, estradas, ramais e sede), visando a realização da próxima Conferência Municipal (2025 -2035), destacamos que é preciso que:

[...] a avaliação seja entendida como o ato periódico de dar valor aos resultados alcançados até aquele momento, às ações que estejam em andamento e àquelas que não tenham sido realizadas, para determinar até que ponto os objetivos estão sendo atingidos e para orientar a tomada de decisões. (Brasil, 2016, p.06).



É de fundamental importância garantir uma política pública educacional emanada da sociedade, onde a gestão municipal possa ter condições de implementá-la, respeitando as particularidades da região amazônica, em prol da qualidade e equidade da educação e do acesso e permanência dos educandos na escola.



REFERÊNCIAS

- ALVARADO-PRADA, L.E.; CAMPOS FREITAS, T.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 30, maio-agosto, 2010.
- ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2004. Estabelece o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. *PNE em Movimento. Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação*. Brasília-DF, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18. ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.
- BRANDÃO, C. R. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Braziliense, 1999.
- CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CANDAU, V. M. e MOREIRA, A. F. *Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CURY, C. R. J. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937. In: *Anais do VII Seminário brasileiro de história da educação*, 2013, Cuiabá. Belo Horizonte: SBHE, 2013.
- DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação. Desafios para garantir conquistas da democracia. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 10, n. 18, 2016.
- FALEIRO, M. O. L. Plano Nacional de Educação: Intenção e realidade. In: OLIVEIRA, J. F.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Planos de Educação e Ações Articuladas*. Camaragibe: CCS, 2016.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203- 1230, out. 2007.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.
- GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.



GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KUENZER, A. Z; ABREU, C; GOMES, C. A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 1-16, 2007.

LOPES, B.; AMARAL, J. N.; CALDAS, R. W. *Políticas Públicas: conceitos e práticas*. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

MARTINS, E. M. *Movimento Todos Pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 2013.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. São Paulo: FEUSP, 1999.

PIMENTA, S. G. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1988.

RIBEIRO, M. *Movimento camponês, trabalho e educação - liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, E.; P.; S; RAMALHO, R. P. *A Participação da Sociedade Civil nos Conselhos Municipais de Araruna: exercício de cidadania?* 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública Municipal). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOUSA, M.L. de M. *Mercantilismo na educação superior brasileira*. *Educ. Soc.* V. 27 n.95 Campinas Mai/Ago. 2006

TONET, I. *Método Científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.