

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

EDWARD MARTINS DE AQUINO

**REFORMAS NEOLIBERAIS E POLÍTICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NOS
GOVERNOS DO “NOVO PARÁ”(1995- 2006).**

BELÉM
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

EDWARD MARTINS DE AQUINO

**REFORMAS NEOLIBERAIS E POLÍTICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NOS
GOVERNOS DO “NOVO PARÁ”(1995-2006).**

Dissertação desenvolvida na Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores integrante do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

BELÉM
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

EDWARD MARTINS DE AQUINO

**REFORMAS NEOLIBERAIS E POLÍTICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NOS
GOVERNOS DO “NOVO PARÁ”(1995-2006).**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha – UEPA/UNAMA

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage - UFPA

Data: ____/____/____

Conceito: _____

Ao conjunto de professores da Educação Básica, sobretudo aqueles que, muito embora imersos no anonimato no que tange à sociedade mais abrangente, contudo, exercem um papel de substancial importância no processo de construção do conhecimento, especialmente, numa perspectiva transformadora, a partir do referencial do universo escolar e dos saberes docentes.

À Valda, Tayná, Eliseu e Guiomar (esposa, filha, pai e mãe), posto que suas existências sempre estiveram subjacentes ao meu fazer existencial, como motivação contínua a este empreendimento educativo.

In memória da professora Rosângela Novaes (UFPA), pelo seu testemunho vivo durante sua existência, através do que emanou, indubitavelmente, a luta pela construção de uma sociedade conforme aqueles valores inerentes ao estabelecimento de um fazer educacional em vista da melhoria das condições de população brasileira, sobretudo de seus estratos inferiores.

AGRADECIMENTO

Um trabalho educativo de monta da modalidade acadêmica, sobretudo, em se considerando o formato de uma Dissertação, em face ao caráter complexo e contingencial do fenômeno educacional, não se faz isoladamente, apesar da experiência do *fazer sozinho* a sua escrita e sistematização. No caso, este trabalho, na verdade, é produto de múltiplas *mãos*, desde a fase da concepção do seu Projeto (as motivações que lhe conformaram), depois, o seu desenvolvimento, incluindo as disciplinas cursadas junto ao Programa de Mestrado, destacando a convivência em sala de aula com os professores e colegas, e, a sua orientação acadêmica, bem como o acesso ao arsenal de fontes das informações pertinentes à Pesquisa. Isso sem falar nos elementos, de ordem diversificada, não explícitos desse processo, mas que estiveram presentes, de algum modo, ao longo do seu desenvolvimento e efetividade.

Dessa forma, gostaria de externar o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, compartilharam a feitura deste trabalho investigativo, sem as quais, provavelmente, não se chegaria a este resultado, cabendo enfatizar, especificamente:

- Aos membros da Banca de Qualificação, nomeadamente, o prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha (UEPA), o Prof. Dr. Salomão Murraje Hage (UFPA) e o prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa (UFPA) pelas valiosas proposições e colaborações durante esse exame;
- Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, pelo permanente estímulo, com subsídios teóricos e pedagógicos, à produção deste trabalho;
- Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPA, pela presteza e disponibilidade como suporte quando da sua necessidade por mim;
- À Secretaria Executiva Estadual de Educação/SEDUC (PA), especialmente, a professora Maria José Santos de Lima Cavalcante (Assessoria Técnica/SALE), tanto pelas informações relevantemente disponíveis, bem como pelo compartilhamento, em certa medida, da produção do texto final da Dissertação.
- À Universidade da Amazônia – UNAMA, na pessoa da professora Ana Cláudia Mufarrej, pelas informações documentais disponibilizadas concernentes à Especialização História da Amazônia, objeto desta Pesquisa;

Aos meus colegas da turma de 2006, no desafio conjunto deste percurso investigativo, destacadamente, Sérgio Bandeira, Andrio Gatinho, Rildo da Costa e Maria Sueli dos Prazeres, com quem estabeleci maior interação ao longo do trabalho;

À Jacira Mokdci, pelo suporte técnico efetivado no que tange à formatação do trabalho final escrito, etapa importante na consecução deste empreendimento educacional.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao professor Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa (UFPA), meu orientador acadêmico nesta Pesquisa, por sua substancial presença neste processo, desde o momento da minha decisão (em sala de aula) em cursar o Mestrado em Educação, bem como, depois, quando da sua disposição em assumir, no *meio do caminho*, a orientação desta Pesquisa, sobretudo pelos contornos que lhes são inerentes e a flexibilidade possível nos limites da sua rigorosidade.

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo) contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional.

Antônio Nóvoa

RESUMO

Este trabalho aborda a formação docente, através da modalidade continuada voltada aos professores da educação básica, no Ensino Médio, no Estado do Pará, estabelecida pela política governamental, durante o período cognominado de “Novo Pará” (1995-2006). Interrogando a configuração que assumiu a política de formação continuada implementada pelos governos do Pará e os pressupostos que orientaram a formulação da sua política de formação, seu objetivo é compreender as tipologias de formação continuada de professores no Brasil, convergindo para as suas especificidades no Estado do Pará em face das medidas adotadas por seus governantes, no período histórico de 1995-2006, identificando as características assumidas pela política de formação continuada dirigida aos professores da Educação Básica do Pará, bem como os seus efeitos na atividade docente. A sua opção metodológica referenciou-se na pesquisa bibliográfica e análise documental, mediante o acesso às fontes documentais oficiais (emanadas, principalmente, pela Secretaria Executiva de Educação/SEDUC-PA) e numa literatura focada na temática em questão, no âmbito da política governamental educacional da época. Relevantemente, cabe acentuar a sua relação com o cenário contextual subjacente, especialmente, a Reforma do Estado brasileiro, durante a década de 1990, sob a influência da ideologia neoliberal, com reflexos na educação, consoante o arcabouço jurídico-pedagógico, onde a LDB 9.394/96 tem papel basilar. Como sua conclusão, foi possível inferir pela presença dessa modalidade de formação, do que a Especialização *Lato Sensu* **História da Amazônia**, realizada pela Universidade da Amazônia – UNAMA, no período 2003/2004, é ilustrativa, no entanto, de forma fragmentária e indicial, caracterizando uma política inconsistente, frágil e tênue, através de um processo aligeirado, fundado na abordagem racional e instrumental, com ênfase na referência da Pedagogia das Competências. Mas apartado – enquanto concepção advogada neste trabalho - de um projeto mais articulado com o universo escolar em vista de uma prática educacional crítica, autônoma e implicada com a transformação, posto que a educação é um território permanente de disputa de projetos e interesses.

Palavras-Chave: Formação Continuada de Professores. Contexto Neoliberal. Educação Básica.

ABSTRACT

This work talks about the teachers' formation, thought the often modality what is for the teachers of basic education, in high school, in the state of Pará, determined by the governmental politic, while the period with the name "New Pará" (1996-2006). Interrogating the configuration that assumed the politic of frequent formation executed by the governments of Pará, and the presuppositions that oriented the formulation of your formation's politic, your objective is understand all kinds of often formulation of teachers in Brazil, converging for your specificities in Pará in face of took measures by your governments, in the historic period of 1995-2006, knowing the characteristics assumed by often formation politic for the teachers of Basic Education of Pará, like your defects in teaching activity. Your methodic option, localized in the bibliographic research and documental analyze, thought the access to the official documental sources and in a focalized literature in the thematic in question, in the circuit of governmental politic education of that time. What is interesting is your relation with the scenery what is behind of everything, specially, the Brazilian state's reform, during the 90's, with the influence of new liberal ideologies, with reflexes in education. With your conclusion, it was possible to infer by presence of this modality of formation, than the Specialization *Lato Sensu* **History of Amazon**, realized by the Amazon's University – UNAMA, in the period 2003/2004, is illustrative, but in the fragmental and indicial form, characterizing a inconsistent politic, fragile and tenuous, across of a fast process, created in a rational and instrumental boarding, with distinction in the reference of Competence's Pedagogies. But, separated of a project more articulated in a high school universe, seeing in a way critical for the educational practice, putting that the education is a permanent territory of fight of projects and interests.

Word-Key: Continued formation of Professors. Neoliberal context. Basic education.

LISTA DE SIGLAS

- ANDE – Associação de Docentes em Educação
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CEDES – Centro de Estudos de Educação e Sociedade
- CELPA – Centrais Elétricas do Pará
- CONED – Congresso Nacional de Educação
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
- GT – Grupo de Trabalho
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- ISEs – Institutos Superiores de Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
- MEC – Ministério da Educação
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDRE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
- PEC – Programa de Educação Continuada
- PED – Plano Estadual de Desestatização
- PEM – Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
- PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PREAL – Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina
- PROINFO – Programa de Informática nas Escolas

PROMED - Programa de Melhoria e expansão do Ensino Médio

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SECTAM – Secretaria Executiva de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente

SEDUC – Secretaria Executiva de Educação

SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino

UNAMA – Universidade da Amazônia

UNESCO – Organizações das Nações para Educação, Ciência e Cultura.

URE – Unidade Regional de Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Crianças fora da escola - na faixa de 7 -14 anos.....	76
Gráfico 2 – Pará: Distorção Idade-Série no Ensino Médio – 1999	87
Gráfico 3 – Recursos humanos existentes nos municípios com ensino fundamental não municipalizados em escolas estaduais com ensino médio e fundamental conjugados numa mesma unidade, por micro região – 1999.....	92
Gráfico 4 – Déficit de recursos humanos nos municípios não municipalizados em escolas estaduais com ensino médio e fundamental conjugados numa mesma unidade, por micro região – 1999	92
Gráfico 5 – Matrículas no Estado do Pará por Turno de Preferência, 1996.....	95
Gráfico 6 – Projeção do IDEB para o Estado do Pará	128

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Estado do Pará: funções docentes por qualificação, segundos graus de ensino e localização – 1994	77
Tabela II – Pará: E.M (Ensino Médio): matrícula inicial por dependência administrativa 1996/1998	82
Tabela III – População total e faixa etária de 15 a 19 anos da unidade federada por municípios das microrregiões – 1998	85
Tabela IV – Relação população escolarizável 15-17 anos/matricula inicial 1998	86
Tabela V – Pará: Ensino Médio - taxa de distorção idade-série no Brasil, Norte e Pará – 1996 e 1998	86
Tabela VI – Programas de Investimento	96
Tabela VII – Projeto Alvorada Convênio 082/2002. Meta 3 - Ações de 01 a 10	97
Tabela VIII – Cursos realizados pela Universidade da Amazônia - UNAMA	97
Tabela IX – Ações de formação continuada – PROMED	98
Tabela X – Desempenho dos alunos do Ensino Médio no SAEB 1995/1997	99
Tabela XI – Definição das atividades do Projeto de Investimento no Ensino Médio	101
Tabela XII – Plano de execução para o primeiro ano do Projeto de Investimento, 2001.	102
Tabela XIII – Pará – Docentes da rede estadual, por nível de ensino e microrregiões – 1998	106
Tabela XIV – Projeções do IDEB para o Brasil	128
Tabela XV – Projeção do IDEB para o Estado do Pará	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - PERSPECTIVAS TEÓRICAS E TIPOLOGICAS ADOTADAS NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	24
1.1 A importância e emergência da formação continuada	24
1.2 Latência e a constituição do termo	29
1.3 O foco da formação continuada: ênfase no professor, no conhecimento e a perspectiva transformadora	34
1.4 Visualizando os modelos de formação continuada: suas tipologias	39
1.5 Desafios e perspectivas atuais	44
CAPÍTULO II - VESTÍGIOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PARÁ	54
2.1 Historicidade e intencionalidade da educação brasileira	54
2.2 Um novo ciclo, mas a mesma estrutura e interesses	59
2.3 A emergência do “Novo Pará”	62
2.4 O “Novo Pará” e a reforma do Estado.....	67
CAPÍTULO III - FORMULAÇÃO E EFETIVIDADE DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS GOVERNOS DO NOVO PARÁ	84
3.1 Gênese institucional do curso de especialização visando a formação continuada de professores	103
3.2 Da estrutura funcional desenhada para efetivação do curso	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	130

INTRODUÇÃO

Então, como podemos falar em pesquisa educacional? Podemos desde que o ato de educar seja o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa.

Bernadete Angelina Gatti

Em nossos dias, a educação, incluindo a escola e a figura do professor, tem sido tema de relevante abordagem, tanto naqueles círculos que se relacionam diretamente com o seu universo – universidades, secretarias de educação, escolas, etc. –, bem como permeando outras esferas da vida em sociedade, conformando-lhe um papel importante.

De forma geral, se percebe um discurso comum, recorrente, que concebe a educação, e sua incidência na figura do professor, como fator indicativo de desenvolvimento, para uma sociedade que se propõe a essa finalidade, onde aquela contribui sobremaneira. Historicamente, é muito comum e usual, na multiplicidade dos discursos veiculados na sociedade, a defesa da democracia e da justiça como atributos a serem almejados pela condição humana.

Para tanto, a educação é apontada como um dos caminhos necessários e possíveis de se atingir aqueles ideais, nobres, inerentes a um estágio avançado de civilização na relação entre as nações, na perspectiva de um status de maior respeitabilidade. Isso confere, assim, ao professor, um papel central na construção desse processo, assentado na educação. Na época atual, o elevado grau de competitividade em escala planetária tem exigido a demanda célere por mais informações e conhecimentos, conferindo papel estratégico à educação.

No universo acadêmico, tratando-se da área da pesquisa educacional, em consonância com o interesse acerca do papel da educação, identifica-se a existência de uma grande variedade de trabalhos de caráter multifocal, o que reflete uma preocupação anunciada com os seus rumos e papéis a desempenhar.

Em sua prática docente, o professor se vê, a cada dia, mais desafiado por dilemas e situações presentes na sala de aula, comportando uma realidade diversa e multicultural, onde os métodos de aprendizagem escolar, presentes na esfera educacional se mostram insuficientes para abarcar toda essa complexidade. Em grande medida, são estreitos e efficientistas, moldados numa visão racional-instrumental e imediatista (GÓMEZ, 1992), por isso, limitados para dar conta da multiplicidade de questões evidenciadas no saber-fazer

docente. Atestando os limites da formação inicial proveniente da graduação, sugerindo-lhe um caráter de continuidade.

O professor, ao chegar ao “chão da escola”, constata que os conhecimentos apreendidos na graduação não são suficientes para compreender as múltiplas situações com que se depara em seu trabalho, muitas vezes, tendo que recorrer à improvisação em suas lides cotidianas. Desse modo, configura-se um quadro do ensino escolar, onde o processo de aprendizagem se evidencia de qualidade duvidosa, comprometendo a consecução daqueles ideais expressos em uma sociedade que prima pela formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes da realidade onde estão inseridos.

A compreensão sobre a importância da formação docente evidenciou-se, para mim, durante o exercício do labor em sala de aula, muito embora o pouco tempo, ainda, nessa atividade, mas suficiente para esta constatação. Das várias reflexões feitas quanto à questão, em meu processo de construção reflexiva, reside a idéia de que esta noção assenta-se no desenvolvimento e fazer docente.

No entanto, há que se considerar o fato de que, apesar do entendimento teórico da ação educativa centrada na escola, baseada numa relação recíproca entre professor-conhecimento-aluno, havendo, intencionalmente, a defesa do seu caráter democrático, todavia, na prática, o processo de aprendizagem escolar, em grande medida, além de refletir os aspectos mais situados na sociedade onde o mesmo ocorre, principalmente, os variados e distintos interesses da sua cultura dominante (LOPES, 2006), também, se dá mediante a prevalência do poder desigual e ascendente do primeiro sobre o segundo, enfatizando o papel da responsabilidade por parte de quem educa.

Durante o exercício de minhas atividades no ensino, refletindo com os alunos sobre a realidade social de que somos parte, fui percebendo o papel da sala de aula, e do próprio espaço escolar, identificando-os, paulatinamente, como lócus relacional necessário à produção do saber (VEIGA, 2002), conferindo um lugar importante à atividade docente, com ênfase no processo de qualificação profissional. Sobretudo, porque tal produção “centrada nas escolas e nos saberes produzidos pelos professores [...] pode exercer um importante papel para a transformação dos professores e das escolas.”(NASCIMENTO, 1997, p. 88). E do próprio contexto multidimensional em que esse processo ocorre.

Ao longo do exercício de minha profissão, sobressaiu a inquietude e preocupação em perceber como a História, veiculada em sala de aula, tem contribuído no sentido de estabelecer uma adequada relação ensino/aprendizagem, aproximando o aluno da sua

realidade, apreendendo-a, de modo que seja capaz de tornar-se agente construtor da sua própria história.

Configurar um processo de aprendizagem o mais próximo possível da realidade onde o mesmo ocorre, é um desafio com o qual o corpo docente das escolas públicas convive, com uma gama de contingências que incidem diretamente nas condições para a efetivação desse ensino, quase sempre, acentuando o seu grau de dificuldades, obstando a qualidade escolar.

As precárias condições físico-estruturais das escolas, a falta de material e apoio didático-pedagógico, alunado de perfil econômico, muitas vezes, de elevada pauperização incidindo em seu processo de aprendizagem, salários aviltantes dos profissionais docentes, ausência de maior base teórica para ministrar as disciplinas escolares prescritas, etc., enfim, há uma série de fatores, direta e indiretamente convergentes ao universo escolar, que comprometem o seu ensino, com ênfase no saber-fazer docente, evidenciando a parca e limitada formação dos professores, acentuadamente, em serviço.

Cenário este, real e crítico, que implica a necessidade do estabelecimento de uma política de qualificação para efeito de suprir essa lacuna docente, sobretudo referente à formação continuada para os professores que lidam com o ensino escolar, como o caso da educação básica.

Assim, este interesse sobre a formação docente ganhou mais consistência a partir do Curso de Especialização em **História da Amazônia**, realizado na Universidade da Amazônia – UNAMA, que freqüentei como professor da rede pública estadual, trabalhando com o ensino de História, no nível médio. A referida Especialização ocorreu durante o período 2003/2004, oferecida pela Secretaria Executiva de Educação - SEDUC, mediante seleção, para os professores do Ensino Médio, das áreas das Ciências Humanas, com o financiamento do Projeto Alvorada. Especificamente, nas Ciências Humanas, foram oferecidas vagas para professores das disciplinas História, Filosofia, Sociologia e Geografia.

Em trabalho de conclusão da referida Especialização, em forma de co-autoria¹, identificamos um processo lacunar entre o conhecimento produzido pela historiografia e aquele que é veiculado em sala de aula pelo professor, sujeito ativo deste processo.

Na pesquisa, constatou-se a presença de uma série de fatores intervenientes. Dentre eles, a formação docente destaca-se de forma relevante apontada pelos sujeitos/professores da referida pesquisa, evidenciando suas limitações e apontando a necessidade quanto ao

¹ Consultar: COSTA, Edna Antônia Silva da; AQUINO, Edward Martins de. **Recontando a Amazônia**: o ensino de história regional, no ensino médio, em algumas escolas da rede pública estadual, em Belém, no início do século XXI. (Monografia de Especialização). Belém: Universidade da Amazônia, 2004.

conhecimento e/ou domínio sobre as mais recentes abordagens historiográficas, quesito este concebido de forma importante pelos mesmos.

Nessa perspectiva, parte-se da constatação das limitações da formação inicial para se conceber a modalidade da formação continuada com uma clara preocupação de preencher as lacunas decorrentes daquela, com vistas ao desenvolvimento profissional e pessoal docente, num horizonte transformador da sua prática pedagógica, mediante a superação da visão funcionalista da educação, na medida em que esta busca a adaptação dos sujeitos ao mundo sem resistência ou questionamento à realidade.

Além disso, particularmente na condição de pesquisador, em permanente aprendizagem, interessado em entender os meandros educacionais, seus problemas, desafios e perspectivas, em face do papel da educação no mundo e sociedade atuais, é outro motivo, aliado à condição de professor, concorrente para esta temática investigativa.

Este estudo, assim, está inserido no campo da formação docente, em íntima correspondência com as políticas oficiais estabelecidas nesse sentido. Referindo-se ao seu contexto conjuntural, vale destacar dois aspectos relevantes a serem considerados nesse procedimento, e que influíram, inclusive, para a escolha do seu recorte cronológico.

O primeiro, se refere à predominância do ideário neoliberal, no período, a orientar as políticas públicas implementadas pelos governos à época – Fernando Henrique Cardoso, nacionalmente, Almir Gabriel e Simão Jatene, em nível estadual.

O segundo aspecto, ainda em consonância com o contexto desse período, que foi objeto de um ajuste de caráter estrutural, no âmbito da educação, diz respeito à emergência e presença de um forte arcabouço legislativo corporificado pelas diretrizes e bases da educação, emanadas em nível nacional, como foi o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

Nesse sentido o processo de reforma estrutural porque passa o regime capitalista, donde o nosso País é expressão, com seus reflexos no Estado do Pará, sob a gestão dos governantes referidos, constituiu um cenário, em grande medida, que contribuiu para a escolha e delimitação desta Pesquisa.²

Portanto, é meu interesse a elucidação desse processo, presente na política pública voltada para a formação continuada de professores no Pará, no período citado, no intuito de

² Vale salientar que o Projeto, originalmente, aprovado na Seleção do Mestrado, em 2006, era: “O ensino de História regional e suas relações com a prática docente [...]” Sua alteração ocorreu ao longo do percurso acadêmico no Curso, produto de reflexões e discussões, resultando neste tema em questão.

analisar o tratamento adotado pelos referidos governos em linha de correspondência com o seu contexto estrutural mais abrangente condicionada pela reforma do sistema capitalista, através do processo de globalização e da ideologia neoliberal.

Esta investigação assentou suas bases nos seguintes objetivos: Do ponto de vista mais geral, buscou-se compreender as características assumidas pelas tipologias de formação continuada de professores no Brasil, convergindo para as suas especificidades no Estado do Pará em face das medidas adotadas por seus governantes, no período histórico de 1995-2006.

Enquanto pretensões específicas, o esforço investigativo consistiu em identificar as características assumidas pela política de formação continuada dirigida aos professores da Educação Básica do Pará, refletindo sobre os seus efeitos na formação de professores mediante o estudo da proposta consubstanciada no Curso de Especialização **História da Amazônia**, realizado no período 2003/2004.

Para levar a termo este processo investigativo, o mesmo está baseado nas seguintes questões propulsoras refletidas durante o seu desenvolvimento:

- Quais as tipologias presentes nas perspectivas teóricas que tomam como objeto a formação continuada de professores no Brasil e seus reflexos sobre o contexto educacional do Pará?
- Que configuração assumiu a política de formação continuada implementada pelos governos do Pará, no contexto das reformas neoliberais?
- Quais os pressupostos que orientaram a formulação da política de formação continuada de professores e como se concretizou sua efetivação no contexto educacional do Pará?

Metodologicamente, efetivou-se a coleta de dados considerando-se o levantamento bibliográfico e a análise documental. Tal escolha se pautou, principalmente, por conta da complexidade do seu objeto de estudo, do seu processo de desenvolvimento, conforme o caráter contingencial da pesquisa educacional, de constantes movimentos e contradições. Daí a sua opção dialética na medida em que considera a historicidade do seu objeto, buscando as determinações e raízes do seu fenômeno, suas convergências e contradições, visto que, tanto ele como seus sujeitos, bem como o próprio investigador, estão imersos no processo histórico, como partes integrantes do mesmo.

Para tanto, primeiramente, procurou-se identificar como essa temática foi abordada teoricamente no referido período da pesquisa (década de 1990), em âmbito nacional, com base na produção da pesquisa educacional, mediante acesso aos textos de autores consolidados em livros, periódicos e/ou produções que circularam nos eventos da área de educação, tal como:

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, com destaque ao seu Grupo de Trabalho (GT 08) Formação de Professores e, da mesma forma, de autores, como Candau (1997), Nascimento (1997), Nóvoa (1995), Nunes (2000) e Bertolo (2004).

Posteriormente, o seu desenvolvimento, em termos da política educacional para a área de formação continuada, no Estado do Pará, implementada por seus governos à época, e a sua materialização, por fim, mediante estudo de programa específico de formação direcionado aos professores do ensino médio.

Dessa forma, como primeiro procedimento, fez-se um levantamento e estudo da bibliografia da produção teórica sobre a temática no período em questão. Esse material foi objeto de um processo seletivo dessa produção para melhor entender as características desse debate sobre a temática, seus meandros, convergências e contradições. Possibilitando aprofundar a temática em evidência, a partir das reflexões enunciadas pelos autores, e a melhor precisão do objeto de estudo.

Investigou-se a documentação oficial inerente à política pública estabelecida para a Educação Básica, com ênfase na formação continuada de professores – como Diretrizes, Planos de Trabalho e Programas de Ação –, sobretudo, existentes no órgão gestor estadual responsável pela mesma, a SEDUC. Além de outras fontes governamentais encontradas – programas, relatórios e publicações oficiais – com informações úteis sobre o tema desta pesquisa.

Tudo isso para subsidiar a pesquisa no sentido de identificar como essa temática foi tratada, em termos da política pública, na rede estadual, no referido período. Ainda com o mesmo intuito, o foco sobre a documentação referente ao Projeto Alvorada, especialmente, sobre a Especialização que freqüentei, juntamente com outros professores do ensino médio, dentro de uma política de formação continuada.

Nesta última, de forma mais concentrada, procurou-se identificar como a mesma se desenvolveu e caracterizou como uma política de formação continuada junto aos professores, enquanto expressão da política governamental voltada para a educação básica, além da sua relação com o contexto político-educacional mais abrangente, sob os seus reflexos condicionantes.

A outra fase da pesquisa consistiu na análise desse material, tendo como base seus objetivos e questões norteadoras. Nesse intento, a análise documental mostrou-se extremamente necessária como opção metodológica para este procedimento, sobretudo por conta da necessidade da contextualização do material coletado, de suas mensagens ou sinais emitidos.

Idéia que vem corroborar a afirmação de que, deve-se partir do contexto para entender o texto. Contexto que é resultado das condições históricas, econômicas, culturais e de outras que conformam o cenário de onde emerge a mensagem em tela, justificando a importância do seu conhecimento e análise. Na medida em que esse procedimento acentua a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de percepção das mensagens, conclusão esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) e/ou sinais nesse sentido.

Atitude essa, essencialmente, que balizou o desenvolvimento da etapa subsequente do processo investigativo, a saber, a sua escrita e sistematização, mediante o formato da Dissertação da pesquisa, conforme estrutura descrita a seguir:

Sobre o tema/objeto desta pesquisa faz-se necessário o domínio básico, pelo menos, do debate e reflexão em torno dessa questão. Das concepções que circulam e analisam a sua ocorrência, da sua variedade de posições teóricas, tendo em vista uma visão própria no âmbito dessa discussão e do seu desenvolvimento, principalmente para o seu entendimento no contexto espaço-temporal onde se localiza esta investigação. Esse é o objetivo do Primeiro Capítulo desta Dissertação, mediante o delineamento da trajetória histórico-conceitual da formação continuada e as suas tipologias.

O Segundo Capítulo tratará da política de formação docente no Estado do Pará. Para tanto, fez-se a contextualização da questão em evidência, principalmente, por sua correlação com as determinações e contornos oriundos da sua realidade mais abrangente, em nível internacional e nacional, com acento na política neoliberal. A partir de uma breve retrospectiva histórica da educação brasileira, o texto situa a emergência do período aludido, cognominado de “Novo Pará”, governado por Almir Gabriel e Simão Jatene que, afinados com a onda neoliberal efervescente em nível mais amplo, deram efetividade a esta visão através das políticas públicas aplicadas sob suas gestões governamentais, particularmente na área educacional.

Por outro lado, fez-se necessário adentrar na política de formação docente levada a efeito pela Secretaria de Educação do Pará (SEDUC), e, nisso, a identificação da modalidade continuada junto aos professores da educação básica, como parte da política voltada aos professores do Ensino Médio, inserida na expansão desse nível de ensino. Essa questão será abordada no Terceiro Capítulo desta Dissertação, a fim de *capturar* a reflexão e desenvolvimento dessa política mediante a realização da Especialização **História da Amazônia**, inserida na política educacional paraense, efetivada no período histórico-político já referido.

Por último, apresento as conclusões inerentes à pesquisa realizada, em íntima conexão com o desenvolvimento de suas etapas, as reflexões operadas e as inferências extraídas ao longo do seu processo, sob a titulação de Considerações Finais.

Dessa forma, a partir do fato da minha atividade docente, na Educação Básica, como professor, no Ensino Médio, cabe assinalar duas considerações que lhe são pertinentes e importantes. A primeira, diz respeito à realidade e qualidade dessa modalidade de ensino na rede pública estadual, no Estado do Pará. A todo o momento, os meios de comunicação divulgam os baixos índices de desempenho das escolas públicas nos testes de avaliação, de aferição de resultados realizados em nível nacional³. Situação que é desafiadora e exige uma atitude comprometida, apontando para a sua superação.

Grande parte das nossas escolas do Ensino Básico apresenta um quadro ilustrativo dos problemas e carências que conformam uma situação, real e crítica, no sentido de aguçamento da deterioração da qualidade do nível da educação pública. Mais grave, ainda, é o fato de que, geralmente, é imputado ao corpo docente grande parte da responsabilidade por esse resultado, como se ele fosse portador de poderes mágicos e salvíficos para lidar com a referida situação, dessa forma, excluindo-se os demais componentes do sistema de ensino, sobretudo as políticas educacionais estabelecidas por parte dos governos e órgãos oficiais, como se estes existissem destituídos de quaisquer interesses por essa realidade que contrasta, muitas vezes, com os próprios discursos veiculados, (estes como se fossem um processo de revestimento daquelas).

A segunda consideração se insere no âmbito epistemológico, da produção do conhecimento. Concretamente, sobre a necessidade de maior aproximação entre a Universidade e a Educação Básica. Deve haver, necessariamente, uma relação de implicância e comprometimento entre as referidas áreas de educação. Particularmente, o desenvolvimento das minhas atividades acadêmicas, sobretudo, está intimamente associado com o meu fazer docente na Educação Básica, esta, em grande medida, sendo a razão de ser da opção por aquela.

Mais do que um gesto de retorno às minhas atividades docentes na Educação Básica - como professor de História, no nível médio -, esta é uma opção por um projeto de mudança social, na explicitação de uma concepção de educação (e de sociedade), daí a sua referência calcada na idéia da alteração qualitativa da realidade.

³ Cf. caderno Cidades, do Jornal O Liberal (Belém-PA, 01 julho/2007 p. 6) que acentua os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), colocando as escolas públicas do Pará em situação ruim, como a quarta pior educação pública do Brasil.

Se a educação é um campo de disputa, em nosso País, numa sociedade matizada por interesses de classe, que reflete sua dinâmica conflituosa, onde as classes dominantes vêem nela um espaço privilegiado para atender os seus desígnios econômicos provenientes do capital, mediante a gestão de mão-de-obra, conformando-lhe um caráter instrumental e pragmatista, em contrapartida, existe e se manifesta a possibilidade, da mesma forma, de construção de uma outra perspectiva alternativa da parte de quem se insurge contra essa *mesmice*, em proveito, nesse movimento, dos setores excluídos e da construção de um outro modelo de sociedade mais justo e digno da condição humana.

Tratando-se desta pesquisa cujo objeto é a política de formação continuada, situada sob os efeitos das políticas educacionais empreendidas numa época de predominância do ideário neoliberal, certamente, não é fácil construir uma concepção de educação (e de sociedade) em sentido contrário ao que é corrente neste campo. Contudo é um imperativo, pois, de acordo com Frigotto (1995), não basta constatar a realidade permeada de injustiças inerentes ao *status quo* vigente. De fato, fazê-lo sem se implicar numa postura engajada, militante e transformadora, é a mesma coisa que ser conivente, por conta da omissão frente a essa realidade.

Se é verdade, então, que qualquer processo formativo implica uma concepção nesse sentido, este trabalho, focado na formação continuada, se pretende numa perspectiva transformadora da realidade. Esta concepção se compatibiliza com a própria situação escolar, como é o caso da rede pública de ensino, da Educação Básica, do Estado do Pará, em sua manifestação de forma contraditória e desafiante, mormente o quadro de exclusão sócio-econômica e cultural da demanda educacional atendida.

Entre a intenção, explicitada pelo discurso oficial/governamental, e a realidade concreta da escola pública, geralmente, há um hiato evidente pela deterioração da sua qualidade, aspecto, quase sempre, freqüente em nível nacional, muito embora isso não justifique o grau de omissão governamental, no caso do Estado do Pará, frente a essa realidade.

Não obstante o discurso da “valorização do magistério”, de forma recorrente durante os governos do “Novo Pará”, contudo, a partir de evidências baseadas em seus documentos oficiais, a realidade do processo de qualificação docente se apresenta muito aquém quanto à efetividade dessa prerrogativa, apesar da justificativa oficial para isso, que acentua as limitações de aportes financeiros nesse sentido.

Assim, esta pesquisa constatou que, embora a especialização **História da Amazônia** esteja na linha ilustrativa da política de formação continuada voltada aos professores do

Ensino Médio, da educação básica, inclusive decorrente das prescrições emanadas pela legislação vigente (como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96), entretanto, a mesma evidencia uma política inconsistente, frágil e de efeito reduzido, por parte do poder público estadual no que respeita ao segmento docente da educação básica, conformando uma política, frequentemente, secundarizada.

Certamente, num cenário explicativo, há que se considerar fatores intra e extra-espço escolar concorrentes para essa realidade. Sobretudo aqueles associados ao seu contexto mais abrangente, com ênfase na reforma do Estado brasileiro e as repercussões na sua política educacional. Da mesma forma, a estratégia de política de formação continuada adotada baseada numa visão técnico-instrumental, com ênfase na *Pedagogia das Competências*, através dos *pacotes de treinamentos*, daí o seu processo aligeirado e desvinculado de um projeto mais articulado com o universo escolar e com a profissionalização docente, premissa para uma educação de qualidade.

O investimento na educação básica, dando-lhe a condição necessária consoante a importância da educação na sociedade e mundo contemporâneos, face à estreita relação entre mercado, capacitação docente e valorização profissional, justifica-se tanto pela demanda de inserção no mundo do trabalho, mediante o domínio das “habilidades instrumentais”, bem como por conta da necessidade da condição de cidadania, tudo isso constituindo um desafio cuja magnitude é complexa e considerável.

Assim, inserida em um ambiente contextual que evoca mudanças, esta Pesquisa, tal qual a *composição de um mosaico*, se pretende numa perspectiva de algum grau de aderência social, no propósito de uma contribuição por mínima que seja. Posto sua referência a uma temática, sobre o que as suas conclusões são provisórias, em aberto, suscetível a novos e necessários questionamentos, ilações, provocando novos percursos investigativos na própria incursão da política de formação continuada, abordando-lhe outras dimensões e características inerentes ao seu dinamismo.

Retornando a Gatti (2002), mediante a epígrafe introdutória, ao tratar da finalidade da pesquisa educacional, este trabalho investigativo busca situar-se na perspectiva de contribuir para o processo de entendimento e melhoria da educação, consubstanciado na idéia de que, para todo e qualquer processo educacional, a neutralidade (e a omissão) é inviável e desnecessária, somente suscetível àqueles que insistem, à figura do pássaro, em *enterrar a cabeça no chão*.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVAS TEÓRICAS E TIPOLOGICAS ADOTADAS NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

O presente capítulo versará sobre formação continuada, sua emergência, desenvolvimento e atualidade manifesta no campo educacional, traçando um panorama teórico da sua evidência e constituição com base em fontes bibliográficas produzidas sobre a questão.

Sua construção textual foi baseada na produção investigativa que discorre sobre a referida temática, sobretudo, considerando autores e/ou eventos de referência nacional, tais como: o Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 08) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), assim como de outros autores, como Candau (1997) e Nunes (2000), de modo a analisar as perspectivas e tipologias evidenciadas no que tange à formação continuada.

A finalidade principal deste capítulo consiste em delinear esta discussão, em nível nacional, no período aludido da pesquisa, principalmente, os modelos ou concepções de formação continuada, o seu processo de construção, como forma de subsidiar a análise acerca do seu desdobramento no Estado do Pará.

1.1 A importância e emergência da formação continuada

Diversos estudos e autores – dentre eles, Nóvoa (1995), André *et al.* (1999), Brzezinsk e Garrido (1999), Nunes (2000), Candau (1998), Bertolo (2004) – têm apresentado reflexões e contribuições sobre a formação docente. Privilegiando o processo de formação inicial e continuada, dando ênfase à necessidade de serem redimensionadas as práticas e estratégias de operacionalização da formação docente no contexto das instituições que se preocupam com essa problemática, como universidades, institutos e faculdades de educação, secretarias executivas de educação e outras, tudo isso conectado, ainda, com o processo de profissionalização docente. Esta preocupação, contudo, não é novidade.

Na verdade, o interesse pela formação e o papel docente sempre foi uma das características dominantes no campo da educação, sobretudo em face de sua necessidade como requisito essencial ao desenvolvimento das sociedades e da condição humana. No Brasil, já havia essa preocupação desde o seu período colonial, mediante iniciativas em prover pessoas que pudessem assumir essa função (TANURI, 2000). Demanda esta, com efeito, historicamente relacionada à institucionalização da instrução pública no período moderno. Assim, esta constatação assinala a perenidade desta questão ao longo da história do País, bem como a sua atualidade.

Em se tratando da educação continuada, foi nesta época contemporânea, nos anos 60 do século XX, a partir de onde, em nível internacional, esse debate começou a ganhar vigor de forma mais elaborada, não obstante, como assinalado, o interesse pela formação desde tempos anteriores, por conta da sua necessidade freqüente nas sociedades ao se tratar dos seus processos educacionais.

Bertolo (2004), em estudo sobre a formação continuada, faz um histórico da sua emergência, localizando-a a partir dos países europeus, período em que essa discussão começa a ganhar mais consistência de forma delineada. Para tanto, assinala o contexto sócio-educacional do mundo pós-II Guerra Mundial como pano de fundo, incidindo diretamente neste processo.

Arouca (1996) reitera essa localização européia, sobretudo por conta dos efeitos mundiais, decorrentes desse conflito bélico, onde os países precisavam se revitalizar economicamente, exigência que se coadunava com a necessidade de um modelo educacional fruto do questionamento das limitações da educação formal, reforçada pela dinâmica, dentro da concepção de uma realidade em permanente mudança, das transformações que o mundo atravessava, questionadoras do modelo vigente de educação. Opinião esta reforçada por Nunes (2000, p. 51) ao declarar:

O sistema formal de ensino passou a ser questionado frente ao avanço da ciência, da técnica e da tecnologia; às transformações políticas, sociais e econômicas; à produção de novos conhecimentos; à dicotomia entre escola e trabalho e à assunção da globalização do mercado econômico.

Nesse sentido, vale destacar, da mesma forma, o papel dos organismos internacionais, como é o caso da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, de fundamental importância para imprimir maior evidência e atenção por parte dos países. Baseando-se em Destro (1995), Bertolo (2004) cita três grandes Conferências

promovidas por aquele órgão internacional como forma de referenciar e fomentar o debate sobre a formação continuada, delineando os seus primeiros contornos em termos de conceituação. Uma conferência, em 1960, realizou-se em Montreal e as outras duas, em 1970, no Japão. Naquele momento, a finalidade das discussões, em torno da formação continuada, pautava-se em uma “compreensão crítica dos problemas contemporâneos, as mudanças sociais e a habilidade de tomar parte ativa no progresso da sociedade tendo em vista atingir uma justiça social” (DESTRO, 1995, p. 25).

Bertolo (2004), em sua referida obra, afirma que o interesse pela formação continuada, ganha mais ímpeto após a realização daquelas Conferências, sobretudo com o estabelecimento das primeiras normatizações legislativas nos países europeus visando uma política estrutural que assegure a sua conexão, de forma integrada, com a formação inicial.

Conceitualmente, avança-se na definição da formação continuada focada na escola, localizando essa origem a partir dos países europeus anglo-saxões, na expressão de uma maior preocupação com o cotidiano escolar. Contudo, a falta de clareza dos objetivos e finalidades desse processo formativo, naquele momento, foi um dos entraves para o seu desenvolvimento nos referidos países europeus, segundo estudos realizados pela própria Comunidade Européia (BERTOLO, 2004, p. 51).

De todo modo, a partir desse momento e com base nessa movimentação a discussão sobre a formação continuada, segundo a autora, começa a se difundir amplamente nos espaços educacionais, configurando uma realidade já dada quanto a isso. E conclui que:

Assim, seja do ponto de vista da literatura educacional, ou do ponto de vista da legislação de ensino, ou ainda das práticas oficiais desenvolvidas por órgãos dos sistemas federais, estaduais, municipais e mesmo na esfera dos sistemas privados, observa-se um grande interesse em desenvolver ações de formação continuada aos professores que atuam nos diferentes níveis de ensino (BERTOLO, 2004, p. 51)

Essa discussão, portanto, começa a se irradiar nos variados cantos do mundo, porém, importando ressaltar, mediante diversificados e múltiplos enfoques, sujeitos, modalidades e finalidades, de forma abrangente, mas acentuando a sua centralidade no processo formativo dos professores, delineando uma situação de acúmulo e construção da pesquisa educacional sobre a referida temática.

No Brasil, esse processo ganhou fôlego nas últimas três décadas do século XX, pelo volume expressivo de trabalhos produzidos e divulgados no âmbito desta temática, destacando-se a busca, no espectro do campo da formação continuada, de se forjar uma nova

concepção alternativa ao modelo clássico, ainda muito vigente na tradição educacional brasileira (CANDAUI, 1997).

Melo (1999), analisando este processo de formação, centrado nas políticas públicas estabelecidas no Brasil nesse sentido, na década de 90 do século XX, enfatiza a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) como fatores importantes para o estabelecimento dessas políticas voltadas à formação docente.

De forma convergente, também, Pimenta (2006) assinala a participação de um grupo significativo de professores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro (Portugal) 1973, e o início dos anos de 1990, com destaque para a difusão do livro *Os professores e sua formação*, de Antônio Nóvoa (1995), como indicadores que contribuíram nesse sentido, sobretudo para a expansão do conceito de professor reflexivo, muito em voga àquela época.

Não menos importante, o mesmo interesse vai-se perceber por parte dos fóruns representativos dos profissionais da educação, que dão destaque às pesquisas ocorridas na área, através de suas divulgações, bem como objetivando demarcar posição no debate, plasmada por seus interesses e concepções, assim, contribuindo, com suas análises sobre o pensar-fazer docente. É o caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e do Congresso Nacional de Educação (CONED), todos profundamente envolvidos neste desafio.

Por conta da dinâmica desse processo, conseqüentemente, passou-se a conviver com um repertório variado, em termos conceituais, para definir a formação continuada de professores. A intensificação desse debate, cabe ressaltar, é produto das mudanças e imperativos porque passa o mundo, com suas complexidades, a tal ponto que a formação docente, antes quase que exclusivamente centrada na formação inicial, agora, conforme Nunes (2000), começa a voltar-se para a formação continuada.

Para tanto, o contexto educacional foi muito importante nesse sentido, influenciando decisivamente no estabelecimento de reformas de ensino, por parte dos países que buscaram se adequar a essas exigências. Nesse panorama, ocorreram iniciativas por parte dos sistemas oficiais de ensino, mediante aportes substanciais, inclusive financeiros, para levar a termo esta política de formação docente. Ilustrativamente, em nosso país, Nunes (2000) cita o caso da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, que investiu maciçamente para viabilizar o

seu Programa de Educação Continuada (PEC), visando qualificar os professores da sua rede de ensino.

Assim, no campo conceitual, gradualmente, mediante termos como *reciclagem*, *treinamento*, *aperfeiçoamento* e outros, estabeleceu-se um avanço progressivo dessa discussão, depois, agregando outras denominações mais atuais, como *educação continuada*, *educação permanente*, *formação contínua*, *formação continuada* e outros termos mais próximos. Isso atesta a relevância e as mutações de que se reveste o seu processo de desenvolvimento, presente nos discursos pedagógicos e educacionais, nas falas de gestores, técnicos, professores, pesquisadores e tantos outros envolvidos com a educação.

Entretanto, o fato deste campo conceitual não estar precisamente delimitado, resulta, justamente, da existência dessa multiplicidade de concepções presentes, em termos da sua definição, também gerando, no mesmo sentido e grau, implicações prático-metodológicas diversas.

Cabe assinalar que o pano de fundo da gênese desta discussão localiza-se na Europa, a partir das exigências e condicionamentos do mundo pós-II Guerra mundial, com os questionamentos às limitações da educação formal vigente e, em continuidade, a necessidade de implementação de ações e medidas, no campo educacional, voltadas a um trabalho mais permanente em termos de formação.

Os países egressos desse conflito bélico viam a importância de se oferecer acesso ao ensino a quem se encontrava à margem do processo educativo, que não possuía a idade requisitada para ingressar na rede escolar, mas que carecia dessa qualificação “para conseguirem um posto de trabalho especializado, de reciclagem, atualizações” para “corresponder à dinâmica do processo produtivo que ora se instalava com o advento da industrialização” (NUNES, 2000, p. 53).

Assim, esse processo voltado à formação, tem como referência a educação de adultos, a partir da Europa de onde se difundiu para outras regiões, como é caso da educação funcional no Brasil, com os trabalhos de Paulo Freire, quando “começam a ganhar destaque no cenário educacional mundial em virtude do não atendimento da maioria da população pelo sistema formal de ensino” (NUNES, 2000, p. 54). Daí o salto histórico-processual da formação inicial para a permanente.

Este conceito, então, da educação permanente, vai ser o pressuposto básico para se falar em formação continuada. Tal conceito foi ganhando precisão terminológica, sobretudo com a trajetória da pesquisa educacional, segundo Nunes (2000), desde o final da década dos

anos 50 do século XX, com o advento das primeiras pesquisas nos países europeus, que contribuiu para o seu protagonismo.

1.2 Latência e a constituição do termo

A partir de autores como Marin (1995), Candau (1997), Nunes (2000) e Bertolo (2000), em seus trabalhos sobre esta temática, concebe-se a idéia de que essa trajetória conceitual da terminologia, que resultou na formação continuada, pode ser focada sob dois campos conceituais, para efeito de compreensão do seu processo em termos de concepção. O primeiro, ancorado nos termos de *reciclagem*, *treinamento*, *aperfeiçoamento* e *capacitação*; o segundo, formando um conjunto, mediante os termos *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada*. Este último envolve uma similaridade entre os termos que o constituem, sugerindo uma grande aproximação no que se refere à concepção, significando, por isso, fundamentalmente, uma ruptura com o primeiro, enquanto perspectiva conceitual e prática quanto à formação docente. Representa, segundo Nunes (2000), um avanço em relação àquele outro, posto se constituir em formas de projetos mais articulados referentes à formação de professores.

A mesma autora considera o fato de que o surgimento, a troca, a mudança mediante vários termos ao longo do tempo para designar esta modalidade de formação de professores é inerente à própria dinâmica desse processo da produção investigativa, da mesma forma, decorrente das exigências conjunturais, a saber, as sociais, as econômicas, as políticas, as culturais e de outras dimensões que incidem nos processos educacionais, em suas reformas e práticas pedagógicas, com evidências no papel docente.

Os referidos autores, também, convergem na idéia de que, em seu conjunto, as terminologias alinhadas no primeiro campo, centram-se na oferta de cursos pontuais e esporádicos, geralmente, ao molde de *catálogos* e *receitas*, dando ênfase fragmentada nos conhecimentos abordados, o que sugere uma formação aligeirada, de qualidade duvidosa, provavelmente, por falta de maior articulação com o cotidiano escolar e separada da “formação integral da pessoa, do cidadão e do profissional” (NASCIMENTO, 1997, p. 76). Por isso mesmo, Nunes (2000) alerta que esses termos, na verdade, expressam determinada concepção de educação vinculada a interesses predominantes em questão, através da definição de objetivos e linhas de ação. Portanto, estudá-los e/ou lidar com os mesmos, no campo da

educação, exige atenção para os aspectos contextuais presentes, com os quais, mesmo que, até de forma imperceptível, estabelece conexões, e, assim, podem ajudar a explicar melhor a sua manifestação e desenvolvimento.

Marin (1995), em estudo analítico sobre essas terminologias, fala da importância de rever esses conceitos implicados, na medida da sua expressão nos discursos e instâncias educacionais, com seus desdobramentos, principalmente, em termos de “decisões e conseqüências”, “propostas justificadas e realizadas”. O que implica um pensar crítico em sintonia com a dinâmica da realidade educacional, com os interesses decorrentes do momento histórico.

Justamente por isso, temos a constituição do outro campo conceitual, mediante os termos *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada* e outros similares. Na verdade, ele expressa uma ruptura (CANDAUI, 1997) com a concepção manifesta pelo primeiro campo, esta entendida como apartada de um caráter mais articulado com o cotidiano escolar.

A nova nomenclatura, portanto, expressa a busca de construção de uma concepção de formação, pressupondo amplitude e possibilidades, buscando abranger vasto campo, seja mediante a produção de pesquisas que possam subsidiar essa questão, seja ganhando efetividade com a elaboração, por conseqüência, de diretrizes e políticas públicas institucionais que possam dar conta da complexidade que esta demanda exige.

Cabe salientar, fazendo uma retrospectiva, que esta concepção tem o seu pressuposto teórico-histórico na educação permanente, na medida dos imperativos do mundo pós-industrial, notadamente, a exigência de “capital humano” qualificado, aspecto que não era considerado, inicialmente, pelos modelos de formação até então vigentes na educação formal, atestando alguns de seus limites.

Todavia, recorrendo a Paiva e Warde (1993), cabe assinalar que este processo, com ênfase nessa idéia de “capital humano” está associado a um campo educacional, onde prevalecem as exigências de uma formação voltada para o mercado, mediante um cabedal de termos – competitividade, equidade, democracia moderna e outros – profundamente implicados nesse rumo, provavelmente, calcada numa perspectiva mais pragmatista e em detrimento de uma maior qualidade educacional.

Este quadro conceitual até agora delineado, tem consonância com trabalhos de autores que buscaram traçar uma síntese panorâmica da produção educacional investigativa em nosso país, no referido período em que a discussão sobre a formação docente ganhava maior fôlego na área educacional, sobretudo na década dos anos noventa do século passado.

Nesse sentido, em um desses trabalhos (ANDRÉ et al., 1999), grande parte da produção analisada nesse período, converge nesta categorização já referida quanto aos modelos de formação continuada. Na mencionada obra, com foco nos trabalhos analisados, apresentados na ANPED, no seu GT de Formação de Professores, estes autores concluem:

Nos textos analisados, a formação continuada é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. Os textos argumentam que, nessa perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar (ANDRÉ et al., 1999, p. 308).

Em outro trabalho, referente ao mesmo processo, os autores (CARVALHO; SIMÕES, 2002), analisando artigos sobre formação e práxis do professor, publicados no período de 1990 a 1997, em *periódicos* levantados, concluem, referindo-se à questão conceitual, que:

De modo geral, os autores dos diferentes artigos, tendem a recusar o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc., assumindo a concepção de formação continuada como processo (CARVALHO; SIMÕES, 2002, p. 172).

Também, na mesma linha conclusiva, com objetivo e período analítico, um outro trabalho (BRZEZINSKI; GARRIDO, 1999, p. 87) enfatiza que: “Diante dessa nova concepção de formação continuada, vai sendo ultrapassada a idéia de que a formação em serviço seja realizada em treinamentos”. As autoras, inclusive, se referem a um trabalho anterior e com a mesma finalidade (BRZEZINSKI; GARRIDO, 1999, p. 94), focado no período 1994-1997, onde concluíram que a formação continuada passou a ser “bastante investigada e passa a ser entendida como complementar a formação inicial e como processo de desenvolvimento global do professor.”

Estas constatações evidenciam esse novo processo conceitual, através de uma concepção de formação continuada distinta, que enfatiza o caráter processual, de educação permanente, centrado no espaço escolar e na figura do professor.

Cabe analisar e atentar para a situação dessa mudança ocorrida, buscando identificar suas determinações. Pretensamente, quando da configuração contextual do referido período, onde se circunscreve esta investigação, incluindo as políticas e diretrizes implementadas nesse sentido, esse procedimento poderá, certamente, clarear melhor este entendimento. Dessa nova concepção, entretanto, vários aspectos merecem ser destacados.

Um primeiro aspecto a ressaltar, é a idéia relacional da formação continuada com a formação inicial, fundada na noção de complementaridade. Já há um considerável consenso, entre os diversos autores que transitam na área, sobre a insuficiência da formação inicial na qualificação profissional, mediante seu caráter precário e muito distante da realidade que irá enfrentar o futuro profissional/professor, ao chegar ao “chão da escola” (a sala de aula), deparando-se com sua realidade múltipla e complexa. Particularmente, a minha própria experiência docente, apesar do seu tempo restrito, comprova esta conclusão, sobre a necessidade de maior qualificação em vista dos problemas e situações que se apresentam no cotidiano docente, sobre o que a formação recebida durante a graduação é limitada.

Além disso, as faculdades que assumem a tarefa da graduação, formadora dos futuros docentes, o fazem, em grande medida, com base em modelos tecnocráticos, estreitos e efficientistas, numa visão imediata e superficial (VEIGA, 2002). Conforme Giroux (1985) é um modelo de educação que prima pela padronização e homogeneização de comportamentos, por isso, de caráter excludente, que não dá conta dessa realidade multicultural que predomina em sala de aula, que exige um cabedal de conhecimentos teórico-pedagógicos necessário à lide com essa situação diversa e heterogênea. Isso é suficiente para esclarecer a limitação de que se reveste esta modalidade de formação.

Propugno a idéia de que o processo formativo deve oferecer uma base de conhecimentos ao profissional docente, que o leve a perceber a riqueza diversa presente em sala de aula, e, da mesma forma, a capacidade para tomar decisões, definindo ações e construindo, interativamente com os alunos, no espaço escolar, um conhecimento crítico e indutor de posturas autônomas frente aos outros e à sociedade.

Ainda nessa linha de raciocínio, a necessidade de posturas éticas, respeitando os conhecimentos prévios, a linguagem e a origem social e multicultural dos alunos, na linha de uma racionalidade pedagógica que privilegie os menos favorecidos, aqueles que são, permanentemente, emudecidos e excluídos nos espaços e processos escolares (GIROUX, 1995). A ausência dessa visão é um aspecto que, ao lado de outros, provavelmente, contribui para reforçar a precariedade e insuficiência da formação inicial.

Nunes (2000), nesse sentido, constrói todo um quadro argumentativo buscando evidências, por parte de vários autores. Ela cita, por exemplo, Abreu *et al.* (1999), Collares; Moysés (1995), Barbieri *et al.* (1995) e outros para confirmar a análise sobre a formação inicial mediante o seu caráter limitado, precário, insuficiente, descontextualizado e outros adjetivos, sobre o que esses autores estabelecem um consenso e justificam a formação continuada. Segundo Abreu (2000, p. 37):

É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores.

A autora concebe justamente aí, na incompletude e limitação dessa formação inicial, a opinião de que ela é a primeira etapa, inicial, da formação docente, assim, “sem a preocupação de oferecer um produto (o professor) completo, pronto e acabado, modelo profissional este que, historicamente, correspondeu a um perfil profissional desejado.” (NUNES, 2000, p. 37). Entretanto, neste raciocínio, há que se ter algum nível de flexibilidade, fugindo da generalização inseqüente, posto a existência de Institutos de Educação Superior (IES) e cursos que demonstram preocupação com a completude dessa formação inicial.

Como conseqüência, a formação continuada seria uma necessidade premente, um processo constante do ponto de vista da carência de formação por parte dos docentes, face aos desafios e a responsabilidade que lhes são atribuídos e exigidos em seus desenvolvimentos profissionais, não obstante, isso não comporte, geralmente, como contrapartida, a existência de interesses em prover condições dignas e suficientes para o seu exercício e labor profissional.

Pelo contrário, o discurso que assume, muitas vezes, um caráter redentor do papel docente, por parte dos diversos segmentos sociais – vide o discurso recorrente, por exemplo, nos meios de comunicação –, contraditoriamente, por outro lado, é o mesmo que lhe atribui, também, responsabilidades pelo fracasso escolar, para isso, fazendo uso das estatísticas referentes aos desempenhos da rede escolar, particularmente nos exames e diagnósticos nacionais de avaliação.

Ou seja, um discurso que prefere a quantidade (os números) em oposição à qualidade (o processo). Quer dizer, atualmente, os mecanismos de avaliação da escola pública, pautados na administração gerencial do mercado, acentuam muito mais os dados estatísticos mediante os resultados do desempenho escolar do que, distintamente, com o seu desenvolvimento, a sua diretriz curricular, os procedimentos pedagógicos, o tipo de gestão escolar implementado e outros elementos, que buscassem apreender, qualitativamente, a sua constituição.

Com efeito, nessa contradição, cabe destacar a situação de agravamento econômico da categoria docente, com uma política salarial aquém das condições necessárias à sua sobrevivência, e o desprestígio social a que são submetidos, permanentemente gerando uma verdadeira síndrome de mal-estar docente (MELO, 1999), mediante decepção, discriminação

e perda de auto-estima (NÓVOA, 1995), só para ficarmos nesses exemplos sobre as condições desfavoráveis que atingem esses profissionais e que se refletem em seus desempenhos e atividades escolares.

Por conta desse quadro, Perrenoud (1993) defende que se relativize o papel da formação inicial, considerando-a, integradamente, na formação permanente e a relacionando com a formação continuada, em linha de processo e seqüência. Somando-se a essa situação de precariedade da formação inicial, Nunes (2000), também, cita o pouco tempo de graduação como um dos fatores a serem considerados analiticamente. Seria um tempo muito reduzido diante da magnitude de demandas exigidas pela sua função formadora, onde a educação escolar é fundamental.

De fato, deve-se considerar a experiência cotidiana dos professores em sala de aula e o desejo de construir em bases sólidas uma trajetória profissional de afirmação e realização pessoal, mas tendo, na verdade, uma parca formação adquirida na graduação, com conhecimentos, muitas vezes, distantes da realidade diversa e abrangente encontrada na escola, na interação com os alunos. Isso sem falar nas suas débeis, geralmente, condições salariais. Portanto, uma situação desafiadora quanto à necessidade e importância da formação continuada, como constituinte de um processo permanente e mais totalizante do percurso profissional da vida docente.

1.3 O foco da formação continuada: ênfase no professor, no conhecimento e a perspectiva transformadora

Urge evidenciar uma concepção de formação que descarte as fórmulas prontas ou mágicas, estas, forjadas mediante um modelo que secundariza o protagonismo do universo escolar. Alternativamente ao mesmo, importa a constituição de um outro que tenha como referência as práticas docentes, as vivências profissionais cotidianas. Levando em conta suas expectativas e desafios pessoais e profissionais, a partir de suas atividades docentes, considerando os professores como sujeitos privilegiados do sistema de ensino escolar, sendo, assim, agentes proeminentes do processo de construção do conhecimento.

Além do destaque na idéia da conexão da formação inicial com a continuada, este é outro aspecto necessário destacar, ou seja, o entendimento da figura do professor, seu trabalho e saberes, como núcleo do processo da formação docente, tanto a inicial como a continuada.

No entendimento de Nunes (2000, p. 40), um dos pressupostos filosóficos desta assertiva reside na idéia da incompletude ou inconclusão humana, em face do caráter:

Da natureza do homem (histórico/inacabado/em processo permanente de desenvolvimento) que o coloca como um “eterno aprendiz”, formando-se num processo que não se restringe às situações formais de aprendizagem e nem se esgota em determinado local e espaço de tempo.

Essa visão, no caso, embasa e sugere um processo de formação permanente e freqüente, mediante uma variedade de saberes constitutivos, intra e extra espaço escolar, desse processo. Aqui, da mesma forma, reside a idéia de formação integral humana voltada à formação docente, onde, conforme a autora, “o desenvolvimento pessoal (cidadão) e profissional (professor) se produz indissociavelmente, na prática social humana” (NUNES, 2000, p. 39). Discussão esta que remete aos tipos de saberes presentes e mobilizados na prática docente dos professores.

Para tanto, vale recorrer a Tardif (2002), autor de uma considerável produção fincada nessa questão dos saberes docentes e sua relação com a formação profissional, voltada para a figura do professor, centrada na escola, sua realidade cotidiana, no trabalho dos professores e nos saberes e habilidades que lhes são úteis em suas atividades. Para este autor, a questão dos saberes docentes, numa perspectiva teórica, não pode ser dissociada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado pelos professores.

O saber, para o autor, deve ser contextualizado, o saber profissional, em nível mais amplo, “o do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade” (TARDIF; LESSARD, 2000, p. 10-11). Para ele, o saber é social, daí que o processo formativo, ao lidar com o humano, no caso, os professores, tem origem em fontes sociais de aquisição anteriores à graduação, em suas histórias de vida, desde a socialização primária, compondo vários tipos de saberes que se refletem no seu saber-fazer escolar, com sua gênese, em certa medida, externa a este espaço, mas, aqui, se manifestando.

Dessa variedade de saberes de proveniência social, o saber experiencial, o prático, é o mais importante, dado o mesmo ser forjado na atividade profissional dos professores, justamente por sua condição nuclear a partir de onde esses profissionais buscam respostas e soluções para suas atividades na escola. Dessa forma, tal concepção evidencia a idéia do fazer docente, centrado na escola, como o lugar privilegiado e referência para se pensar a formação na modalidade continuada.

Por conta disso, esta visão procura romper com a dicotomia envolvendo a relação entre teoria e prática, expressa pelo fosso entre, de um lado, o lugar onde o conhecimento é

produzido, associadamente, a educação superior, e, de outro, o da sua transmissão, na educação básica, mediante o professor, tendo como lócus o seu ambiente de trabalho.

Para este autor, os professores da educação básica, também, são produtores de conhecimentos, com ênfase no saber experiencial, e não seus meros reprodutores, sobre o que podem se posicionar, na medida em que esses saberes foram concebidos em outra instância que não a escola, aqui onde desenvolvem suas atividades docentes.

Corroborando com esta visão, Marin (1995) defende na mesma direção, da formação continuada como parte de um processo prolongado de formação, em “contínuo desenvolvimento”, por isso, comportando vários modos de socialização e apreensão do conhecimento, como parte de uma concepção mais alargada do processo formativo, de uma educação “mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes profissionais” (MARIN, 1995, p. 18).

Para ela, o termo *educação continuada*, talvez, seja o mais apropriado para dar conta da multiplicidade de enfoques sobre a formação, inclusive de noções anteriores (capacitação, treinamento e reciclagem, por exemplo), proporcionando “uma visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora” (MARIN, 1995, p. 19).

A autora reitera, também, a importância do conhecimento na educação. O mesmo seria o centro ou núcleo irradiador a partir de onde se pode pensar a formação docente, tanto em nível inicial como de forma continuada. Dessa maneira, o conhecimento deve ser concebido em construção, como processo inacabado e permanente.

Essa visão, por conseguinte, propicia considerar a própria conjuntura de forma relevante. O fato de se viver numa sociedade dinâmica, na qual a celeridade das informações é característica acentuada, onde não se consegue ‘dar conta de tudo’, exigindo das pessoas a sua atualização e acesso permanente em termos de (in) formação, numa sociedade globalizada, onde o valor de troca se sobrepõe ao valor de uso, com as identidades sociais sendo forjadas numa lógica das *performances*, por meio da responsabilização e da competição (LOPES, 2006), implicando em esforço sobre-humano na corrida pela sobrevivência e a perda, assim, de valores inerentes a uma convivência mais digna e ética com os outros.

A formação processual, freqüente, torna-se um imperativo para quem lida com a educação, especificamente, os professores. Daí, a ênfase em se valorizar o conhecimento desses profissionais. Esta visão é significativa na medida em que extrapola aquela perspectiva baseada em modelos estreitos e, eminentemente, instrumentais.

Outra idéia importante, extraída por Marin (1995) da leitura de Demailly (1992, p. 18), diz respeito ao fato de que o termo *formação continuada* se refere ao “significado

fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.” Postura essa que se coaduna com a concepção de incompletude humana.

O próprio processo histórico que evidenciou a emergência da formação continuada, enquanto demanda contextual, assentada na idéia de educação permanente, mormente o período pós-II Guerra Mundial, na Europa, já confirma esse pressuposto de que as ações e políticas educacionais estão relacionadas e em função das mudanças que ocorrem na sociedade, do ponto de vista do seu contexto conjuntural, especificamente, sócio-educacional.

Esta concepção, na verdade, diz respeito à própria noção de sociedade humana, com suas características históricas de mobilidade e mutabilidade, onde a realidade não é inerte ou estática, mas preñe de movimentos e transformações, resultantes do seu caráter dinâmico.

O desenvolvimento histórico da humanidade, desde seus primórdios, com o aparecimento dos grupos humanos, suas buscas de sobrevivência, envolvendo suas relações com a natureza, com outras espécies animais e com seus próprios pares confirma esta característica inerente ao fazer humano, centrado na idéia do trabalho humano, dentro de uma visão materialista e dialética da história (VASQUEZ, 1997). Nesse sentido, um aspecto proeminente é o papel transformador da ação humana: primeiramente, frente à natureza, depois, consigo mesmo e com a sua espécie.

Conforme esta visão, os homens ao modificarem a natureza, produzem a sua própria existência, suas condições de vida e outras, todas relacionadas à existência em sociedade: civilizações, cidades, países, guerras, normas de condutas, instituições, sistemas de ensino, sistemas de segurança, formas de comunicação, aperfeiçoamento tecnológico e outras inovações e transformações. Da mesma forma, então, que eles transformam a natureza, também o fazem no sentido das condições de suas existências, mediante as várias dimensões da ação humana, no caso, econômicas, políticas, sociais, culturais e demais, todas, inerentes a esse processo.

Do ponto de vista teórico-filosófico, com base nesta visão enunciada, pode-se afirmar que não são as idéias que explicam as condições de existência; diferentemente, são estas que explicam aquelas, que são predominantes em determinado espaço-temporal. Ou, falando em outros termos, evidencia-se a correta correspondência entre a teoria e a prática, entre a reflexão e a ação, podendo-se falar, agora, em *práxis social*, porque em vista da transformação da realidade. Movimento, em essência, fundado na idéia de mudança, resultante da dialeticidade da realidade.

É o que ocorre com o fenômeno educacional, eminentemente humano, assim, múltiplo, complexo, contingencial e outras características atinentes ao fazer humano, donde a dificuldade, para o seu entendimento, de enquadrá-lo nos modelos predominantes no campo

científico, a saber, os herdados das ciências físicas e naturais, não obstante, a sua importância histórica na trajetória da Ciência (GATTI, 2002).

Dessa forma, esta concepção, da formação continuada, deve ocupar lugar direcionado, voltada para a mudança social. Deve estar associada, crescentemente, ao processo qualitativo das práticas educativas, formativas e pedagógicas. Tratando-se desta pesquisa, no caso, as análises do seu processo devem ser fincadas neste prisma, voltadas para a transformação, onde a educação é concebida como parte integrante e indutora nesse sentido.

Ainda reforçando esta visão, fundada na idéia de transformação, vale recorrer à análise de Porto (2000, p. 13), falando dos pressupostos filosóficos que embasam as distintas concepções de formação continuada, fazendo sua defesa da visão interativo-construtivista, pois, “dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organiza-se a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina”. É uma visão que se associa à noção de incompletude humana, concebendo a formação como percurso, especificamente, conectada à trajetória profissional docente.

Com base nesse pressuposto teórico-filosófico, é difícil de conceber a formação que não esteja, necessariamente, vinculada à idéia de mudança para a transformação, importando uma concepção e prática de educação, estreitamente implicada, politicamente, com o seu contexto histórico, onde, geralmente, a exclusão e a diferença, em um mundo multicultural e globalizado, são caracteres marcantes e provocadores para um processo formativo que tenha horizontes para além dos muros da escola.

Uma concepção de formação que, em vez de se preocupar em preparar o tecnólogo do ensino (tão ao gosto das teses neoliberais), muito em voga, atualmente, nas políticas educacionais (MELO, 1999), se coloque na perspectiva de preparar agentes para a mudança social (VEIGA, 2002), com professores e alunos profundamente comprometidos nesse sentido, de forma autônoma e crítica.

É paradoxal um processo formativo, tendo como foco o trabalho dos professores na escola, em sala de aula, que não aponte para a transformação, pois estes espaços, conforme Giroux (1995) estão profundamente impregnados de ideologia e relações de poder em seus cotidianos, apontando que o processo conseqüente de formação/escolarização deve considerar essas dimensões, pois, caso contrário, pode-se resvalar para um processo baseado em modelos estreitos e tecnicistas, afinados com o sistema capitalista, porém, apartado da realidade multifacetada do mundo contemporâneo, não dando conta da gama de suas manifestações e possibilidades.

Obviamente, reiterando, o grau desta discussão, a sua importância, na formação continuada, remete à idéia dos modelos de formação e a concepção subjacente que os conformam, pois o que está em jogo é o tipo de formação que se pretende adotar, através de que sujeitos e condições, bem como em função da sociedade que se quer construir, onde o sistema educacional deve exercer um papel concorrente.

1.4 Visualizando os modelos de formação continuada: suas tipologias

Falando dos modelos concebidos em termos de formação continuada, cabe recorrer a Candau (1997), para quem, historicamente, esta modalidade de formação é classificada em duas perspectivas como forma de dar conta da abrangência do seu desenvolvimento teórico-prático. Sinteticamente, ela assinala a perspectiva *clássica*, mais recorrente ao longo do tempo e das práticas educativas, ainda predominante, e, ultimamente, a construção de um *paradigma alternativo* àquele, face, sobretudo, às suas limitações posto a necessidade de um projeto mais articulado com o cotidiano escolar dos professores.

Apesar do termo, a perspectiva clássica de formação continuada para professores encontra-se presente, ainda intensamente, nas iniciativas de renovação pedagógica nos dias atuais, de forma predominante. Conforme os próprios campos de formação já reportados, a mesma tem se manifestado, ainda que de forma imperceptível ou travestida, mediante termos como capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, formação continuada, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, re-treinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, profissionalização, compensação e outros.

Interessa perceber, subjacentes a tais terminologias, em sua materialidade, as concepções filosóficas que as orientam e incidem no processo pedagógico. Também, da mesma forma, a influência dos interesses e ideologias presentes em cada espaço-tempo, através dos agentes que conduzem o seu processo, em cada país, região e/ou instituição.

O ponto alto desta perspectiva de formação (a clássica) diz respeito ao seu lócus de produção, geralmente separado do espaço do trabalho docente, comumente, na Universidade (CANDAU, 1997). Nele, o professor, *o prático do ensino* (TARDIF, 2002), que já se encontra no mercado de trabalho, no exercício profissional, com sua formação inicial, recorre à Universidade na busca da renovação de seus conhecimentos mediante programas de

atualização, aperfeiçoamento, cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) ou ainda participando de cursos, palestras, oficinas, seminários, simpósios e encontros objetivando o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Libâneo (1998), em interessante artigo sobre estas últimas tipologias de eventos, questiona as finalidades dos mesmos, assinalando que muitos funcionam mais como um “mercado de entusiasmo”, recorrendo a aspectos psicológicos, do que, necessariamente, ancorados numa política de desenvolvimento profissional docente, a se refletir no espaço escolar. Contudo, na maioria das vezes, este tipo de formação, por meio da variedade de termos já referidos, tem sido oferecido pelos órgãos gestores do sistema de ensino públicos e particulares, onde os docentes trabalham, como se fosse o “caminho” mais fácil de fazê-lo.

No Estado do Pará, no período aludido desta pesquisa (1995-2006), pode-se afirmar, preliminarmente, conforme análise nas próximas seções desta Obra, a vigência desta perspectiva, a clássica, induzida, sobretudo, pela sua conexão com o contexto da sociedade brasileira, moldado por mudanças para atender aos imperativos do atual estágio de reordenamento do sistema capitalista, baseado na perspectiva neoliberal, de ajustamento aos condicionamentos, principalmente, da esfera econômica. Com o que as diretrizes e normas emanadas pelo sistema educacional brasileiro estabelecem linha de continuidade, aqui, capitaneados, politicamente, por governos alinhados com o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), em consonância com o receituário ideológico dominante.

Conforme esta visão, a Universidade é o lugar onde circulam as informações atualizadas sobre os diferentes campos do conhecimento. Contudo, tal perspectiva desconsidera a educação básica, os níveis fundamental e médio, como lugares igualmente produtores de conhecimentos, concebendo-os, apenas, como esferas de transmissão daqueles saberes gerados em outro lugar, para a sua aplicação prática dos conhecimentos científicos adquiridos, através da experiência profissional, propiciados por aquele outro espaço, o acadêmico, mas apartado dessa experiência docente. Este é o modelo vigente na formação continuada dos profissionais do magistério.

Segundo Candau (1997), existem quatro diferentes modalidades de formação continuada, implementadas nas diversas instituições de ensino:

1. Na forma de convênios celebrados entre as Universidades e Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação, destinados a formar professores em exercício através dos cursos de graduação – Licenciaturas;
2. Ofertas de Cursos de Especialização através de Convênios celebrados entre as Universidades e Secretarias Estaduais e/ou municipais de Educação, com vistas à

melhoria da qualidade do ensino. Estes cursos são realizados em regime normal presencial ou na modalidade à distância através de diferentes estratégias e de uso da tecnologia⁴;

3. Cursos promovidos por órgãos responsáveis pelas políticas educacionais como as Secretarias Executivas de Educação, nos vários níveis do Poder Público, e o Ministério da Educação, de caráter presencial ou à distância;
4. Ações de apoio às escolas, em que são incluídos componentes de formação continuada de professores em atividade, na forma da “adoção de uma escola”. Nesta modalidade, as Universidades ou Empresas “adotam” uma escola, geograficamente situada em suas proximidades, e desenvolvem programas específicos de colaboração em diferentes aspectos, oferecendo incentivos e programas de formação em serviço para os professores.

Numa opinião antecipada, aplicando este quadro modal à nossa problemática de estudo, esta, à primeira vista, se enquadra na primeira e na segunda modalidade de formação continuada, muito embora admita o seu cruzamento com a participação relativa dos demais tipos apresentados. Os documentos oficiais da SEDUC, reiteradamente, assinalam a necessidade de estabelecimento de relações com as instituições de nível superior visando a formação do seu quadro docente. E a Especialização, concebida como parte da materialização da política de formação continuada engendrada pelos Governadores do Pará, é uma comprovação nesse sentido.

A perspectiva clássica tem sido implementada e utilizada em diferentes tecnologias e espaços temporais, seja de forma presencial ou à distância. Ponto importante a destacar, sobre isso, é o questionamento da autora sobre aquilo que está implícito nesta perspectiva concernente à sua concepção de formação:

Diante desta perspectiva tão arraigada na nossa tradição educativa, considero de especial importância levantar algumas questões: Que concepção de formação continuada está presente nesta perspectiva? Ela não está informada por uma visão em que se afirma que a universidade corresponde à produção do conhecimento e aos profissionais do ensino do primeiro e segundo graus, a sua aplicação, socialização e transmissão didática? Esta é a perspectiva que queremos reforçar na área da educação em geral e, especialmente, na área de ensino? Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, é construção, desconstrução e reconstrução, estes processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica? Por trás desta visão considerada ‘clássica’ não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos? (CANDAUI, 1997, p. 54-55).

⁴ A Especialização – **História da Amazônia** –, objeto de atenção neste trabalho, pode ser enquadrada neste modelo de formação continuada.

Nunes, a partir de análise teórica de vários autores sobre essa perspectiva, (a “clássica”), também conclui pela sua limitação posto que suas ações “encontram-se em xeque tendo em vista caracterizarem-se pela oferta de cursos esporádicos, de curta duração, trabalhados isoladamente e na perspectiva de suprir determinado conteúdo que o professor precisa dominar” (NUNES, 2002, p. 61). Ou seja, não fazem parte de um projeto comportando uma visão mais ampla de formação, reduzindo-se a esquemas eminentemente técnicos e instrumentais.

Na verdade, o grande problema dessa perspectiva é a concepção que lhe é subjacente, sobretudo do ponto de vista epistemológico, conforme pronunciamento de Gómez (1992, p. 96):

Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do Positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo como referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Ou seja, uma concepção caracteristicamente mercadológica, voltada para os interesses prementes de formação da mão-de-obra produtora de conhecimentos moldada conforme os ditames emanados pelo reordenamento estrutural do capital, contemporaneamente, haja vista a sua feição neoliberal, vide as normativas dos organismos financeiros internacionais – como o FMI – e de outros mecanismos nessa direção, consoante a esta época da “sociedade do conhecimento”.

Na visão de Demailly (1992), as modalidades de formação continuada de professores, também, podem ser categorizadas em formas: universitária, escolar, contratual e interativo-reflexiva.

- A forma universitária tem como finalidade a transmissão do saber e da teoria. Possui características semelhantes à dos profissionais liberais-clientes, por ter caráter voluntário e pela relação constituída entre formador-formando, onde os mestres são produtores do saber e o aluno funciona como receptor dos conhecimentos;
- A forma escolar possui um caráter institucional organizado e implementado por um poder legítimo (Nação, Estado, Igreja). O processo formativo é promovido através de palestras e cursos realizados com o objetivo de transmitir saberes definidos por meio de programas estruturados sem a participação dos executores, no caso, os professores-formadores;

- A forma contratual tem como característica marcante a negociação entre os diferentes parceiros, ligados por uma relação de troca ou contratual do programa pretendido, modalidades materiais e ações pedagógicas de aprendizagem;
- A forma interativa-reflexiva encontra-se presente nas iniciativas de formação voltadas para a resolução de problemas reais, no contexto de trabalho. Os saberes postos em prática e a reflexão da ação docente constituem uma característica marcante deste modelo.

Nóvoa (1991, p. 72) afirma ser possível agrupar esses modelos em apenas dois. Primeiramente, “Modelos Estruturantes organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade técnica e científica aplicados a diversos grupos de professores.” Seriam incluídos neste modelo as formas universitárias e escolares apresentadas por Demailly (1992). O outro estaria vinculado aos modelos construtivistas, que “partem de uma reflexão contextualizada para a montagem de dispositivos de formação continuada, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (DEMAILLY, 1992, p. 134). Aqui seriam incluídas as formas contratual e interativo-reflexiva já apontadas por Demailly.

Na mesma tentativa de classificação dos modelos de formação continuada, temos a posição de Porto (2000), para quem, há um confronto de concepções diferenciadas sobre formação, de bases filosóficas epistemológicas específicas, que podem ser agrupadas em duas tendências: a primeira, identificada como *estruturante* (“formação tradicional, comportamentalista, tecnicista”) e a segunda, assinalada pela autora, *interativo-construtivista* (“dialética, reflexiva, crítica, investigativa”). Esta se organiza a partir dos contextos educacionais e das necessidades dos sujeitos a quem se destina; aquela primeira define previamente programas/procedimentos/recursos, tudo isso, conforme Nóvoa (1995), a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, centrada no *como fazer*.

Na verdade, todas estas modalidades de formação continuada, aproximadamente, com liames de diferenças ou pontos convergentes, têm embasado a implementação de programas de formação continuada no campo educacional, mediante sua inserção nos sistemas de ensino. São os chamados “pacotes de treinamento”.

Por isso mesmo, a partir de uma visão mais responsável e comprometida da educação, devem ser analisados criticamente, sobretudo suas concepções de educação implícitas, posto que não emergem e acontecem de forma aleatória e desinteressada. Refletem uma concepção de educação associada ao tipo de sociedade e pessoa que se tem em vista construir, seja para a manutenção ou para a mudança da realidade.

Por conseguinte, uma política de formação continuada deve estar conectada aos interesses pela melhoria da qualidade do trabalho docente, considerando, para isso, a

existência de condições apropriadas e dignas para que os professores, de fato, façam jus às expectativas que lhes são creditadas visando o desenvolvimento social, mediante um processo educativo crítico, de qualidade e eficaz na aprendizagem dos alunos, acentuando, assim, o protagonismo do universo escolar, com ênfase no papel docente.

1.5 Desafios e perspectivas atuais

Cabe aprofundar a atualidade do processo de formação continuada, sobretudo, em face da sua necessária demanda no campo educacional. No caso, retomando a opinião de Candau (1997), a constatação dos limites do campo conceitual da perspectiva “clássica” de educação, não dando conta da necessidade de uma formação crítica, atenuada com o *ser docente* dos professores e implicada com a idéia da mudança, suscitando, ao longo do desenvolvimento da produção teórica sobre a temática, posições proponentes de um modelo alternativo. Se o modelo clássico, baseado na racionalidade técnica, é incompleto, deve-se procurar uma nova perspectiva, a “epistemologia da prática” (TARDIF, 2002), assentada na intuição e na arte do saber, de forma coletiva e compartilhada, através de mecanismos adotados nas lides cotidianas pelos profissionais docentes para dar conta do labor a que se propõem.

Ou seja, na ausência de uma formação enquanto condição necessária para um bom desempenho profissional, os professores recorrem a outros mecanismos e providências nas suas atividades docentes, como é o caso da improvisação. No entanto, podem incorrer em atitudes, em grande medida, duvidosas e capazes de comprometer os resultados de uma educação de qualidade.

Candau (1997) enfatiza e assinala a emergência e construção dessa proposta alternativa à perspectiva clássica-tradicional, mediante questionamentos direcionados à concepção subjacente aos modelos que lhe são inerentes. Conseqüentemente, a autora propugna a idéia de construção de uma *nova* concepção, a seu ver, que pode estar presente em diferentes modelos de formação continuada e que apresentam interfaces e convergências, no caso, na crítica à perspectiva tradicional. Esta seria impregnada, predominantemente, por uma concepção de educação que sugere a presença de uma lacuna entre teoria e prática, no que tange, especialmente, à produção do conhecimento e a importância do trabalho docente.

Nesta perspectiva, o fazer docente é desvalorizado porque se situa apartado do lugar da produção do conhecimento escolar, localizado na academia, atribuindo-se ao trabalho

docente apenas a função transmissora desse conhecimento, numa demonstração de uma relação desconectada entre Educação Superior e Educação Básica, como se, na prática pedagógica dos professores dos ensinos fundamental e médio, não houvesse a produção de novos saberes, produzidos em sala de aula, com seus alunos, concebendo a escola como locus indutor desse processo. Parafraseando Paulo Freire, na sua *Pedagogia do Oprimido* (1987), o que está em jogo é a opção pela *educação bancária* ou pela *educação libertadora*.

Em contraposição a esse paradigma de formação, a autora apresenta três teses que, a seu ver, sintetizam a essência de trabalhos de investigação que ganham cada vez mais terreno no campo da formação continuada, apesar de não existirem em estado puro, mas numa perspectiva dominante, em permanente aprofundamento e construção:

- A primeira tese concebe a escola como *locus* privilegiado da formação continuada, deslocando-o, originalmente, da universidade, agora, para o próprio local de trabalho, na educação básica;
- A segunda tese centrada no saber docente, no seu reconhecimento e valorização enquanto pólo irradiador na produção de conhecimentos, conferindo, com isso, aos professores o papel de sujeitos protagonistas;
- E a terceira tese, defende que, para um apropriado desenvolvimento da formação docente, há que se considerar as diferentes etapas de desenvolvimento profissional dos docentes no magistério, posto sua especificidade, rompendo, assim, com a idéia de modelos pré-fabricados de homogeneização e padronização referentes à formação.

Nunes (2002, p. 65), por seu turno, reitera o surgimento e necessidade desse modelo alternativo de formação continuada, frente ao outro:

Em virtude do fracasso do modelo de formação 'clássica', da crítica contundente feita a ele como resposta a este modelo, identificamos a assunção de outro paradigma de formação contínua de professores, que se foi construindo, sobretudo tendo como norte a produção do professor e do ensino reflexivo, de modo a operar significativas mudanças no sistema de ensino. Entram em discussão, neste momento, expressões como: ensino reflexivo, prático-reflexivo, professor-pesquisador, que passam a fazer parte do discurso pedagógico dos pesquisadores e formadores de professores.

Diz a autora que este conceito do professor reflexivo, ou do conhecimento crítico-reflexivo, consubstancia um novo paradigma no campo da formação de professores, produto de uma construção em curso desde a década 70, pautado na tríade ação-reflexão-ação a partir da prática docente. É uma visão que já vem sendo trabalhada por vários autores, de forma entrecruzada, como Zeichner (1993), Gómez (1992), Schön (1992), Nóvoa (1992), Alarcão

(1996) e outros que analisam a formação de professores, tendo em vista mudanças no sistema de ensino e suas implicações prático-metodológicas. Este modelo (alternativo) concebe a formação de professores pra além dos aspectos técnico-profissionais, focalizando-os na totalidade de suas dimensões.

Para Nóvoa (1995), a formação não ocorre de maneira linear, por acumulação de conhecimentos. Ela deve ser um processo formativo caracterizado pela reflexividade crítica sobre as práticas convergindo para a construção da identidade pessoal, onde o seu desenvolvimento guarda estreita relação com o saber da experiência.

Em um dos trechos evidentes da sua obra, este autor nos diz que “A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Aqui, o termo experiência, por parte dos professores, ganha uma importância considerável nesse processo, remetendo à idéia de uma pedagogia interativa e dialógica, principalmente, com os alunos e com seus pares. Assim, a prática pedagógica constitui-se num dos elementos norteadores da profissionalização da formação docente, sendo considerada como fonte de conhecimentos. Contudo, o seu conceito de prática deve ser apreendido numa perspectiva dialética, apontando para a mudança na sua relação com a escola e a sociedade.

Na concepção de Vásquez (1997, p. 5), a práxis é “a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado, essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do prático comum.” Assim, a práxis é “a atividade humana transformadora da realidade natural e humana” (VÁSQUEZ, 1997, p. 32). Neste sentido, se exige que o(a) professor(a) tenha consciência elevada para poder captar e exprimir adequadamente o significado de sua prática pedagógica, também, vinculada à prática social, porém, considerando a totalidade da sua dimensão pessoal.

Como atividade humana, a prática pedagógica, dependendo da sua concepção implícita, pode ser uma atividade utilitarista ou orientada por ações crítico-reflexivas, de vocação dialética, transformadoras. Na primeira perspectiva, ela é repetitiva, a unidade teoria/prática inexistente, os conhecimentos são fragmentados, não há espaço para a criatividade e a ação docente pauta-se, sobretudo, pela improvisação e a rotina.

Por outro lado, a de caráter crítico-reflexiva é aquela, conforme Nóvoa (1995, p. 26), onde “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais, cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”, baseado na visão freireana de que, todos, somos ‘sábios e ignorantes’ ao

mesmo tempo. Aqui implica, sobretudo, um processo de construção de conhecimentos mediante a postura dialógica, grupal/coletiva e interativa no universo escolar docente.

Com esta visão, se aproximam outros autores, como é o caso de Tardif (2002). Para ele, urge que sejam repensadas de outra maneira as relações entre a teoria e a prática na formação de professores, argumentando que se deve levar em conta o conhecimento sobre o trabalho desses sujeitos educativos, seus saberes cotidianos, dando-lhe um tratamento mais acentuado. Essa visão da amplitude de saberes, de caráter plural, que se reflete no saber do professor, é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola.

O autor, também, reforça a desconstrução da idéia de que os professores somente são transmissores de saberes produzidos por outros grupos e em outro lugar que não o seu local de trabalho. Ele convoca os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica a unir pesquisa e ensino, onde os professores da educação básica têm muito a dizer, devido a suas experiências no cotidiano escolar. Assim, as escolas tornam-se lugares de formação, de inovação, de experiência e desenvolvimento profissional, de pesquisa e reflexão crítica.

Tardif (2002), com esta argumentação, entra na discussão da relação entre teoria e a prática, no caso, referente à idéia de que o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida dele ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias ou idéias pré-concebidas. O autor é contra o entendimento de que o saber é produzido fora da prática, o que seria um processo antidialético, ausente de uma perspectiva transformadora da realidade, com a prática exercendo a função apenas de aplicação.

Contrariamente a esse ponto de vista, afirma que hoje, sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe em um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem, de forma intercambiada. Filosoficamente, aqui reside a idéia de que, pelo trabalho, o homem modifica a si mesmo, as suas relações e busca a transformação da sua própria situação e a do coletivo a que pertence. Portanto, o autor propugna uma ‘epistemologia da prática docente’, a partir do seu caráter experiencial.

Justificada e preventivamente, cabe assinalar que a prática docente dos professores, no universo escolar, em grande medida, encontra-se eivada pela perspectiva do conhecimento repetitivo ou ingênuo (FREIRE, 1996), o que fortalece, ainda mais, a necessidade da sua perspectiva crítica, em face da realidade, múltipla e heterogênea dos atores envolvidos, para onde se destina o processo de aprendizagem escolar.

Também, pode-se citar, nessa mesma linha de análise, a opinião de Veiga (2002) quando se refere à finalidade da educação: formar, optativamente, ou o tecnólogo de ensino, determinado pela centralidade do mercado, ou o agente social, voltado para a mudança do instituído. Assim, cada uma dessas concepções expressa, implicitamente, uma concepção educacional vinculada a uma visão de sociedade.

Para Veiga (2002, p. 86): “é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação.” O que exige, por parte dos professores, o domínio sólido daqueles saberes, referidos por Tardif (2002, p. 83), presentes em seu fazer docente, de natureza variada, fundamentais ao seu trabalho:

Trata-se de saberes múltiplos que embora possam ser identificados de modo fragmentado, na prática devem ser conectados pelo professor no contexto do trabalho pedagógico de forma interdisciplinar e contextualizada. Nesse sentido, cabe ao professor, juntamente com os alunos, construir categorias de análise que lhes permitam apreender as dimensões epistemológicas e metodológicas presentes na relação pedagógica.

Mas a autora tem clareza de que o processo intra-escolar, envolvendo a instituição educativa e os docentes, deve estar sintonizado com a sua realidade circundante, a saber, em seus aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, portanto, ao defender a implementação de políticas educacionais que “rompam com a mesmice, com as rotinas burocráticas que atingem não só a educação universitária e a educação básica, mas o próprio futuro da nação.” (TARDIF, 2002, p. 70). A educação não deve ser tratada, à imagem de “uma ilha”, isolada do contexto maior onde está inserida.

Assim, a prática pedagógica constitui-se como fio condutor fundamental neste processo de construção e apreensão de conhecimentos conectados ao caráter formativo dos professores, dizendo a autora (VEIGA, 2002), de forma contextualizada em relação à variedade de elementos que permeiam a realidade educacional, aqui, incluindo os seus condicionantes externos.

A concepção de Porto (2000), também, caminha neste mesmo diapasão, ao entender a formação continuada e suas expressões escolares na perspectiva transformadora do papel da educação, onde as expressões *formação continuada* e *prática pedagógica* articulam-se de forma indissociável com o propósito de qualificar o processo educativo e o papel da escola:

Cabe, então, reafirmar que formação continuada e prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se aquela ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e sendo passível de intervenção, transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação (PORTO, 2000, p. 16).

Tal perspectiva, dialética e inovadora, se coloca no sentido de privilegiar um processo formativo que passa, necessariamente, pela autoformação, cujas características essenciais sejam a “criticidade, a criatividade, a autonomia pessoal e profissional, permitindo ao educador ‘tecer seu próprio fio’” (PORTO, 2000, p. 12).

É um processo, de forma integral e totalizante, que aborda os aspectos pessoais, a saber, psicológicos, cognitivos e pedagógicos, enfim, o saber-fazer imediato, colado às dimensões profissional e cidadã, assim, antenados com a realidade externa à escola e, por decorrência, ao professor, que sofrem, em certa medida, os reflexos provenientes daquele contexto maior, configurado na sociedade. Longe do seu isolamento, à imagem de uma *redoma de vidro*, deve ser um processo formativo profundamente implicado com a transformação social, o qual parte da curiosidade ingênua para alcançar a curiosidade epistemológica defendida por Paulo Freire (1996).

Contudo, voltando ao pensamento de Candau (1997), apesar da potencialidade da proposta desse modelo alternativo, com ênfase no desenvolvimento e fazer docente, centrado na escola, onde formação continuada e prática pedagógica são faces indissociáveis de uma proposta educacional que se pretende transformadora, dessa forma, profundamente implicada com o universo escolar, daí seu reflexo em âmbito maior, na sociedade, entretanto, a autora ressalta que cabe estar alerta para alguns perigos que podem ser vulneráveis nessa proposta, ao longo do seu processo de desenvolvimento e construção, distorcendo-o.

Um primeiro aspecto, assinala a possibilidade de certo viés reducionista do processo formativo docente, posto sua ênfase nos elementos psicossociais, concentrada na realidade intra-escolar, em nível micro (a escola, a sala de aula, o professor) sem atentar para aqueles fatores localizados na realidade mais ampla, sobretudo os de cunho político-ideológicos e econômicos que circulam em torno ou sobre a escola e seu processo educativo, na figura do professor e na sala de aula. Além disso, pelo fato desse enfoque centrado na escola, na figura do professor e da sua prática docente, esta é suscetível a ser permeada pela visão ingênua e acrítica do conhecimento.

Freitas (2002), em artigo sobre a política de formação, inicial e continuada de professores, levada a efeito no País em época recente, sobretudo nos anos 90 do século XX, assinala o fato de que, esta concepção teórica, em si, traz elementos positivos ao conferir ao local de trabalho docente proeminência no processo formativo, mas, por outro lado, pode conduzir – e, em sua opinião, muitas vezes, o faz – a um viés reducionista em análises que poderiam ser de um caráter mais amplo na relação da educação com a sociedade, tendo em vista os elementos condicionantes desta sobre aquela.

Um segundo aspecto, se refere à necessidade dos sistemas de ensino considerarem uma atenção especial aos aspectos culturais, na forma múltipla dessa manifestação, quando, na realidade, ainda são muito secundarizados pelos profissionais e pelas práticas educacionais, configurando certa tradição de resistência cultural para a sua assimilação.

Giroux (1985) chama atenção para esse fato, devido os professores se recusarem a desvincular política e poder do processo de escolarização e, da mesma forma, de rejeição à visão da pedagogia como uma técnica ou um conjunto de habilidades neutras. Conforme o autor, a pedagogia é uma prática cultural, dessa forma, só podendo ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura. Para ele:

Os estudos Culturais exigem que os/as professores/as sejam educados/as para serem produtores/as culturais, para tratar a cultura como uma atividade inconclusa e aberta à contestação. Isso sugere que os/as professores/as devam estar criticamente atentos/as às operações de poder, na medida em que ele está implicado na produção de conhecimento e autoridade em salas de aula. Isso significa aprender a ser sensível a considerações de poder, uma vez que ele está inscrito em todas as facetas do processo de escolarização (GIROUX, 1985, p. 101).

Da mesma forma, numa evidente atenção com o desenvolvimento desse modelo alternativo de formação, sobretudo pela sua ênfase no conceito do professor reflexivo, em obra recente, Pimenta e Ghedin (2006, p. 22) enumeram preocupações, assinaladas por vários autores estudiosos do assunto, convergentes a uma excessiva valorização do professor como indivíduo:

Quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

Infere-se, a partir de tais preocupações pertinentes, a necessidade, enquanto operação analítico-reflexiva do processo de formação continuada, além de suas implicações decorrentes, a importância em se fazer esta necessária e complexa articulação entre os aspectos micro e macro do seu desenvolvimento, privilegiando a escola, o professor, a prática docente e outros elementos constitutivos desse universo, todavia, sem esquecer a totalidade da sua dimensão enquanto social e histórica, assim, contextualizada e permeada por influências que não se reduzem ao campo educacional, mas com ele estabelecem conexões, de forma entrecruzada, certamente, influenciando na sua realidade.

Historicamente, verifica-se um processo gradual e intercambiante, no delineamento do campo conceitual sobre esta temática, mediante uma multiplicidade de termos. Contudo, caracterizado, ainda, por certa imprecisão terminológica, resultado da presença de variadas e distintas concepções de formação (e de sociedade), da mesma forma, com implicações prático-metodológicas diversas. Própria à visão dialética do processo histórico, isso reflete a educação como um campo contínuo de disputas de projetos, onde a mesma, de forma concomitante, é reflexo e constituinte das relações sociais onde está inserida (FRIGOTTO, 1996). A sua contextualização, portanto, torna-se um imperativo procedimental para a apreensão do seu processo de desenvolvimento.

Cabe assinalar a emergência e manifestação desta discussão, localizadamente, a partir da Europa, no período pós-II Guerra Mundial, mormente o processo de revitalização (sobretudo, econômica) dos países afetados por esse conflito bélico. No Brasil, tal processo começa a se acentuar nas últimas três décadas do século XX, muito embora seus primórdios remetam a bem antes. Como uma de suas características acentuadas, há uma atitude de questionamento sobre o êxito da educação formal, abrindo espaço para o desenvolvimento da formação contínua, assentada no discurso da educação permanente.

Do ponto de vista conceitual, este processo se manifesta através de dois campos (ou perspectivas) básicos: um, de feição mais *tradicional-clássico*, como expressão de uma política de formação continuada, de caráter mais pontual, esporádico e instrumental, na base da *receita pronta*, propícia a uma formação aligeirada e alienante; o outro – cognominado sob o termo *alternativo* - enquanto expressão de ruptura com o primeiro campo, materializado numa concepção que privilegia o universo escolar, nomeadamente, a escola, a figura do professor e o seu saber docente, constituindo-se em projeto mais abrangente e articulado com essa realidade educacional, partindo do “chão da escola”, do saber-fazer docente.

Os referidos campos (ou perspectivas) salientados diferem na medida em que expressam, subjacentemente, concepções de sociedades – e por decorrência, de educação –

distintas e ligadas a interesses, frequentemente, antagônicos, provenientes do contexto e dos grupos e classes sociais em que se inscrevem, com implicações práticas nessa mesma linha, mediante o estabelecimento de diretrizes, da organização escolar e de outras iniciativas, a se refletir na sala de aula.

Apesar da intensidade atual, em termos da produção investigativa, na construção do segundo campo, o *alternativo*, de formação continuada, no entanto, há que se reconhecer a grande prevalência do primeiro, o *clássico-tradicional*, no campo educacional, mediante os sistemas de ensino, por exemplo, como herança positivista, ainda dominante nas práticas e visões educacionais, mesmo que revestido, em certa medida, de um discurso, aparentemente, crítico e democrático. Numa demonstração de que o caminho alternativo demanda um longo e penoso processo de lutas e rupturas em face da hegemonia daquele outro, predominante.

Caracteristicamente, esta concepção *alternativa* ainda carece de maior precisão terminológica, inerente ao seu próprio processo de construção, cuja origem se manifesta como uma atitude mais de reação ao modelo *tradicional-clássico*, através de uma inflexão cujo movimento, processual, vai operando, na constante dinâmica interativa entre os autores que comungam nesse campo – como Candau (1997), Nascimento (1997), Nóvoa (1995), Nunes (2000), Marin (2000) e outros – pontos convergentes e que conformam consistências no intuito de afirmar e delinear, mais claramente, a referida concepção.

Entretanto, à figura de uma linha tênue, deve-se ter consciência e vigilância epistemológica (GATTI, 2002; GAMBOA, 1985), para os vieses que este *caminho (alternativo)* pode conter, enfaticamente, um tratamento restrito ao micro dessa realidade e desvinculada da sua configuração macro. Não se pode esquecer de que a educação é um território permanente de disputa, reflexo e constituinte de um sistema estrutural, o capitalismo, que, por sua natureza central, é excludente e discriminador, para tanto, assumindo diversas estratégias na defesa dos seus interesses.

Daí, atualmente, inserida no espectro da revolução técnico-científica, com a assunção da “sociedade do conhecimento”, a ênfase no papel da educação e do conhecimento para formar mão-de-obra (docentes) voltada ao mercado, conforme preceitua a ideologia neoliberal e em convergência com os interesses do Capital.

A educação, em sua expressão multifacetada, comporta uma gama de problemas vivenciados no universo escolar, sobre o que a pesquisa educacional, aqui em evidência, não pode se omitir. Como uma prática social, contextualizada numa sociedade de interesses distintos e conflitantes, a política de formação continuada, numa abordagem histórica e

dialética, deve estar comprometida com a superação do instituído, do seu *status quo* vigente.

Com efeito, numa perspectiva transformadora, urge que se estabeleça um fazer educacional profundamente entranhado e comprometido com a mudança qualitativa da realidade da educação e, por extensão, com a sociedade em sua totalidade desafiadora.

CAPÍTULO II

VESTÍGIOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PARÁ

O objetivo do presente capítulo é discorrer sobre o contexto onde se assentou a política educacional, voltada à formação de professores da educação básica, no Estado do Pará, no período 1995/2006, época dos governos de Almir Gabriel e Simão Jatene. O primeiro governou a unidade federada paraense por dois mandatos consecutivos (1995/2002), onde inaugurou o período político-histórico denominado de “Novo Pará”, que se estendeu durante a gestão do segundo, como seu sucessor (2003/2006).

Para tanto, estabelecerei os nexos com as características conjunturais do referido período, fazendo, inicialmente, um breve resgate histórico da trajetória educacional no Brasil, evidenciando a época em questão, assinalando, sobretudo, o ideário neoliberal a orientar as políticas educacionais estabelecidas nessa conjuntura, colado no processo de globalização em curso. E, por fim, a partir disso, o seu desdobramento no Estado do Pará, mediante as medidas adotadas nesse sentido, com acento na política de formação continuada básica, através do órgão oficial governamental responsável por essa política, a Secretaria Executiva de Educação - SEDUC.

2.1 Historicidade e intencionalidade da educação brasileira

No período colonial do Brasil, a educação exerceu papel vital na configuração do seu processo histórico, a saber, nos objetivos próprios à etapa de colonização do território. Sobretudo, referente à conquista da “nova terra e de sua gente” (à expressão da Carta de Pero Vaz de Caminha⁵), nomeadamente, no interesse de “aculturação” e domínio dos povos nativos, os indígenas.

⁵ Consultar CAMINHA, Pero Vaz de. “Carta a el-rei D. M anael”. In: FREITAS, Gustavo de. *900 textos e documentos de história*. Lisboa: Plátano, 1976. v.2, p.100-2.

Nesse intento, na esfera educacional, *O método pedagógico dos jesuítas*⁶ predominante no período colonial e ao longo do Império, exerceu importante tarefa para os interesses do colonizador português, mediante a assertiva religiosa de “salvar aquela gente”, quando, na verdade, aquele serviço catequético, também, apresentava íntima relação umbilical com os interesses do colonizador – como era o caso da escravidão indígena –, assentado numa visão etnocêntrica européia, com ares de “superior e civilizada” e em detrimento da cultura nativa, considerada “atrasada e primitiva”, o que justificava a atitude de dominação e descaracterização da mesma, junto àquele povo “sem alma”, convergindo, assim, os interesses da Igreja e do Império português, fator característico da constituição e fortalecimento dos Estados Nacionais em evidência no período.

No Brasil, a educação, desde os primórdios do seu desenvolvimento, já nasce comprometida com os interesses dominantes. Característica, aliás, que se manteve ao longo do seu processo histórico, como ocorreu no período republicano até os nossos dias. Nesse sentido, há uma rica produção sobre a educação brasileira (XAVIER, 1992; NASCIMENTO, 1997; NAGLE, 1996; TEIXEIRA, 1957; FRIGOTTO, 1995) que, em certa medida, converge, muito embora partindo de pressupostos nem sempre consensuais, sobre a sua situação de desenvolvimento em ponto de alinhamento com os interesses hegemônicos dos segmentos ou classes que compõem a estrutura social do País.

Ao situar o papel da educação no período pós-independência do Brasil, Xavier (1992), em sua aludida obra, faz um resgate da organização educacional nessa época. Mostra que a criação do sistema de educação nacional brasileiro, na verdade, evidencia uma aparente autonomia do pensamento pedagógico em relação à sociedade. Em sua efetividade, conforme o próprio título da obra sugere – “*Poder político e educação de elite*” – a educação se transformou num eficiente instrumento ideológico a serviço da manutenção da injustiça social e em proveito da classe senhorial brasileira na consolidação da aliança efetuada com o imperialismo europeu, em vista da sua dominação interna.

A proclamação, pelos políticos, à época, da *escola universal, laica e gratuita*, conforme os ideais emanados da Revolução Francesa, representou mais uma estratégia ideológica que cumpriu a função de dissimular as contradições internas e mascarar as divergências em relação aos interesses externos, quando, na verdade, a clientela que se tinha

⁶ Ver: FRANCA, S.J, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**: o “ratio studiorum”: introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

em vista provinha dos estratos superiores e médios, que reivindicavam e pressionavam para a extensão desse tipo de instituição, para eles e não para as camadas populares.

Em outra obra, referente à educação escolar na Primeira República, Nagle (1996) analisa os interesses republicanos em fortalecer as bases do novo sistema, na sociedade, mediante a expansão da educação pública, já com a presença de lampejos do otimismo pedagógico (que seria retomado posteriormente), sobretudo por parte de intelectuais e técnicos da educação. Vivenciava-se o clima de democratização da sociedade sob o referencial dos ideais republicanos.

De novo, tem-se uma educação, marcadamente, atrelada e em função dos interesses vigentes e dominantes naquele contexto. Este, concernente às duas primeiras décadas do século XX, sobretudo em seu perfil sociocultural, era de intensa ascensão dos ideais burgueses, expressos na doutrina liberal, e na efervescência de movimentos como o Modernismo, o Nacionalismo e o Socialismo, que concorriam para a formação de um diverso mosaico social. Da mesma forma, aqui, já aparece a preocupação com a formação docente, mediante professores direcionados para o ensino primário, que não era acessível a todos, justificando o discurso para a sua extensão e preparação.

Entretanto, convergindo com a estrutura social, donde a predominância dos interesses de classe, o Estado, aí incluído o papel da educação, organiza-se em torno dos interesses da classe dominante. O “Otimismo Pedagógico”, que poderia implicar maior ampliação da política educacional, é um discurso concedido, mas que não se executa em plenitude, posto que a prioridade era o ensino primário, além da presença de uma preocupação com o processo profissionalizante – aqui, já apontando, futuramente, para a escola dual – em função do acesso das massas ao mercado de trabalho, face o estágio de desenvolvimento capitalista que o país atravessava. Assim, a educação, através da escola, ganha a conformação de caráter classista, seguindo a lógica do desenvolvimento capitalista, portanto, dual, de qualidade diferenciada, de acordo com a classe a que se destinava.

Centrada no contexto educacional da escola brasileira nas décadas de 40 e 50 do século XX, em nosso país, a obra de Teixeira (1957) reflete a preocupação do autor com a expansão do ensino primário às classes populares, que se apresentava ineficaz quanto à oferta, currículo, formação docente e a qualidade do ensino. Em linha de continuidade com o papel desenvolvido na sociedade até o momento, a educação, reiteradamente, reflete o dualismo de classes no período, visto que o ingresso no ensino primário era privilégio de uma minoria. Daí o próprio título provocativo da sua obra – *A educação não é privilégio*.

Preocupado com questões que ainda hoje permeiam o campo educacional – sistemas de ensino, formação docente, política de financiamento, descentralização e autonomia escolar e outros – o autor defende a necessidade de uma política educacional com ênfase no ensino primário acessível às classes populares. Certamente, sob a influência do desenvolvimento capitalista incidindo na esfera educacional, ele defende uma educação de base, comum e assentada nos pressupostos científicos da modernidade, capaz de preparar o homem para o mundo do trabalho com a formação de hábitos e atitudes moldados ao tipo de sociedade do sistema econômico em questão.

Nesse sentido, com uma visão limitada às questões restritas ao campo educacional, Anísio Teixeira pode ser considerado um inovador no campo educacional, atento aos avanços da ciência moderna e nos princípios da Revolução Francesa⁷. Contudo, como evidente, mesmo constatando a situação dramática e excludente da educação brasileira e fazendo a defesa da sua universalização, de forma pública, gratuita e laica, sua posição está em sintonia com o desenvolvimento capitalista, na medida em que o seu tipo de homem advogado é aquele voltado para a sociedade capitalista científica do trabalho, refletindo o seu caráter conservador, apartado do questionamento à estrutura de classes da sociedade, como se a educação pudesse ser dissociada do seu contexto.

Dessa forma, assiste-se, ao longo do processo histórico educacional brasileiro até os dias de hoje, aquilo que é recorrente, baseado numa análise do seu fenômeno através da sua contextualização, ou seja, o fato de que o mesmo é determinado pelas características estruturais do país, sobretudo econômicas. No período colonial, de par com os interesses da colonização; ao longo do período imperial e parte do republicano, com os setores oligarcas agro-exportadores, ligados ao latifúndio, e; por fim, a partir do seu processo de industrialização e desenvolvimento comercial e urbano, com a sua classe dominante, a burguesia, e suas variadas formas de manifestação. Assim tem sido a sua trajetória, sempre conectada ao contexto e interesses vigentes na sociedade brasileira.

A estrutura da sociedade brasileira, classista, se reflete no seu processo de desenvolvimento e em suas múltiplas facetas, quer seja social, política, cultural e outras, em correspondência com o seu caráter contraditório e de interesses antagônicos. É nessa perspectiva que se assiste a emergência da escola dual, com implicações na qualidade do

⁷ Com base na sua produção teórica, sob a influência de autores como John Dewey, Charles Darwin e Augusto Comte, pode-se inferir de que o Individualismo, a Igualdade, a Liberdade e a Democracia podem ser considerados princípios norteadores da sua obra.

ensino veiculado, característica evidente, por exemplo, na constituição do Ensino Médio, no Brasil, no referido período histórico.

De acordo com Kuenzer (2002: p. 27), a dualidade do Ensino Médio origina-se do fato de que, na sua gênese, nas primeiras décadas do século XX, sua finalidade era atender uma sociedade definida pela divisão social e técnica do trabalho, com duas funções do sistema produtivo – intelectual e instrumental –, a que correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Nesse sentido, o processo educativo tem evidentes implicações com o sistema social do trabalho, e com o regime de propriedade e de produção existentes.

Então, com as lentes voltadas para o desenvolvimento histórico da educação brasileira, sempre em função dos interesses dominantes, pode-se afirmar que a constituição do Ensino Médio, no Brasil, está profundamente marcada, em seus antecedentes, e presentes na sua dinâmica, por uma concepção elitista, cujas orientações, manifestas em suas diretrizes e ações, são moldadas pelas características predominantes em seu contexto, em proveito de seus setores hegemônicos.

Contudo, esse processo não ocorre de forma pacífica e sem resistências por parte da Sociedade Civil brasileira, como foi o caso durante os anos da década de 80⁸ do século passado, após o período difícil do Regime Militar instalado em 1964. Sob o influxo político da “transição democrática”, os movimentos sociais tomam fôlego e ocupam papel proeminente no cenário do País, que resultará na Constituição de 1988 (chamada *cidadã*). Esta, no campo educacional, trará mudanças importantes: extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente ao Ensino Médio e a valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para os profissionais do magistério público.

Surge, então, no Brasil, uma ampla discussão acerca de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), que deve fixar as novas orientações para todos os níveis do sistema de ensino nacional.⁹ Assim, em 20 de novembro de 1996, Fernando Henrique Cardoso, membro do Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB, presidente do país à época, assina esta Lei sob o nº 9.394/96, impulsionando com essa medida, um novo ciclo na história da educação brasileira. Contudo, cabe verificar o contexto de fundo em que esse processo ocorreu e a sua caracterização, com ênfase nos interesses manifestos.

⁸ Ilustrativamente, o período é marcado pela criação de várias entidades: CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade), a ANDE (Associação de Docentes em Educação) e a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

⁹ Vale salientar que o período em questão ainda era decorrente da 1ª LDB (LDBEN nº 4.024/61) e suas normativas conseqüentes.

2.2 Um novo ciclo, mas a mesma estrutura e interesses

Os anos 90 do século XX evidenciam um processo de ajustamento da esfera educacional em consonância com as mudanças inerentes à reestruturação que estava se operando no sistema capitalista em nível internacional, na mesma lógica de seus interesses. Aquilo que acontecia na esfera econômica, a saber, o reordenamento do capital, agora sob nova roupagem, deveria se refletir nas demais esferas, como será o caso da educação, sendo a adoção das novas diretrizes e bases implementadas uma demonstração nesse sentido.

De acordo com Freitas (2002), se é verdade que a década de 80 do século XX se caracteriza pela reação à visão tecnicista, dominante no ensino na fase anterior, movimento em que os profissionais da educação tiveram papel destacado, os anos 90, distintamente, “representaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante” (FREITAS, 2002, p. 5).

Na verdade, desde a década de 70, já se percebe, em âmbito internacional, o ajuste estrutural de que foi objeto o sistema capitalista, nomeadamente, a crise do Estado do Bem-Estar Social e a emergência do Neoliberalismo (PAIVA; WARDE, 1993), cujas características se podem citar:

- Mudança no papel do Estado, com a redução das suas interferências e responsabilidades, mediante o chamado “*Estado Mínimo*”;
- Privatização dos setores públicos;
- Diminuição dos quadros da administração pública e a eliminação dos privilégios do funcionalismo;
- Lógica da Administração gerencial assentada no mercado, que vê o cidadão como contribuinte de impostos e cliente de seus serviços;
- Descentralização, privatização, novas formas de gestão e outras;
- Ênfase na ineficiência/insuficiência do Setor Público comparativamente ao “sucesso da iniciativa privada”.

Dessa forma, configura-se todo um cenário discursivo-ideológico convergente para este novo modelo de sociedade, onde a racionalidade financeira é a via de realização de uma política cujo vetor é a incorporação aos desígnios da globalização. No caso do Brasil, torná-lo

atraente ao fluxo do capital financeiro internacional, essa foi a lógica efetivada, com ressonância em todas as áreas da sociedade.

Com isto, a política educacional, a partir dos anos 90, tornou-se parte do projeto da reforma do Estado, através da racionalização de seus gastos e redução de seu papel referente às políticas sociais. Situação que é inerente à própria realidade latino-americana. O Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL)¹⁰, exerceu o papel de um dos principais intelectuais orgânicos e coletivos, ligados aos interesses do capital, no rumo da realização dessa reforma junto aos países da região.

Assiste-se, assim, a introdução da administração do ensino revestida pela lógica neoliberal do mercado, na defesa dos subsídios governamentais para os empreendimentos educacionais. Da mesma forma, os reflexos da contradição Estado mínimo/Estado máximo mediante os processos de centralização/descentralização dos projetos de política educacional, ou seja, centraliza-se o controle (mediante normatizações, diretrizes e etc.) e descentraliza-se o financiamento (transferindo-o para os Estados e municípios).

Do ponto de vista do ensino médio o conjunto de Diretrizes e Bases estabelecidas que conformam a implantação do “Novo Ensino Médio”, o fazem com base no modelo produtivo de acumulação flexível, com a formação de um indivíduo de novo tipo, polivalente e multifuncional, onde a centralidade tecnológica determina o lugar a ser ocupado pelo conhecimento no mundo contemporâneo (PAIVA; WARDE, 1993).

Ganharam destaques os princípios pedagógicos, presentes nas Diretrizes estabelecidas para a educação – *estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade* – que adotam os jargões do mercado para a formação de recursos humanos e consagram a naturalização das relações de dominação, concorrendo para a formação em série do operário-padrão. Adota-se, para isso, a lógica das competências no currículo escolar, em favor de valores como colaboração, engajamento e mobilidade, apelativos da estrutura subjetiva e psíquica do indivíduo¹¹.

Reiterando, caracteriza-se uma realidade educacional no país, associada aos princípios mercadológicos, manifestos no universo escolar, de produtividade e rentabilidade, na lógica da concorrência. Daí a adoção dos sistemas de avaliação escolar (Provão, Enem) e a prevalência do caráter meritocrático/individualista no desempenho dos alunos.

¹⁰ Fundado em 1996 e sediado no Chile, é financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e, sob a encomenda deste e de outros organismos internacionais, realiza trabalhos de pesquisa na região.

¹¹ Conferir: Parecer CEB nº 15/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

Tendo por base as mudanças afetas ao sistema capitalista, o seu processo de reordenamento em face da manutenção da sua essência sistêmica, que passa, necessariamente, pela dominação e exclusão, pode-se afirmar que a revolução tecnológica determina a revolução do conhecimento que, por sua vez, altera o modo de organização do trabalho, que se reflete, por fim, no sistema educacional, moldando e lhe exigindo o atendimento de demandas provenientes do capital, agora, globalizado sob os ditames do Neoliberalismo.

Assim, temos o papel da educação estreitamente vinculado ao processo estrutural porque passa a sociedade, com os seus interesses em jogo, presentes em cada época conjuntural. Contudo, cabe retomar a opinião de Freitas (2002, p. 16), para quem, o que se vivencia, na esfera educacional, na verdade, é a luta de dois projetos antagônicos de educação (e de sociedade) objetivando, atualmente, “o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade em contraposição a uma outra concepção de educação e de formação que é a humana omnilateral, a autonomia e o aprimoramento pessoal”.

Mas cabe assinalar, retomando a discussão sobre a LDB 9.394/96, de que esta Lei, a sua promulgação, de qualquer forma, pode ser considerada um marco no processo de reforma de que se reveste a educação brasileira, produto do próprio grau de mobilização da sociedade civil à época, no que tange à inovação, organização e gestão dos sistemas da educação básica, inclusive, em consonância com o que estabelece a atual Constituição de 1988 para a área educacional.

Contudo, esta reforma educacional ocorre baseada sob os princípios da lógica neoliberal. De um lado, evidenciando um Estado Mínimo, no que concerne às políticas sociais, em prejuízo destas, por conta da chamada “redução de custos”; de outro, um Estado Máximo ao exercer os mecanismos diversos de controle e regulação do campo social. Não por acaso, essa lógica incentiva as instituições privadas a oferecerem a formação docente, numa tendência mercantilista e, assim, mostrando o compromisso muito mais com o capital (ou setor empresarial) do que com a classe trabalhadora, na medida em que se advoga uma “melhor qualidade” na educação fundada nos princípios mercadológicos, manifestos, por exemplo, nas noções de competência e habilidades.

Pode-se inferir, portanto, que será essa a lógica a se fazer presente no delineamento e contornos das mudanças operadas e estabelecidas na educação, no Estado do Pará, no período aludido da pesquisa em questão. Tarefa a que se propõe o próximo momento analítico.

2.3 A emergência do “Novo Pará”

No atual contexto político da realidade paraense, pode-se afirmar que o Partido dos Trabalhadores – PT, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB e o Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB são as principais forças exponenciais no Estado do Pará, disputando a adesão, mais ou menos equilibrada, do conjunto da sociedade, com base na concepção e materialização de seus projetos nessa perspectiva.

Isso é decorrente da própria dinamicidade e movimento contraditório da realidade na medida em que, em outras épocas e contextos, nem sempre foi assim, posto que esse quadro começou a se delinear em período recente. Cabendo verificar, por isso, o panorama da década passada, no que interessa, a partir dos anos 1990.

O Estado do Pará possui, atualmente, cento e quarenta e três municípios, isso para uma extensão territorial de 1.253.164,5 km². Da mesma forma que a magnitude da sua grandeza territorial, comparativamente, são os desafios para o seu processo de desenvolvimento, em face de problemas acumulados e presentes na sua realidade, muitos dos quais, aliás, de gênese histórica enquanto herança, e baseados em um modelo que tem origem desde a época colonial, sobretudo os de feição social, características de uma Região historicamente segregada e alijada do grau de atenção que era dado, por exemplo, às Regiões Sul e Sudeste, estas que sempre usufruíram de acelerado processo de desenvolvimento.

Por conta desse quadro, onde a miséria e o atraso econômico, por exemplo, são seus aspectos acentuados, o Estado sempre foi palco de práticas políticas – como o coronelismo, o paternalismo, o patriarcalismo, o populismo, o clientelismo¹² – concebidas como arcaicas e retrógradas, em desacordo do ponto vista de se estabelecer a existência de condições e concepções mais apropriadas para a construção de uma sociedade democrática e autônoma, em contraposição a um modelo calcado em valores, justamente, do que aquelas formas citadas são partes e ilustrações constituintes.

Não por acaso, nesse quadro, o Estado foi palco, politicamente, de governos¹³ fortes, centralizadores e autoritários, como os de Magalhães Barata, Antônio Lemos (como Prefeito/Intendente de Belém), Hélio da Motta Gueiros e Jáder Barbalho, este último, ainda, em franca e ativa movimentação na política paraense, sendo-lhe uma de suas principais expressões no cenário atual, e mais recentemente Almir Gabriel e Simão Jatene.

¹² Para melhor entendimento sobre o assunto, pode-se consultar: Weffort (1980) e Ianni (1975).

¹³ Sobre os dois primeiros, consultar autores como Souza Júnior (2000) e Sarges (2000).

Historicamente, seguindo a própria realidade e tradição brasileira, as elites locais “acostumaram-se” a se revezar no Poder, mediante um Estado onde o controle da máquina político-administrativa sempre se deu através da bipolarização das elites e setores dominantes locais. Situação esta que começou a ser alterada com o surgimento e crescimento do Partido dos Trabalhadores – PT, identificado, programaticamente, com os estratos mais populares da sociedade paraense¹⁴.

Nesse sentido, essas principais forças expressivas da política paraense travaram um primeiro embate eleitoral no pleito de 1990, onde, de um lado, estiveram o PSDB e o PT, através da candidatura de Almir Gabriel, para enfrentar, de outro lado, o PMDB, este na figura de Jäder Barbalho que, no final, foi vitorioso. Contudo, essa hegemonia consegue ser quebrada no processo eleitoral de 1994, com a eleição de Almir Gabriel, que contou com o apoio, em grande medida, implícito e indireto, da militância petista no 2º turno¹⁵, que tinha apoiado Ademir Andrade (PSB) no primeiro turno.

A partir deste momento (em 1995), e em consonância com o próprio espectro político nacional, o PSDB ascende à hegemonia do processo político, em nível nacional e estadual, com Fernando Henrique Cardoso, Almir Gabriel e Simão Jatene (estes últimos em linha de sucessão estadual). No Pará, inaugurou-se, assim, um período político conhecido como “Novo Pará”, que perduraria por doze anos, a partir de onde, em 2007, o Partido dos Trabalhadores – PT passou a ocupar a hegemonia da vida política paraense, com a assunção da sua candidatura, Ana Júlia Carepa, vitoriosa nas eleições de 2006.

Entretanto, cabe assinalar que o “Novo Pará” constitui o período referido onde interessa analisar a política de formação continuada de professores, associada às políticas públicas educacionais estabelecidas à época. Escolha que se justifica por sua correspondência com o processo de reforma do Estado, oriundo do ajuste neoliberal de que se reveste o sistema estrutural vigente, referenciado ao longo deste texto.

Em síntese, de forma correspondente com o discurso emanado e levado às suas conseqüências em nível nacional (com Fernando Henrique Cardoso – FHC), o “Novo Pará” será o instrumento ou depositário das mudanças propagadas em tempos neoliberais, mediante o seu processo de globalização, e que, no Estado do Pará, começou a ser fertilizada pelos referidos governantes, em alusão ao fato de que será o próprio PSDB, em nível nacional, o

¹⁴ Conferir: PETIT, Pere. **A esperança equilibrista:** a trajetória do PT no Pará. Belém: Editorial Boitempo, 1996.

¹⁵ Em reunião sobre o assunto, após o 1º turno, o Conselho Deliberativo (Diretório Regional) do Partido decidiu pela “liberação” da militância para tal, atitude que propiciou a que boa parte da mesma recomendasse o voto em Almir Gabriel.

núcleo político-ideológico e efetivo dessa concepção que assinala um movimento de ruptura com a visão do Estado do Bem-Estar Social, de grande predominância até aquele momento, em âmbito mundial, cujo declínio remonta desde a década de 1970.

Dessa forma, o “Novo Pará”, a partir da eleição de Almir Gabriel, em 1995, assinala, marcadamente, um movimento de diferenciação e ruptura com o Governo anterior, de Jáder Barbalho. Demonstração com essa finalidade pode ser encontrada, por exemplo, na “Mensagem do Governo do Pará à Assembléia Legislativa” (PARÁ, 1999a, p. 12), onde, ao tecer um balanço da sua 1ª Gestão (1995-1998), o Governador faz referência ao “quadro de desgoverno” ou “a degradação progressiva do aparelho de Estado” (PARÁ, 1999a, p. 25), associando-o com o desempenho do governo passado.

Além disso, o Documento enumera vários itens como remanescentes e herdados da gestão passada: extensa dívida recebida (aproximadamente R\$324 milhões); sucateamento de obras; colapso no sistema de energia; desaparecimento da rede de saúde; “aluno-jacaré como expressão paradigmática da educação”; situação crítica das empresas estatais. Ainda na mesma linha denunciativa, o Documento vincula esse quadro descrito ao “histórico perfil patrimonialista” (PARÁ, 1999a, p. 23) presente no Pará, portanto, com a conivência dos governos que, até então, o conduziram.

Depois, e com base no diagnóstico apresentado, Almir Gabriel, na verdade, vai propugnar e ressaltar a emergência de um novo ciclo na história da política paraense, consubstanciado, agora, no que denomina de “Novo Pará”. Posteriormente, em documento de idêntica finalidade, (PARÁ, 2003, p. 11), assinalando o início da sua gestão à frente do Estado, o Governador Simão Jatene reitera o mesmo discurso, a mesma concepção. Portanto, em linha de continuidade com o projeto que fora anunciado por seu antecessor e em íntima consonância com a sua gestão.

Entretanto, o “Novo Pará” não somente correspondeu a um ciclo no sentido cronológico e linear da história (política) paraense. Além disso, foi, também, a explicitação de uma nova visão e concepção de lidar com o Estado e a coisa pública.

Desta vez, em estreita correspondência, e em função do reordenamento estrutural de que se revestia o sistema vigente, em âmbito internacional, capitaneado pelo processo de globalização, cujos reflexos se coadunaram com a visão neoliberal, a partir de onde emanou, no Brasil, a reforma do Estado, sob a gestão, em nível nacional, do Presidente Fernando Henrique Cardoso e com ressonância em nível da unidade federativa do Estado do Pará, nomeadamente, Almir Gabriel e Simão Jatene, que, assim, se pronunciaram em perfeita sintonia.

Se, em âmbito nacional, Fernando Henrique Cardoso deu conseqüência e efetividade ao ideário neoliberal, no início da década de 1990, consoante o processo de Reforma do Estado, tendo criado para tal, inclusive, um órgão específico, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE)¹⁶, responsável pela elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), concomitante, no âmbito estadual, Almir Gabriel faz ressonância ao mesmo discurso, em perfeita harmonia, ao falar dos objetivos do seu governo, enfatizando:

A reforma e a modernização do Estado, com o objetivo de aumentar sua eficiência, fortalecer os instrumentos de gestão e consolidar as bases da cidadania, determinaram a redefinição das competências entre as esferas de governo e a reorganização do aparelho estatal, exigindo fortes mecanismos de redução de despesas e ajuste fiscal, bem como a revisão do próprio papel do Estado, levando-o à privatização de setores básicos para o desenvolvimento econômico (PARÁ, 1999a, p. 23).

Recorre-se aos mesmos termos – *reforma, eficiência, competências, redução, ajuste, papel do Estado, privatização* –, próprios ao discurso neoliberalizante, como forma de dar substância conceptual ao que se tem em vista realizar à frente do Governo do Estado, assim, no “rastros” com o que já vinha ocorrendo em nível mais abrangente, reflexo da sua *onda*.

Idéia que é referendada por seu sucessor, Simão Jatene, em 2003, ao assinalar a diferença do “Novo Pará” em relação aos demais não alinhados com o mesmo, afirmando que: “Implantar um novo padrão *gerencial* voltado aos processos de *descentralização* e gestão das políticas públicas, esse era o objetivo maior do Governo do Estado ao alterar seu modelo de gestão” (PARÁ, 2003, p. 24).

Foi o “Novo Pará”, assim, constituído em pólo irradiador, no que tange à realidade estadual, do processo de reforma que já se operava em escala mais ampla, primordialmente, a partir da esfera econômica, impulsionada pelo mercado, mas que se espraiaria para outras áreas, como a educação, mediante o estabelecimento de políticas públicas concernentes a esse campo.

Ainda em 1999, no início da sua segunda gestão (que se estenderia até 2002), o governador Almir Gabriel enfatizou acerca da importância das “medidas institucionais e administrativas sob a égide rigorosa da racionalidade e da eficiência” (PARÁ, 1999a, p. 13). Diretriz essa que foi impressa, paulatinamente, no âmbito de sua política educacional.

¹⁶ Criado em 1995, através da transformação da Secretaria da Administração Federal no referido Ministério, tendo como titular Luiz Carlos Bresser Pereira.

Vale assinalar, entretanto, que a preocupação com a educação, sobretudo em seu aspecto escolar, é característica histórica que remonta desde a época moderna, quando surge o interesse por essa modalidade educativa, sob os auspícios dos ideais universais (Liberdade, Fraternidade e Igualdade), difundidos pela Revolução Francesa, ocorrida no final do século XVIII(1789).

Dáí em diante, a educação, a ênfase no seu desenvolvimento, frequentemente, tem sido foco dos discursos difundidos em sociedades, nos diversos e múltiplos espaços-temporais. O Estado do Pará, assim, não foge à regra, principalmente por fazer parte de uma Região, onde os índices de baixa qualidade educacional são acentuados, em correspondência com as desigualdades econômicas e regionais existentes, assim, sendo palco permanente de um discurso alusivo à melhoria da educação, como característica dos seus sucessivos governos, embora isso, quase sempre, não passe de simples retórica.

Nesse sentido, antes mesmo do “Novo Pará”, o documento intitulado “*Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*”, formulado sob o governo de Jader Barbalho, já fazia referências, em sua introdução, ao quadro dramático da educação no Estado, citando, por exemplo, “os altos dados de evasão escolar, de repetência e o baixo nível de aprendizado do Ensino Fundamental” (PARÁ, 1993, p. 11) e anunciava a necessidade e premência de “construção de uma escola de qualidade total [...] com conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (PARÁ, 1993, p. 12).

E um dos obstáculos, no Pará, que essa proposta deveria dar conta seria, enquanto diagnóstico, a “inexistência de uma política de comprometimento com as questões do magistério, no que diz respeito a sistema de formação, capacitação e melhoria das condições de trabalho docente.” (PARÁ, 1993, p. 11). Do que se infere, conseqüentemente, o grau de atenção que deverá (ou deveria) ser objeto a formação docente.

Já se percebe no presente documento o discurso da “qualidade total”, máxima de muita proeminência no âmbito educacional ainda naquele período inicial dos anos de 1990, como se pode identificar nos documentos e discursos emanados à época, mas que o Neoliberalismo, em franca expansão globalizante, se encarregaria de redimensionar assentado na reforma do Estado, mediante um novo discurso tal qual já enunciado pelos governos de Almir Gabriel e Simão Jatene.

Com estes gestores públicos, as premissas da *redução*, do *ajuste*, da *eficiência*, da *competência*, da *privatização*, da *reforma*, do *padrão gerencial* e de outros congêneres, delinearão e conformarão as ações do Estado, do que a área educacional estará em estreita correspondência. Contudo, vale acentuar o nível de continuidade, no que tange à preocupação

com a educação, por parte dos distintos governos paraenses, em linha de seqüência, provavelmente, com estratégias diferentes, porém, valendo-se do mesmo e sutil exercício lingüístico, no interesse pragmático, mediante um vocabulário que ressignifica conceitos, inverte termos e sinais, de modo a torná-los convenientes a seus paradigmas (SHIROMA, 2004).

2.4 O “Novo Pará” e a reforma do Estado

O Governador Almir Gabriel imprimiu a lógica neoliberalizante em convergência com o que se dava em nível nacional, no Governo Federal, sob a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Com este, o processo da Reforma do Estado avançou a passos céleres, acentuadamente com base nos parâmetros da descentralização. Esta, que em épocas anteriores era uma bandeira de luta da sociedade civil organizada em vista do movimento pela redemocratização do País, desta vez, é reelaborada, tornando-se uma estratégia do ponto de vista de se atingir resultados e objetivos projetados previamente, sob uma perspectiva distinta daquele movimento da sociedade civil, agora, de acordo com a concepção da gestão pública gerencial, que, conforme a própria visão neoliberal, privilegia o controle dos resultados em vez do processo.

Dessa maneira, de acordo com proposta contida no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), em nível federal, o Governo tem as funções de coordenação e regulação, transferindo aos demais entes federativos estadual e municipal, as funções de execução, sobretudo no que tange a serviços sociais e de infra-estrutura, como se pode depreender, literalmente, do seu texto:

Nessa nova perspectiva, busca-se o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do Estado, particularmente, no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infra-estrutura (MARE, 1995, p. 18).

Foi por conta dessa diretriz, que o governo do “Novo Pará”, à frente Almir Gabriel, implantou o Programa Estadual de Desestatização (PED), donde o processo de privatização das Centrais Elétricas do Pará (CELPA) é exemplar e, de forma similar, na área educacional, a Municipalização do Ensino Fundamental, as mesmas ações, em perfeita sintonia com o que

previa o PRDE, como reflexos da sua tendência descentralizadora (ou desconcentradora), vertical e hierárquica.

Cabe destacar, todavia, que tal estratégia foi travestida por um discurso que passou uma imagem, aparentemente, contrária a essa concepção, ao afirmar que essas ações se inserem numa “estratégia capaz de impulsionar e dar sustentabilidade ao desenvolvimento que privilegia as diversas formas de organização local de produção, fundadas em elementos econômicos, sociais e culturais peculiares a cada município” (PARÁ, 2003, p. 13). Assiste-se, portanto, as premissas da Reforma do Estado ganhando concreticidade, refletindo-se na educação.

Dessa forma, o Projeto de Municipalização do Ensino Fundamental, a saber, foi a grande alavanca do processo de Reforma do Governo Almir Gabriel voltado para a educação, no período 1995/1998, durante a sua 1ª Gestão. Para tanto, o governo se valeu, como estímulo, da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado no segundo semestre de 1996.

Dados oficiais da Secretaria Executiva de Educação – SEDUC, contidos no Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PEM), datado de 1999, assinalam que, no final do ano de 1996, como parte da meta de expansão do Ensino Fundamental, a Municipalização já tinha atingido 67 (48,8%) dos 143 municípios existentes no Estado. Conforme o próprio Documento, tal resultado superou todas as expectativas na medida em que essa meta, de acordo com o estabelecido pelo *Plano Decenal de Educação para Todos*, no âmbito estadual, estava prevista a ser alcançada após o ano 2000. Contudo, vale salientar que essa Reforma ganhou vigoroso impulso decorrente tanto da Emenda Constitucional de nº 14 de 1996, que criou o FUNDEF, e da própria LDB 9.424/96, que regulamentou esse processo¹⁷.

Isso demonstra a perfeita sintonia do arcabouço legislativo estabelecido no período, entre as prescrições de caráter nacional e aquelas em nível local, numa demonstração, em igual medida, da convergência política entre os seus governos, em uniformidade com a mesma orientação político-ideológica.

Em 1995, em consonância com a premissa da Reforma do Estado, o Governo Almir Gabriel, mediante a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), lançou o seu *Plano Estadual de Educação (1995-1999)*, visando “garantir a todos, em igualdade de condições, o acesso e a permanência na escola, assim como a gratuidade desse ensino com base num padrão de qualidade adequado” (PARÁ, 1995, p. 1). Para tanto, o Documento enfatizava, sobretudo, a

¹⁷ Esta Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 11, 18 e 87, reafirma essa possibilidade de atuação municipal, mediante os princípios orientadores da Gestão Municipal em Educação.

necessidade do acesso e a permanência na escola como questão a ser perseguida pelo sistema estadual de ensino, inclusive, como forma de resgatar um princípio constitucional nesse sentido, contido tanto na Lei federal como na Lei estadual.

Tal ênfase, no caso, se assentou no diagnóstico – aferido e demonstrado pelo Documento – do grande índice de evasão escolar e, da mesma forma, de repetência dos alunos que freqüentam a rede. Então, há uma relação entre o fato de que grande parte da população escolarizável (entre 05 a 19 anos) está fora da escola e a presença de um baixo nível de produtividade escolar, para concluir que o “sistema escolar estadual está longe de responder às exigências de uma sociedade *democrática e cidadã*” (PARÁ, 1995, p. 3).

Para reiterar o referido diagnóstico, cita-se, além da baixa produtividade do sistema, o elevado número de professores desqualificados, o déficit de vagas escolares existentes e a insuficiência de infra-estrutura e de apoio/suporte didático. Vale lembrar que tal situação, pela conclusão do governo que ora assume, é imputada às gestões passadas, sobre o que o “Novo Pará”, a partir daquele momento, projetava uma nova perspectiva, daí o lançamento do próprio Documento, enquanto planejamento nesse rumo, em vista da “meta prioritária de oferecer às crianças, aos jovens e adultos, oportunidades educativas com qualidade que lhes permitam obter um nível satisfatório de aprendizagem.” (PARÁ, 1995, p. 1).

Dessa forma, um maior incentivo à expansão do Ensino Fundamental, sobretudo, com a sua absorção pelos municípios, gerando, conseqüentemente, uma atenção maior para o Ensino Médio; a construção de mais salas de aula, para incorporar a grande faixa de alunos que está fora da escola; a atenção e fomento ao desenvolvimento do sistema Supletivo de ensino, com o intuito de elevar o seu índice de aprovação, frente a sua grande procura (principalmente pela população adulta), e; o ensino profissionalizante, além de outras ações previstas, são horizontes colocados na perspectiva de se atingir os objetivos já referidos.

Essas proposições se evidenciam, no aludido Documento, mediante o formato de Diretrizes Gerais, que, tendo por base o diagnóstico da situação do sistema educacional estadual, se desdobram em ações estratégicas e básicas, como resposta aos problemas identificados. Dessa forma, o Documento enumera quinze diretrizes, assinalando, desde o processo de municipalização do ensino (nesse sentido, recorrendo ao fundamento do preceito constitucional, em nível federal e estadual), passando pela melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, por uma política voltada às escolas profissionalizantes, pela descentralização administrativa, pela integração entre escola-comunidade, além de uma política de *valorização dos servidores do magistério*, que aponta para a capacitação de pessoal.

Aqui vale ressaltar, em consonância com a concepção educacional intrínseca ao Governo Almir Gabriel, o papel relevante de que será objeto a Municipalização do Ensino, sobretudo, pautada pela idéia da descentralização/desconcentração, pelo interesse de transferir a responsabilidade do Ensino Fundamental para os governos municipais, isso, como registro, baseado na premissa da Reforma do Estado, como um princípio neoliberal.

Tais Diretrizes, no caso, vão balizar o estabelecimento de seis **programas estratégicos** para o desenvolvimento do setor educacional, em linha de concordância com o diagnóstico e objetivos do governo referente à educação, portanto, com a sua concepção:

- Redução do Déficit Educacional;
- Melhoria da Qualidade do Ensino;
- Direcionamento do Ensino para Vocações Econômicas do Estado;
- Integração Escola-Comunidade;
- Descentralização e Municipalização das Atividades Educacionais;
- Gerenciamento Administrativo do Setor Educacional

Numa breve análise conclusiva sobre a implementação desses programas, deduz-se os seguintes aspectos correspondentes entre cada um e as suas respectivas ações:

- O primeiro, motivado pela ausência de acesso escolar, vai estabelecer, preferencialmente, a construção e reforma de escolas (*a pedagogia do tijolo*), aliás, uma ação, recorrentemente, priorizada ao longo da Gestão (comprovadamente, por discursos e índices estatísticos), como mecanismo da sua preocupação com a “elevação da qualidade do ensino”, passando, muitas vezes, a idéia do seu papel vital nesse sentido;
- O segundo vai abranger uma variedade de ações, acentuadamente, a confecção de carteiras escolares, processos de capacitação docente, o incremento do Ensino Supletivo, confecção e escolha de material didático, melhoria do Ensino Médio (em correspondência com a municipalização do Ensino Fundamental), processos e ações relacionados à tele-informática, atenção à educação especial, sistemas de avaliação de ensino e tantos outros na linha do Programa. Dentre as mesmas, cabe destacar a política de capacitação, sobretudo, para professores leigos, localizados, majoritariamente, no interior do estado;
- O terceiro, concentradamente, dá ênfase à educação profissional, em virtude das mudanças e demandas provenientes do mundo econômico, das exigências do trabalho;
- O quarto, objetivando estreitar mais a relação da escola com a comunidade do seu entorno, com base na idéia da “escola democrática”;

- O quinto, fundamental para nortear o processo de municipalização levado a efeito, e que recebeu especial esforço do Governo, incluindo, também, ações em outras esferas e setores, como o caso da reestruturação das URE's (Unidades Regionais de Educação), visando a descentralização administrativa, pedagógica e financeira das mesmas;
- O sexto, objetivando a celeridade e eficiência da estrutura administrativa do sistema de ensino, a otimização de recursos, para isso, pautando-se na concepção e procedimentos fundados na gestão gerencial.

Dessa forma, muito embora o Governo aparente uma preocupação discursiva pela “educação de qualidade”, inclusive, fundamentando-se no quadro dramático da educação existente no Pará, assim mesmo, deve-se estar atento à lógica (contextualizada) que presidiu a sua atuação na área educacional, conforme discurso do próprio Governador, sob “critérios rigorosos de eficiência, racionalidade [...]” (PARÁ, 1999a, p. 25).

Tem-se, assim, uma concepção de educação permeada pelos interesses emanados do mercado – seja pelo acento na educação profissionalizante, seja pela capacitação de professores leigos, ou ainda pelo processo de descentralização/desconcentração do ensino, a otimização de recursos ou na busca de eficiência da sua estrutura administrativa.

A “qualidade”, tão usualmente enfatizada no discurso oficial/governamental, se considerada em seu contexto político, econômico e educacional mais abrangente, revela-se por sua relação de pertinência ao sistema produtivo e aos seus “novos paradigmas” e condicionamentos, que ganham expressão nas Diretrizes para a educação estabelecidas à época do período em questão. A retórica polida, o discurso habilmente elaborado, muitas vezes, é o recurso argumentativo adotado para revestir interesses outros que não os daqueles diretamente atingidos pelas ações originadas dos órgãos educacionais. De acordo com Bardin (1997), ao falar da relevância da análise do discurso, estes, sejam ditos ou não ditos, sempre emitem sinais ou mensagens, sobre o que urge a perspicácia necessária dos interessados em perceber ou captar o que está, muitas vezes, subjacente aos mesmos, nem sempre explícitos.

Não obstante, o anúncio discursivo da ‘boa carta de intenção’ do governo quanto ao desenvolvimento da educação, contudo, há outros fatores de que se reveste o seu contexto maior onde a mesma se insere, que lhe conformam outra perspectiva, em termos de finalidade, distinta de uma educação, caracteristicamente, crítica, favorável à autonomia e à democracia, inserida numa formação humana omnilateral.

Ou seja, apesar do Documento enumerar uma série de ações e diretrizes em estreita convergência com os problemas existentes na realidade do ensino educacional paraense, em vista da busca da “educação de qualidade”, em resposta ao seu quadro dramático, da mesma

forma, o faz em um contexto, político-econômico e educacional, marcadamente, matizado pelo ideário neoliberal, cujo papel irradiador, em nível mais abrangente, é visível no contexto espaço-temporal da década em questão (1990), em particular, na América Latina, no Brasil, onde os governos do PSDB, em âmbito nacional e estadual, se manifestaram em perfeita sintonia com os seus princípios vigentes. No que se refere à formação docente, inicialmente, o *Plano Estadual de Educação* (PARÁ, 1995), aqui em análise, em sua parte introdutória, ao falar sobre as suas metas a serem alcançadas, destacando o preceito constitucional do direito de acesso à escola, como uma prerrogativa de todos e dever do poder público, cita uma série de obstáculos a serem superados, para que a educação paraense “alcance um índice desejável de produtividade no ensino oferecido à população” (PARÁ, 1995, p. 1), dentre os quais, destacava-se o “acentuado número de professores não qualificados (leigos)” (PARÁ, 1995, p. 1), pois, conforme este Documento, “no ano de 1994, dos professores vinculados à educação infantil 55,1% não eram titulados, sendo mais grave a situação daqueles residentes na zona rural, que era de 82,7%.” (PARÁ, 1995, p.14). Situação sugestiva e sinalizadora de que esse segmento do professorado paraense será foco, de certa forma, importante da política de formação docente inicial e continuada empreendida pelo governo.

Mais adiante, na mesma seção introdutória, ao assinalar as condições necessárias para levar à consecução da referida meta, o Documento enfatiza, como um de seus itens, a: “existência de uma política de comprometimento com as questões do magistério, de forma regular e contínua, com vista a propiciar a formação, a capacitação e a melhoria das condições do trabalho docente;” (PARÁ, 1995, p. 2). Portanto, associa-se formação e condições de trabalho docentes como pontos essenciais para assegurar as bases necessárias para se atingir a meta da educação defendida e pelo Governo do Pará.

De fato, para quem labuta no trabalho docente, sobretudo na Educação Básica, esta premissa reflete, em grande medida, a realidade e as carências do trabalho dos professores. A demanda de qualificação, de maior compreensão teórica, e o fato de se trabalhar em escolas, cujas estruturas físicas e aportes didático-pedagógicos são incompatíveis, muitas vezes, com o discurso idealizado, são dilemas comuns no fazer docente dos professores da rede pública de ensino. O que resulta em um considerável divórcio entre as prescrições anunciadas com as políticas públicas oficiais e sua correspondência palpável na realidade dos fatos.

Para tanto, a arte do ofício do fazer-docente, na sala de aula, exige do profissional, geralmente, a habilidade e a improvisação necessárias, em suas lides cotidianas, mediante um conhecimento que o mesmo “gera”, através do seu *habitus*, “cujo domínio do campo escolar lhe facilita a tomada de micro-decisões nos momentos em que é surpreendido por

acontecimentos incidentais da prática” (CARVALHO, 2006, p. 23), sem conexão com a formação recebida na graduação, que é produto da sua prática docente, porém, suscetível a ser ausente de uma perspectiva crítica e transformadora da realidade.

Este procedimento corre o perigo de resvalar para o “praticismo”, assim, destituído de base teórica e em desacordo com o conceito de formação docente, na medida em que este deve implicar um movimento processual, freqüente, ancorado nos aportes teóricos, combinadamente com a prática docente, de forma intercambiante e inseparável.

Prosseguindo na análise do Documento em questão, vale lembrar que esta premissa acerca da necessidade da formação docente (ou do magistério), é a tradução, como contrapartida, do que já atestava o *Plano Decenal de Educação para Todos* (PARÁ, 1993), ao constatar, justamente, “a inexistência de uma política” nesse sentido, para o que o Plano Estadual de Educação, sob o governo Almir Gabriel, se propõe a dar conseqüência.

Nesse sentido, “Desenvolver uma política de valorização dos servidores do magistério, que inicie imediatamente uma política de capacitação de pessoal” (PARÁ, 1993, p. 38), será uma das Diretrizes do Plano a permear a política educacional, incidindo diretamente, por dedução, na formação docente, que deve ser “regular e contínua” conforme seus próprios termos. Contudo, quando se verifica as ações previstas nesse sentido, não será tanto assim, mesmo considerando-se o seu nível de intencionalidade. Todas as ações concebidas, inerentes à formação, estão contidas no Programa 2 – Melhoria da Qualidade do Ensino – do Plano, especificamente, citadas:

- Manutenção do Projeto Gavião para a conclusão do processo de formação de professores leigos da zona rural do Estado até o ano de 1999;
- Expansão do Projeto “Um Salto para o Futuro”, visando atingir 15.0000 professores;
- Capacitação de pessoal voltado para as séries iniciais, do Ensino Fundamental, atingindo 25.000 servidores;
- Qualificação de professores de 1ª Série do Ensino Fundamental da rede de ensino oficial do interior e da Capital, objetivando envolver 1500 professores.

Afora essas ações, em se tratando da melhoria das condições do trabalho docente (a outra face da valorização do magistério), o Programa 6 – Gerenciamento Administrativo do Setor Educacional –previu a “Melhoria dos níveis salariais, com vista à reposição, a médio prazo, de parte das perdas que se acumularam em mais de uma década”. Também, ao fundamentar a Diretriz para a formação docente, em nota de rodapé, o Documento faz menção a “Cursos de Atualização para profissionais que atuam no Ensino Fundamental” e a um

“Curso de Formação de Professores de Educação Especial”, ocorridos entre março a agosto/95 (PARÁ, 1995, p. 38).

Portanto, o Plano priorizou uma política de formação docente no Ensino Fundamental, sobretudo para a formação dos professores leigos (em grande maioria, localizados na zona rural). Caminho este de prosseguimento, enquanto perspectiva, durante a segunda gestão do governo Almir Gabriel, conforme explicitado pelo *Plano Estadual de Educação (1999/2003)*¹⁸, como versão atualizada daquele.

Para tanto, assinale-se que essa decisão está em sintonia com a promulgação da LDB 9.394/96 que, em seu Título IX, *Das Disposições Transitórias*, no parágrafo 4º, do art. 87 – institui que “Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Verifica-se que um dos desdobramentos dessa decisão diz respeito às possibilidades que a mesma enseja quanto ao lócus da formação docente – objeto de acirrado debate, atualmente –, antes restrita às universidades públicas, agora, preferencialmente, nos Institutos Superiores de Educação (ISEs), propiciando chances para que a iniciativa privada conceba a educação como oportunidade lucrativa para o seu processo de mercantilização, dentro da lógica neoliberal.

Da mesma forma, importando trazer à tona, as referidas prescrições (da LDB) remontam à *Conferência Mundial Educação Para Todos*, realizada em Jontiem (Tailândia), convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e que contou com o apoio do Banco Mundial, onde foi proclamada a Declaração Mundial de Educação para Todos, base dos Planos Decenais de Educação, do que os documentos já citados são reflexos, que estabeleceu “assegurar até o ano 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem” (BRASIL, 1993, p. 2-13).

Conforme Moura (2006), em junho de 1993, foi firmado um acordo de dez (10) anos entre o Governo brasileiro e o Banco Mundial configurando a *década da educação*, cujo objetivo era a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação fundamental, através de Programas tipo o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). A educação básica, assim, passou a ser objeto de atenção e de maior volume de recursos (como o FUNDEF), em vista do desenvolvimento, conforme o preceito neoliberal, de

¹⁸ Conferir: PARÁ. Governo do Estado. Secretaria Executiva de Educação. **Plano estadual de educação (1999-2003)**. Belém, 1999.

competências instrumentais para alocação de pessoas no mercado de trabalho, em linha de preocupação dos organismos multilaterais e internacionais.

Continuando a discussão sobre a política de formação docente, no Estado do Pará, outro Documento da época, avaliativo das ações prescritas, já citadas – *Balanço das Ações segundo as Diretrizes da Política Educacional (1995-1999)*¹⁹ – vem no sentido de corroborar com a inferência de que a política de formação do governo Almir Gabriel, tanto na primeira quanto na segunda gestão, em grande parte, voltou-se para a formação de professores do ensino fundamental²⁰, sobretudo, leigos, por conta do seu elevado índice localizado no interior do Estado. Ao enumerar as ações realizadas no período, o Documento assinala a “Capacitação de 10.000 professores leigos ao ano, em convênio com prefeituras municipais.” (PARÁ, 1999, p. 40), através das seguintes subações:

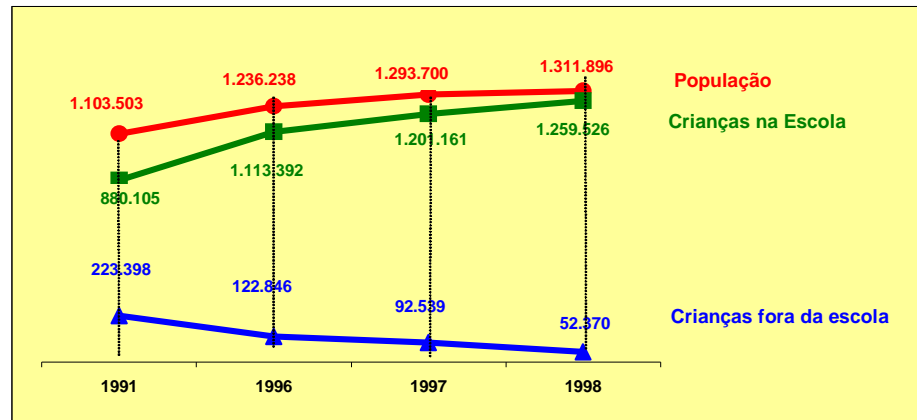
1. Capacitação de todos os professores de Física, Química, Matemática e Biologia do Ensino Médio (Pró-Ciência), em parceria com a SECTAM;
2. Capacitação e habilitação de professores leigos (em andamento), tendo sido atendido em 1998 (1ª etapa) 1.063 professores leigos, beneficiando 96 municípios. A Meta até 2002 foi abranger todos os 143 municípios, incluindo a totalidade de professores leigos existentes;
3. Capacitação de 204 professores para atuarem em Educação Especial;
4. Capacitação de 400 professores para implantação do Programa de Informática nas Escolas – *PROINFO*.

Essa prioridade, também, está em correspondência com a própria Municipalização do Ensino, provavelmente, adquirindo maior viabilidade por conta dessa ação decorrente do Governo do Pará. Situação, também, relacionada com o fato de que, no período de 1995/1998, o Governo/SEDUC deu prioridade significativa à expansão do Ensino Fundamental, como forma de reduzir a faixa de alunos escolarizável (na faixa entre 07 e 14 anos) fora da escola. Conforme dados oficiais (vide *gráfico*), em 1998, 96% dessa população já era atendida pela rede escolar, incluindo a “prioridade absoluta” para a faixa entre a 5ª e 8ª séries.

¹⁹ Conferir: PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Balanço das ações segundo as diretrizes da política educacional (1995-1999)**. Belém, 1996. (Série Planos e Projetos Educacionais nº 11).

²⁰ Na sua segunda gestão, o governo lançou um programa (*Capacitação e Assessoramento da Secretaria Executiva de Educação -2001-2002*) que, entre suas metas, consta atender 100% de professores leigos e 80% de professores em exercício na Educação Básica, em nível estadual. Cf. PARÁ, Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Formação Permanente & Continuada**. Belém, s/d.

Gráfico 1 – Crianças fora da escola - na faixa de 7 -14 anos.



Fonte: MEC/INEP – SEDUC/ASPLAN – Censo Educacional – 1991/98.

Esta ação, por outro lado, provocou um movimento de pressão por vagas no Ensino Médio, exigindo, conseqüentemente, uma política governamental destinada a esse nível de ensino.

Nesse sentido, o referido Documento (PARÁ, 1999, p. 37) faz menção à “Elaboração de 2 Planos voltados para a Reforma do Ensino Médio (1) e para a Educação Profissional (1998-2003)” (2). Em nível do primeiro, foi elaborado o PEM (Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio), financiado com recursos do MEC/Banco Mundial, para ser executado no período 1999/2003. Conforme o Documento, “Os dois planos devem mudar os rumos da Educação Profissional e do Ensino Médio no Estado.” Saliente-se que o texto é produto e convergente com as mudanças decorrentes da Reforma do Estado, a refletir-se no ensino, alinhado com o ambiente existente na área da educação, estreitamente vinculado e já sob o influxo da onda neoliberal.

Dessa forma, o Ensino Fundamental foi um dos focos prioritários para a atuação governamental, na primeira gestão do Governo Almir Gabriel, tratando-se da formação docente, onde sua atenção, em linha de correspondência, se voltou para os professores leigos, em função da necessidade da sua formação, situados nesse nível da educação básica, conforme o objetivo da sua universalização, instituída pela LDB 9.394/96. O Plano Estadual de Educação (1995/1999), para tanto, justifica tal medida, posto que nas áreas rurais:

O ensino é de baixa qualidade, devido à existência de professores leigos e não remunerados adequadamente, a salas de aula com alunos de séries diferentes que são atendidos no mesmo horário escolar (turmas multisseriadas, para as quais não se desenvolveu e implantou ainda uma metodologia adequada de tratamento pedagógico), à falta de material didático e até mesmo de merenda escolar (PARÁ, s.d., p. 11-12).

O Documento (de acordo com a tabela abaixo), ainda, cita o fato de que, em 1994, na faixa do ensino fundamental, 71,9% de professores da zona rural (de um total de 82,7%) eram leigos, destituídos de titulação (PARÁ, s.d., p. 14).

TABELA I - Estado do Pará: funções docentes por qualificação, segundos graus de ensino e localização - 1994

DISCRIMINAÇÃO	TOTAL (A)		NÃO TITULADOS (B)		(B/A x 100)
	ABS	%	ABS	%	
EDUCAÇÃO INFANTIL	<u>11.204</u>	<u>100,0</u>	<u>6.169</u>	<u>100,0</u>	<u>55,1</u>
Urbana	6.061	54,1	1.916	31,0	31,6
Rural	5.143	45,9	4.253	69,0	82,7
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	<u>45.126</u>	<u>100,0</u>	<u>18.152</u>	<u>100,0</u>	<u>40,2</u>
Urbana	29.253	64,8	6.735	37,1	23,0
Rural	15.873	35,2	11.417	62,9	71,9
EDUCAÇÃO MÉDIA	<u>6.402</u>	<u>100,0</u>	<u>1.237</u>	<u>100,0</u>	<u>19,3</u>
Urbana	6.242	97,5	1.200	97,0	19,2
Rural	160	2,5	37	3,0	23,1

Fonte: SEDUC-PA – ASPLAN/GEAV/ESTATÍSTICA.

Assim, conforme se pode deprender dos próprios Documentos e Diretrizes Oficiais da área educacional do governo (diga-se SEDUC), esta política de capacitação docente, centrada no ensino fundamental (portanto, na educação básica), faz parte do processo de modernização pedagógica do ensino, bem como da “valorização do magistério”, demanda assinalada pelas diretrizes do governo. Valorização prevista no artigo 212 da Constituição Federal (de 1988) e no § 7º, depois, no artigo 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que originou a criação do FUNDEF, e, posteriormente do FUNDESCOLA. Este último, mediante uma série de ações, previsto em duas etapas para durar até 2004, tinha como objetivo “melhorar a atuação do ensino fundamental e ampliar o acesso e a permanência das crianças nas escolas públicas das regiões, norte, nordeste e centro-oeste.” (FUNDESCOLA, 2004, p. 2).

Delineia-se, assim, em grande medida, uma relação diretamente convergente entre as medidas educacionais adotadas em âmbito local pela política governamental com o que se processava em nível amplo e contextual, produto da lógica dos interesses predominantes e que incidiram na conformação da política educacional, com ênfase no papel desempenhado pelo ideário neoliberal.

Cabe afirmar que as políticas neoliberais correspondem e decorrem coladas ao processo de globalização. Sendo que esta é caracterizada como “conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas

interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais” (SANTOS, 2001, p. 90); enquanto que aquelas funcionam à figura de *receitas* prontas e práticas, como um sistema, para a gestão pública, baseada na “agilidade, eficiência, eficácia, produtividade, nos termos neoliberais e totalmente antagônicos, portanto, no que diga respeito aos ideais de equidade e justiça tão almejados pela humanidade global” (FERREIRA, 2006, p. 34).

Dessa forma, configura-se uma crescente interdependência mundial, na lógica da relação binária entre o local e o global, do ponto de vista econômico, político e cultural. No caso em questão, tratando-se da política de formação e capacitação docente, no Estado do Pará, no referido período focado nesta investigação, constatou-se que a mesma ocorre em conexão com as prescrições emanadas pelos organismos multilaterais, agentes proeminentes do processo de globalização em curso, mediante seus fóruns representativos, com o que a Conferência Mundial *Educação Para Todos*, realizada em Jontiem, na Tailândia exerceu papel marcante, e, da mesma forma, condicionada à sua política de financiamento, como os Fundos já citados e canalizados à educação brasileira. Afinal, nesse sentido:

O Brasil, apresenta-se como um dos países onde a interferência internacional vem atuando no propósito de integrá-lo ao mercado capitalista concorrencial. Para tanto, exige-se a realização de mudanças na forma como o Estado se compõe e conduz sua estratégia econômica, as relações políticas e a maneira como são concebidos por ele os programas de formação dos cidadãos em seu sistema educacional público e/ou particular (CORRÊA, 1997, p. 219).

No período 1999/2002, correspondente à segunda gestão do Governo Almir Gabriel, praticamente, ocorre um processo de continuidade reportando-se à anterior, consubstanciado no que o PEM denomina de “uma visão de futuro quanto à missão da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará” (PARÁ, 1999b, v. II, p. 5), em seqüência à primeira gestão, que teve como uma das suas principais tarefas “Estender a oferta do Ensino Fundamental por todo o território do Estado [...] especialmente o ensino de 5^a a 8^a séries”, ação, levada a efeito e que teve repercussões na política, destinada naquele momento, para o ensino médio.

O PEM, concebido na 1^a gestão do Governo Almir Gabriel, conforme os próprios termos oficiais, para “mudar os rumos [...] do Ensino Médio no Estado.” sintetiza os principais fatores concorrentes para a opção pela prioridade desse nível de ensino²¹, dentre os quais, aqui vale destacar dois que repercutiram diretamente para o desenvolvimento da sua

²¹ Saliente-se o fato de que, no País, conforme Corrêa (1997, p. 221), na década anterior (1980), “o ensino médio perdeu o seu prestígio e ocorreu a degradação da escola pública de domínio estatal”, quando se iniciou o processo de implantação dessa modalidade de ensino no Estado, em “grande parte dos municípios”.

política, a saber, o próprio desenvolvimento e expansão do Ensino Fundamental e, em igual medida, o processo de reorganização do sistema estadual e municipais de ensino, que começou a ocorrer a partir de 1996.

No que respeita ao primeiro, a sua expansão, aliada à celeridade e agilidade no fluxo dos alunos concluintes do Ensino Fundamental em direção ao Médio, bem como a melhoria do rendimento escolar dos próprios alunos desse nível de ensino, no referido período, são ilustrativos, além de outros, de que se vale o Documento, em questão (o PEM), para justificar a necessidade de se priorizar a ação governamental voltada para o seu desenvolvimento, acentuando a pressão advinda no sentido da sua melhoria, através da ampliação de vagas.

Quanto ao segundo aspecto, este diz respeito, principalmente, a decisões fundamentadas nas prescrições legais, em sintonia com o processo da Reforma educacional em curso no país, assinalando que:

Como decorrência do que dispõem a Emenda Constitucional nº 14/96 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (prioridade para o Ensino Médio, Educação Profissional e ação complementar em relação ao Ensino Fundamental), tornou-se imprescindível a redefinição dos papéis e da missão da Secretaria Executiva de Educação do Pará (PARÁ, 1999b, v. II, p. 6).

Daí a justificativa para a iniciativa do processo de Municipalização do Ensino Fundamental, com início em 1996 e se estendendo nessa segunda gestão do Governo Almir Gabriel, como parte do Plano Estadual de Educação. Assim, as atribuições da esfera administrativa foram sendo, gradualmente, definidas na direção da reorganização dos sistemas de ensino, de acordo com as prescrições daqueles dispositivos legais. Consequentemente, segundo o referido Documento PEM (PARÁ, 1999b), consolida-se o entendimento, atestado por ações nesse sentido, de que os Municípios passarão a cuidar do Ensino Fundamental, enquanto o Estado ocupar-se-á, a partir de então, com o desenvolvimento do Ensino Médio e na complementação daquele (sobretudo para a faixa entre a 5ª e 8ª séries), situação para a qual foi proposto o próprio Documento em questão.

Essa situação já fora sinalizada nas metas propostas pelo referido *Plano Estadual de Educação do Pará* (1995-1999), ao assinalar o fato de que a rede estadual só poderá “aumentar substancialmente a sua participação, à medida que for ocorrendo a atuação progressiva do município na absorção do 1º grau”, portanto, havendo uma dependência correlata entre os dois níveis de ensino.

Nessa perspectiva, os dados citados no Documento, referindo-se a este nível de ensino, apontam uma elevada pressão por vagas, sobretudo nos municípios de porte médio e na

Região Metropolitana de Belém, enquanto que, nos municípios menores, tal atenção se pautou pelo interesse para a sua implantação. Sendo neste quesito, justamente, que se apresenta um problema inerente à capacitação e formação docente, no caso, a ausência de quadro de pessoal à altura para suprir a demanda de docentes para a efetivação da almejada política.

Para responder, emergencialmente, a essa questão, localizada no interior do Estado, o Governo/SEDUC adotou a via do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, com a implantação de equipes de professores itinerantes. O Documento justificou tal medida tanto por conta da ausência de pessoal docente habilitado suficiente, bem como pela inexistência de uma política de incentivos salariais para o quadro funcional existente, que pudesse motivá-lo nessa direção.

Entretanto, o próprio Documento reconhece as limitações desse procedimento (PARÁ, 1999b, v. III, p. 14), seja por seu elevado custo orçamentário, seja pela inconveniência pedagógica da sua adoção, passível de incidir diretamente sobre o processo dessa modalidade de ensino escolar implantado, no comprometimento dos seus resultados.

Dessa forma, como justificativa da existência do próprio Documento, o Governo incrementou, de forma mais intensa, a política voltada para o Ensino Médio. Cabe lembrar que essa situação ganhou significativo impulso, principalmente, por conta da política de financiamento que o Governo teve acesso, assegurando o suporte necessário para o seu desenvolvimento, no que diz respeito, por exemplo, à ampliação da rede de infra-estrutura física, material didático-pedagógico e outras condições convergentes²².

Novamente, vale recorrer ao *Plano Estadual de Educação (1995/1999)*, que assinalara a dificuldade de recursos existentes na SEDUC, onde os mesmos, majoritariamente, eram “direcionados para despesas com pessoal²³, pouco restando para desenvolvimento de recursos humanos (capacitação e reciclagem dos professores e pessoal técnico-administrativo), construção e recuperação de escolas, aquisição de equipamentos e outros custeios” (PARÁ, 1999b, v. III, p. 31).

Situação que se compatibilizará com a necessidade do processo de municipalização do ensino, proporcionando a desoneração das despesas do Governo estadual com o Ensino Fundamental e lhe dando mais condições para se dedicar ao Médio. Segundo Corrêa (1997), a partir da sua análise do Plano em questão, este transparece a idéia de que a municipalização será fundamental para as “condições satisfatórias para que o Estado possa intervir em maiores

²² Todavia, cabe lembrar que, conforme o próprio PEM (PARÁ, 1999b, v. III, p. 35 e 57) no final dos anos 80 e início dos 90, a sua expansão foi custeada com recursos próprios do Ensino Fundamental.

²³ Em 1995, correspondendo a 48,5% do funcionalismo estadual (PARÁ, 1999b, v. III, p. 31).

proporções no incremento da oferta de ensino do 2º grau, tanto na capital quanto no interior” (CORRÊA, 1997, p. 247). Assumir esta modalidade de ensino, segundo este autor, faz parte das exigências estabelecidas pelo governo federal aos Estados, em caráter de “máxima prioridade” no que tange às suas “incumbências” pela sua efetivação.

Aliás, ao discorrer sobre a necessidade do processo da municipalização do ensino, a SEDUC, em documento nessa perspectiva, afirma que o “Estado vê-se impossibilitado de garantir o desenvolvimento do Ensino Médio (2º Grau), inclusive porque os recursos repassados pelo governo federal só financiam o ensino fundamental.”²⁴

Na verdade, importa reiterar que essa política de financiamento da educação tem seu fundamento na Reforma do Estado, situada na década de 1990, sob a lógica do ideário neoliberal e impulso do processo de globalização da economia internacional, do que os organismos financeiros tiveram papel determinante e que repercutiu nos países como o Brasil. Este, nesse período, vivia a crise da dívida produzida pelos empréstimos externos, que se traduzia, também (como movimento de *efeito dominó*), em problemas sociais, tais como: aumento dos juros, das taxas de inflação e do desemprego.

Em reação a esse *estado de coisas*, segundo Moura (2006), realizaram-se Conferências, denominadas “Consenso de Washington”, sob o patrocínio desses organismos - nomeadamente, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial -, onde foram sintetizadas as medidas destinadas à orientação política dos países em crise. Dentre essas Conferências, de acordo com Brum (1999), a segunda (realizada em 1996 depois da crise no México), foi a que deliberou, entre suas resoluções, pela construção de instituições adequadas à viabilização harmônica do desenvolvimento e à recomendação do aumento dos gastos na educação, canalizando-os para os níveis fundamental e médio.

Essa agenda internacional, portanto, redefiniu o papel do Estado, sobretudo, a sua redução para *mínimo*, produto da sua Reforma em curso. Desse modo, ainda conforme Moura (2006), no que concerne à educação, instituiu-se, no Brasil, um arcabouço jurídico objetivando adequá-lo ao reordenamento do sistema vigente, mediante normas nesse sentido. É o caso da Lei nº 9.790/99 que estabelece o investimento em políticas sociais com recursos advindos dos cofres públicos ou originados de empréstimos administrados através de organismos públicos, bem como da Lei nº 9.533/97, que criou o Programa de Garantia de Renda Mínima (PRGM), “como suporte adicional de apoio à universalização da educação básica” (BRASIL, 2000, p. 15).

²⁴ Conferir PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Municipalização do ensino fundamental no Pará**. Belém, 1996, p. 14.

“Educação básica”, conforme tal entendimento, que vai abranger a própria educação profissional, posto que o seu nível básico destina-se “à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolarização prévia” (BRASIL, 1997).

Isso vai provocar, em continuidade, por parte do governo, a separação entre educação acadêmica e educação profissional, como forma de adequação desta à demanda da produção, do mercado, redundando, conseqüentemente, em um ambiente de crítica junto às escolas e professores, de não desenvolverem as competências e habilidades necessárias ao processo de aprendizagem escolar, como forma de “inserção dos trabalhadores na sociedade do conhecimento” (MOURA, 2006, p. 31).²⁵

Foi a partir de todo esse contexto, então, que se constituiu um panorama apropriado, em termos de condições (nos níveis jurídico, econômico, pedagógico, etc.), para que o Governo do Estado do Pará pudesse efetivar com mais vigor a sua política direcionada para o Ensino Médio. Sendo que o PEM se situou nessa perspectiva.

Outro aspecto interessante, citado pelo PEM (vide tabela abaixo), corroborando para atestar o grau de importância que o Governo/SEDUC destina a este nível de ensino, referente à sua expansão, diz respeito ao fato de que o mesmo assume, majoritariamente, no Estado, a responsabilidade pela oferta de matrículas (88,40%), e a quase totalidade desse ensino no território paraense, comparativamente às demais redes (federal municipal e particular).

Tabela II – Pará: E.M(Ensino Médio). matrícula inicial por dependência administrativa 1996/1998.

ANO	TOTAL	ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
1996	163.367	136.292	83,4%	4.693	2,9%
1997	199.759	168.216	84,2%	7.024	3,5%
1998	192.815	170.457	88,4%	1.342	0,7%

Fonte: MEC/INEP-SEDUC/ASPLAN.

Dados dessa natureza levam o PEM a concluir pelo bom desempenho, retrospectivamente (1995/1998), da SEDUC, contudo, pontuando a necessidade de uma política mais direcionada a esse ensino, principalmente, a “absoluta necessidade de serem injetados no sistema recursos adicionais, nos próximos anos, se objetiva aumentar o atendimento, com melhoria na qualidade dos serviços prestados pelo sistema, [...] mas em 1998, a capacidade de investimentos nesse nível de ensino já estava praticamente esgotada” (PARÁ, 1999b, v. III, p. 62).

²⁵ Esta situação se assenta na premissa da formação contínua ou permanente, como parte de uma discussão emergente no contexto pós-II Guerra Mundial, conforme enunciação no I Capítulo desta obra.

Muito embora alguns avanços afirmados pelo PEM, Corrêa (1997, p. 247), referindo-se aos anos da década de 1990, apresenta uma consideração acentuando a sua situação problemática:

Com relação a esse nível de ensino em particular, notamos que em plena década de 90 alguns problemas estruturais persistem como: a questão do déficit escolar ainda presente como herança que vem se acumulando historicamente e por sucessivas gerações governamentais; o Estado ainda fornece um atendimento bastante precário no seu sistema escolar; o número de professores leigos continua a fazer parte do corpo docente e nenhuma política é pensada para os mesmos.

De todo modo, como inferência retrospectiva no que concerne à política adotada, existe, em grande medida, uma relação direta entre a política de capacitação de pessoal, por parte do governo estadual, à época (voltada, majoritariamente, ao Ensino Fundamental), a política de financiamento, mediante os vários *Fundos* citados e as próprias exigências do reordenamento estrutural do sistema capitalista, em ritmo de globalização, com ênfase às proposituras e exigências dos organismos internacionais, em conformidade com o contexto das reformas predominantes no período, sob a influência do ideário neoliberal.

Assim, no Estado do Pará, investir no Ensino Médio, dar-lhe tratamento de prioridade, quer seja no aspecto financeiro, quer seja no aspecto pedagógico, além de outros, passou a ser um imperativo inerente à política governamental enunciado pelo próprio PEM, na medida em que:

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) trouxe um novo cenário à educação brasileira. O Pará, especificamente, passou a exigir de cada esfera administrativa uma melhor definição de suas metas e responsabilidades educativas, pois no período de 88 a 95 o Ensino Médio apresentou um baixíssimo nível de aprovação, chegando a uma taxa de 60,5%, recuperando em 1996 alcançando um patamar mais expressivo, finalizando em 1997 com uma taxa de 70,6%, taxa essa bem superior à taxa existente em 1988 (PARÁ, 1999b, v. III, p. 64).

A partir disso, no próximo capítulo, será aprofundada tal investida no Ensino Médio, por parte do Governo/SEDUC, sobretudo, no que tange aos aspectos já referidos (econômicos e pedagógicos), destacando-se, a partir dos quais, principalmente, o Projeto Alvorada e, correspondentemente, a Especialização em Ciências Humanas: **História da Amazônia** (Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* a Distância), financiada com os seus recursos.

CAPÍTULO III

FORMULAÇÃO E EFETIVIDADE DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS GOVERNOS DO NOVO PARÁ

O objetivo do presente Capítulo, consiste em analisar a política de formação continuada de professores, situada no Governo do “Novo Pará”, dando ênfase ao Curso de Especialização **História da Amazônia**, que integrou o Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* a Distância, da SEDUC, realizada no período de 2003/2004, pela Universidade da Amazônia – UNAMA, com recursos provenientes do Projeto Alvorada.

Nesse sentido, mesmo considerando a hipótese da inexistência de uma política de caráter bem nítido e evidente no período, que pudesse se irradiar e afetar, substancialmente, esta modalidade de ensino, entretanto, a mesma demonstra a iniciativa governamental no sentido de procurar responder a esta forte lacuna concernente “à valorização do magistério” (de acordo com seus próprios termos), apesar das limitações dessa política.

Retomando o debate do Capítulo anterior, vale enfatizar a importância atribuída, pelo Governo Estadual/SEDUC, ao processo de municipalização do ensino fundamental. Na verdade, o conjunto da documentação oficial nesse sentido, sobretudo tendo presente as ações efetivadas, denota a prioridade dada ao Ensino Fundamental na primeira gestão do “Novo Pará” (1995/1998). No caso, a mesma concebeu o processo de municipalização do ensino, no dizer de Corrêa (1997, p. 251-252), como: “o ponto fundante a partir do qual se pretende equacionar o acentuado problema enfrentado pelo ensino de 2º grau.” Todavia, o próprio autor, tendo por base o *Plano Estadual de Educação (1995/1999)*, conclui:

Os desafios atuais ditos e silenciados no corpo da política de municipalização encabeçada pelo Estado do Pará, denota um claro compromisso da mesma no sentido de viabilizar o processo produtivo por intermédio do melhoramento da qualificação da força de trabalho para poder movimentá-lo. Isto é um verdadeiro paradoxo, se consideramos que a organização do sistema escolar paraense ainda não superou sequer o déficit de atendimento educacional e tampouco permitiu um melhor preparo do quadro de pessoal docente e técnico.

Em outro momento posterior (1999) o PEM, ao fazer um diagnóstico sobre a situação do Ensino Médio, citando uma série de elementos constituintes à mesma, faz referência, justamente, à pressão por vagas decorrente da “universalização do Ensino Fundamental, aumento da credibilidade no sistema público de ensino, face à melhoria do mesmo e ao

aguçamento da crise econômica porque passa o País.” (PARÁ, 1999b, v. III, p. 58). Mais adiante identifica “o expressivo crescimento do número de vagas na rede estadual”, (PARÁ, 1999b, v. III, p. 62), mas que, todavia, “a capacidade de investimentos nesse nível de ensino já estava praticamente esgotada e o crescimento foi mais reduzido.” Além disso, o Documento reconhece que essa modalidade de ensino padece da “incidência elevada de sérias distorções na educação” que se manifesta, inicialmente, no Ensino Fundamental e, posteriormente (conforme tabelas abaixo), “tendo reflexos no Ensino Médio, onde também predomina um fluxo muito elevado de distorção série e idade a partir dos 19 anos.” (PARÁ, 1999b, v. III, p. 64).

Tabela III – População total e faixa etária de 15 a 19 anos da unidade federada por municípios das microrregiões – 1998.

MICRORREGIÕES	TOTAL	POPULAÇÃO DE 15 A 19 ANOS	MATRÍCULA DE 15 A 19 ANOS	TAXA LIQUIDA
1. ÓBIDOS	131.612	16.545	2.018	12.20
2. SANTARÉM	385.973	47.179	8.802	18.66
3. ALMERIM	60.085	7.348	863	11.74
4. PORTEL	80.772	9.562	237	2.48
5. FUIROS DE BREVES	148.882	18.788	850	4.52
6. ARARI	111.020	14.840	929	6.26
7. BELÉM	1.628.746	207.445	50.890	24.53
8. CASTANHAL	202.685	25.759	5.078	19.71
9. SALGADO	195.649	22.060	2.359	10.69
10. BRAGANTINA	301.558	37.734	5.863	15.54
11. CAMETÁ	321.763	39.645	4.294	10.83
12. TOMÉ-AÇU	189.288	23.206	1.138	4.90
13. GUAMÁ	307.404	37.588	2.090	5.56
14. ITAITUBA	176.484	20.794	1.960	9.43
15. ALTAMIRA	222.980	27.473	2.043	7.44
16. TUCURUÍ	186.258	24.441	2.594	10.61
17. PARAGOMINAS	183.984	23.713	2.473	10.43
18. SÃO FÉLIX DO XINGU	99.233	12.082	359	2.97
19. PARAUPEBAS	137.964	19.007	1.275	6.71
20. MARABÁ	188.818	24.258	3.799	15.66
21. REDENÇÃO	158.762	18.857	2.181	11.57
22. CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	71.213	11.110	1.506	13.56
TOTAL DA UF	5.491.133	689.434	103.601	15,03

Fonte: ASPLAN/Censo Educacional – 1998.

Se analisados esses dados de forma agregada, o índice médio de matrículas na faixa etária de 15 a 19 anos é de 15,03%, entretanto, observa-se em cada microrregião graves distorções na taxa líquida de matrícula que variam de 2,48 (Portel) até 24,53 (Belém). A partir desses dados, conforme o próprio Documento (PARÁ, 1999b, v. III, p. 80-81):

É possível afirmar que o atendimento do sistema educacional do Estado do Pará, no Ensino Médio, apresenta baixos índices, correspondendo em média a 15,03%, estando este longe de atingir as metas quantitativas de desempenho, mas, está condizente com a situação expressas nas médias da Região Norte (15,2%) e muito abaixo da média do Brasil (30,8%).

Tabela IV – Relação população escolarizável 15-17 anos/matriculada inicial 1998.

Microrregião	População escolarizável	Matriculada inicial	Taxa (%)
ÓBIDOS	9.983	4.213	42,20
SANTARÉM	30.441	19.538	64,18
ALMEIRIM	4.283	1.925	44,94
PORTEL	5.927	737	12,43
FUROS /BREVES	11.038	2.119	19,20
ARARI	7.993	2.284	28,57
BELÉM	121.357	108.538	89,44
CASTANHAL	14.984	11.538	77,00
SALGADO	14.085	6.306	44,77
BRAGANTINA	22.507	11.719	52,07
CAMETÁ	23.899	10.114	42,32
TOMÉ-AÇU	13.532	3.618	26,74
GUAMÁ	22.532	5.809	25,78
ITAITUBA	12.543	4.687	37,37
ALTAMIRA	16.579	4.668	28,16
TUCURUÍ	14.073	6.889	48,95
PARAGOMINAS	13.735	5.073	36,93
SÃO FÉLIX DO XINGU	6.691	1.294	19,34
PARAUPEBAS	9.549	3.687	38,61
MARABÁ	13.906	10.404	74,82
REDENÇÃO	11.805	5.366	45,46
CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	6.591	2.909	44,14

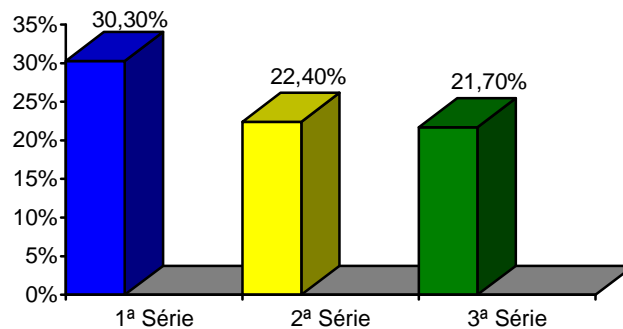
Fonte: SEEC/ASPLAN - Censo Educacional do Pará – 1998

Tabela V – Pará: Ensino Médio - taxa de distorção idade-série no Brasil, Norte e Pará – 1996 e 1998.

Região/Ano	Total Geral	Séries			
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	
Brasil	1996	55,2	57,7	54,6	51,0
	1998	53,9	56,4	52,8	51,3
Norte	1996	74,8	77,2	73,2	71,8
	1998	73,2	75,6	71,9	70,0
Pará	1996	77,6	80,9	75,7	72,3
	1998	74,3	77,3	72,4	70,0

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Gráfico 2 – Pará: Distorção Idade. Série no Ensino Médio – 1999.



Fonte: ASPLAN/SEDUC - Censo Educacional, 1999.

Por conta desses dados, conclui-se, a partir de seus baixos índices de produtividade, pelas dificuldades do sistema educacional em atingir a prerrogativa de um ensino de qualidade. Quanto aos índices de distorção idade-série, em 1998, no Brasil (vide tabela V e gráfico 2), esse fenômeno era de 53,9%, na Região Norte representava 73,2% e no Estado do Pará chegava a 74,3%. Portanto, no Estado, essas taxas eram superiores às de nível regional e nacional em 1,1% e 20,4%, respectivamente. A 1ª série foi a que apresentou maior índice de distorção, em 1996, de 80,9%, baixando, em 1998, para 77,3% no Estado, sendo ainda superior às taxas regional (75,6%) e nacional (56,4%).

Nesse sentido, pela opinião governamental, acentua-se a natureza financeira da situação, necessariamente, para que o objetivo de melhoria desse grau de ensino fosse atingido. Tanto é que, na mesma seção do referido Documento, na elucidação das características do Ensino Médio, é citado o fato de que esta modalidade de ensino “Não dispõe de recursos federais, sendo mantido exclusivamente pelo Governo dos Estados, razão pela qual padece de grandes carências” (PARÁ, 1999b, v. III, p. 58).

Contribui para isso, ainda segundo o Documento (PEM), na mesma linha de raciocínio, o próprio “aguçamento da crise econômica por que passa o País.”, e, também importante, ao se referir às suas características regionais, “a dificuldade de deslocamento de pessoal habilitado para ministrar curso em cidades e vilas ribeirinhas.” Bem como, ainda nessa visão, o perfil econômico do Estado, aliado à sua grande extensão territorial, como um dos fatores concorrentes para a sua precariedade, posto que “repercute de forma atípica na renda per capita da população, isso o coloca na 18ª posição em índice de desenvolvimento humano (IDH) sendo, inclusive, um dos mais baixos da Amazônia” (PARÁ, 1999b, V. III, p. 65).

Desse modo, é relevante o quadro delineado pelo Documento, fazendo um diagnóstico mais preciso sobre a realidade do Ensino Médio, na época em questão (1999), de acordo com seus próprios termos:

O Pará conta hoje com 287 Escolas sendo 90 delas localizada na capital e 197 no interior do Estado. Essas escolas possuem características diferentes entre si, que podem ser constatadas pelas distâncias e locais de funcionamento, prédios precários além da má formação dos professores, entre outras. Já as escolas urbanas possuem padrão de funcionamento um pouco mais adequado, quadro docente mais equilibrado o que de certa forma, significam melhores condições de oportunidades ao alunado (PARÁ, 1999b, v. III, p. 69).

Entretanto, chama a atenção para este estudo oficial a constatação, ainda como diagnóstico, de que este ensino contém uma matriz curricular fragmentada, voltada, especificamente, para o exame do vestibular, sugerindo, por conta disso, a necessidade da “definição de competências e habilidades por disciplinas²⁶ e em decorrência, a definição de novos conteúdos programáticos, mais objetivos; e também, de metodologias mais eficazes de ensino” (PARÁ, 1999b, v. III, p. 58).

A partir disso, sobressaem dois aspectos relevantes, que poderão influir na política governamental que seria adotada para o Ensino Médio. O primeiro, a carência de recursos financeiros para atender a suas demandas operacionais, e, o segundo, a necessidade do seu ajustamento curricular em face, contextualmente, das exigências da “sociedade do conhecimento” em termos de mão-de-obra qualificada como um *indivíduo de novo tipo e polivalente*, moldado pelas referidas “competências e habilidades”. Objetivando destacar tais “exigências”, e com apoio da referência de Kuenzer (1999), vale trazer à tona a conclusão de Ferreira (2006, p. 22), para quem:

A mudança da base eletrônica para a base microeletrônica, isto é, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente.

²⁶ Ilustrativamente, cabe citar a reformulação ocorrida na sua matriz curricular, em 1999, conforme documento intitulado *Proposta Curricular para o Ensino Médio* (PARÁ, 1999), assim como, complementarmente, pelo *Curso Especial – Complementação Pedagógica* (PARÁ, 2003).

Daí a conclusão de que o referido enunciado, sob as lentes do ideário neoliberal, estará presente, substancialmente, na base das medidas estabelecidas pela SEDUC para o Ensino Médio, principalmente no aspecto pedagógico, tanto no que se refere ao ajuste curricular das disciplinas, visando à formação discente, bem como, identicamente, para a formação docente, tal qual a **Especialização**, aqui em foco.

Nesse sentido, o Documento (PARÁ, 1999b, v. III, p. 70) rememora as ações levadas a efeito pela SEDUC, a partir de 1995, procurando melhorar a qualidade desse ensino, sobretudo por conta da crescente pressão por vagas de acesso ao mesmo, destacando-se:

- Atuação conjugada, no campo da assistência ao ensino, através de escolas que absorveram as turmas de 5^a/8^a séries do Ensino Fundamental adicionadas às do Ensino Médio, aqui residindo a vantagem dos recursos próprios do Fundamental virem a subsidiar o Médio;
- Processo do ensino através do sistema modular (SOME) mais concentrado diretamente para o Ensino Médio, lembrando que, antes, tinha uma atenção exclusiva ao nível profissionalizante (Magistério/Contabilidade);
- Implantação do sistema de matrículas com dependência de estudos da série anterior (progressão continuada), com vistas a diminuir a defasagem idade/série;
- Expansão acentuada de matrículas direcionadas a esse nível de ensino, de tal modo que o “Estado do Pará foi aquele que apresentou o maior crescimento percentual em todo o Brasil” (PARÁ, 1999b, v. III), isso em 1997.

Apesar de tais ações, de qualquer forma, persistiram outros problemas sérios, como “o mais grave (além de outros já abordados): a falta de investimentos para expandir a oferta de vagas e a rede de escolas, mesmo sob a forma de ampliação de salas de aula.” (PARÁ, 1999b, v. III, p. 70). Reforçando, assim, o entendimento sobre a necessidade de recursos financeiros como uma condição vital para levar a efeito o desenvolvimento desse nível de ensino.

Dessa forma, havia o entendimento, por parte dos organismos internacionais, como a UNESCO, acusando a importância de investimento, através de recursos, destinado à educação básica. Tal conclusão se fundamentava, conforme Brum (1999), primeiramente, pela necessidade das “competências” instrumentais, já referidas, visando alocar força de trabalho qualificada demandada pelo mercado, e; depois, pela constatação da deterioração generalizada do ensino público, além do fato de que, nele, a educação universitária sempre foi mais priorizada em termos de volume de recursos. Daí o interesse, agora, de direcioná-los aos demais níveis.

Isso resultou na constituição de um quadro de ações favoráveis a esse processo. Foi o caso do arsenal jurídico, do que a Lei 9.394/96 é uma prova ao instituir a universalização do ensino fundamental, bem como a sua descentralização administrativa, a se refletir no processo de municipalização do ensino, e, da mesma forma, uma política de investimento financeiro, destacando-se o papel do Banco Mundial (na linha da implementação do *Plano Decenal de Educação para Todos*), consoante uma política de cooperação internacional, bem como da própria criação do Programa de Garantia de Renda Mínima (PRGM), como suporte financeiro para a consecução dessas ações.

Ainda, como consideração mais geral: importa ressaltar que todo esse processo ocorre no bojo da Reforma do Estado, contando com a cumplicidade dos agentes políticos – no caso, o PSDB – em nível nacional e local, umbilicalmente conectados e afinados com a ideologia prevalecente à época, o Neoliberalismo.

Voltando à questão do Ensino Médio, no Estado do Pará, a carência de recursos, com a ênfase na sua importância, é, recorrentemente, repetida ao longo do PEM (1999), a saber, na parte de diagnóstico e proposição a esse nível de ensino. A título de exemplo, ao falar das dificuldades enumeradas no tópico *Gestão Escolar*, referindo-se aos gestores, o Documento realça sobre “a falta de recursos que possam dar ao Nível Médio a qualidade desejada. Não é possível existir administração competente de recursos sem os mesmos, é neste fato que reside outro problema do Ensino Médio no Pará.” (PARÁ, 1999b, v. III, p. 39). Mais adiante, complementa que, “Segundo a Constituição Federal, somente o Ensino Fundamental é assegurado de recursos advindos da União, ficando os Estados com a responsabilidade de subsidiar com recursos o Ensino Médio” (PARÁ, 1999b, v. III, p. 40).

Mesmo assim, conforme o próprio PEM (PARÁ, 1999b, v. IV, p. 35), estes “recursos são aplicados totalmente na crescente expansão da rede, de tal forma que a escola estadual de Ensino Médio não alcança um padrão mínimo de qualidade desejado.” Assim, o documento reconhece os esforços quantitativos, por parte do Estado/SEDUC, em decorrência do que prescreve a LDB para a educação básica, mas reconhece suas limitações, conforme seus termos: “assegurar apenas o espaço físico para que o processo de aprendizagem ocorra. [...] mas do ponto de vista da qualidade do ensino, os progressos não foram da mesma ordem.” (PARÁ, 1999b, v. IV, p. 59).

O próprio *Plano Estadual de Educação (1999/2003)*, circunscrito à segunda gestão do Governo Almir Gabriel, registrava que, nesse período, foi dominante a estratégia da “pedagogia do tijolo”, em que a preocupação básica era ampliar o número de vagas pela expansão da rede escolar (PARÁ, 1999, p. 9).

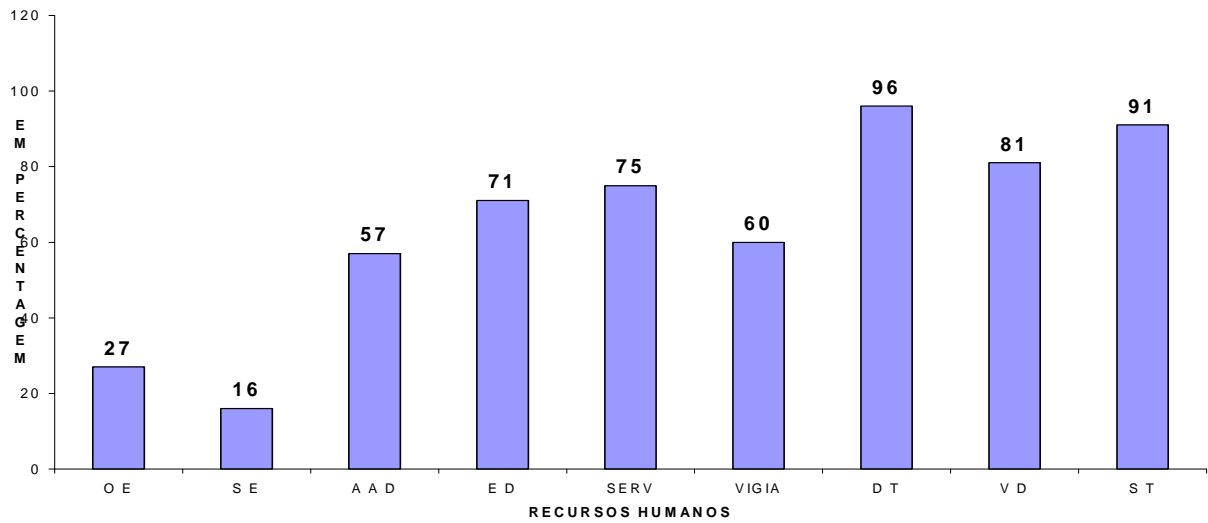
Aspecto esse que assumiu, progressivamente, maiores evidências à medida da expansão dessa modalidade de ensino, assim, concorrendo para o quadro da sua precariedade em termos de funcionamento, tal a multiplicidade de problemas que as escolas passam a enfrentar, citando-se a falta de materiais de toda ordem, desde os concernentes ao funcionamento da sua infra-estrutura física até os de caráter pedagógicos, aqui faltando os indispensáveis como acervo bibliográfico, material pedagógico ou, quando existem, são obsoletos, dessa forma, secundarizando “uma produção intelectual mais efetiva sobre o Ensino Médio no que diz respeito ao currículo e a outras atividades que exigem esse tipo de ação” (PARÁ, 1999b, v. IV, p. 40).

Ainda se referindo ao desempenho dos gestores educacionais, o PEM volta a acentuar o papel dos recursos financeiros, fazendo uma síntese dessa situação ao nível do Ensino Médio, destacando o limite do Governo do Estado frente à magnitude desse ensino, quanto a esse aspecto:

Os investimentos financeiros realizados pelo Governo do Estado do Pará são incipientes para manter tal qualidade, tanto que muitas ações previstas pelo órgão gestor do Ensino Médio não são realizadas por não existirem recursos financeiros para a sua concretização. Além disso, questões de remuneração afetam diretamente a gestão escolar (PARÁ, 1999, v. III, p. 43).

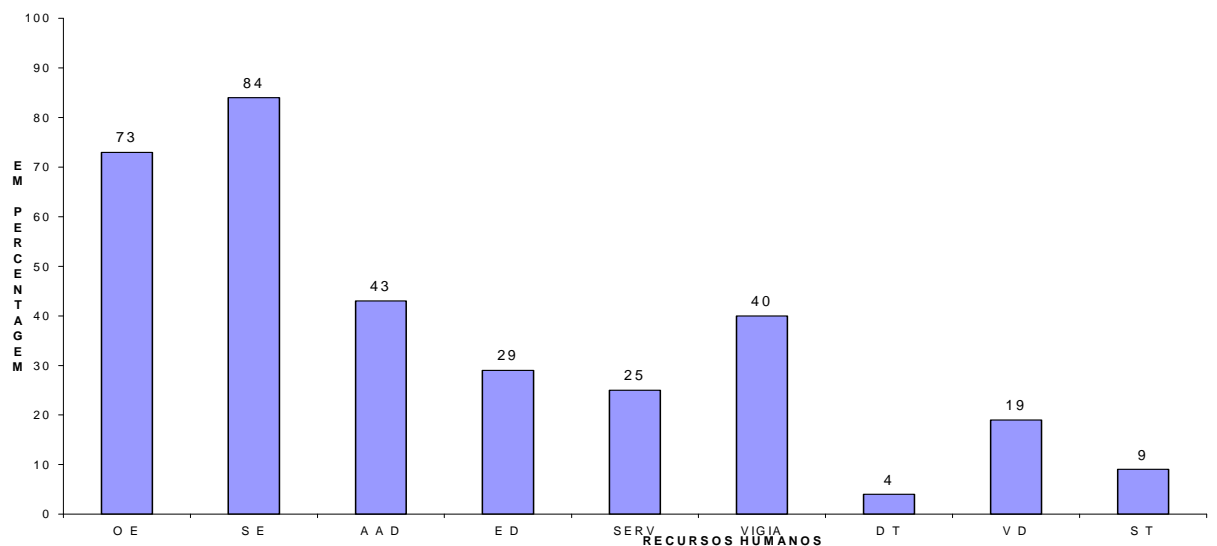
Esta situação se reflete diretamente nas escolas, onde os baixos salários e gratificação de função dos diretores e de outros profissionais da educação (secretários, orientadores, etc.) é um dos grandes fatores concorrentes para um quadro desalentador (conforme gráficos abaixo), sobretudo, considerando-se a intencionalidade, em nível do discurso oficial, da existência de *uma política de valorização dos servidores do magistério*, conforme diretriz contida no *Plano Estadual de Educação (1995/1999)*.

Gráfico 3 – Recursos humanos existentes nos municípios com ensino fundamental não municipalizados em escolas estaduais com ensino médio e fundamental conjugados numa mesma unidade, por micro região – 1999.
Fonte: PRODEPA/DRH. Insira o título na parte superior



LEGENDA: OE – Orientador Educacional, SE – Supervisor Educacional, AAD – Agente Administrativo, ED – Escrevente Datilografo, SERV – Servente, VIGIA, DT – Diretor Titular, VD – Vice-Diretor, ST – Secretário Titular.

Gráfico 4 – Déficit de recursos humanos nos municípios não municipalizados em escolas estaduais com ensino médio e fundamental conjugados numa mesma unidade, por micro região – 1999.
Fonte: PRODEPA/DRH.



Dessa forma, conforme estes dados do período correspondente, é dentro do setor técnico administrativo, no tocante aos orientadores educacionais, supervisores, diretores e vice-diretores que são encontradas as maiores dificuldades. Quanto aos diretores e vices, o déficit acontece em torno de 4% para diretores de escolas e 19% para vice-diretores, diante de 96% e 81% de vagas preenchidas nas respectivas funções. Concernente aos Orientadores e Supervisores, o maior índice de déficit reside nos últimos (84%), seguido pelos primeiros (73%), diante de 27% e 16% respectivamente, para cada cargo em vagas preenchidas, constituindo, assim, um quadro insuficiente para conferir o apoio pedagógico necessário às escolas.

Por conseguinte, o Documento (PARÁ, 1999b, v. III, p. 50) cita o SOME – ensino modular itinerante, praticamente, localizado no interior do Estado –, onde se sobressai a carência de pessoal técnico administrativo, destacando que a ausência de especialista no programa dificulta o controle técnico-pedagógico e repercute na qualidade dos serviços desenvolvidos.

Ainda nesse mesmo rumo, da perda da qualidade escolar, pode-se incluir a questão salarial dos professores, a sua baixa remuneração. Por conta disso, primeiramente, o professor (sobretudo aquele cuja disciplina é de baixa carga horária) é obrigado a trabalhar em várias escolas, visando um maior equilíbrio financeiro, fator que contribui para que o mesmo não se integre em nenhuma delas, em especial. Depois, no âmbito do fazer docente, grande parte dos professores passou a se limitar somente à regência de classe, sem qualquer tempo para outras atividades inerentes à participação docente. Sobretudo as de caráter pedagógicos, como a discussão do planejamento escolar ou, mesmo, para o seu estudo individual, tanto intra ou extra-escolar, na linha da sua qualificação, que fica prejudicada.

Comparativamente – a partir do pressuposto de que a docência deve constituir a base da formação e da identidade dos profissionais do ensino, idéia defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ANFOPE – tal situação contrasta com o que prescreve a LDB 9.394/96, em seu art. 67 (BRASIL, 1996), assinalando alguns indicadores para assegurar o desenvolvimento do exercício profissional e da valorização dos profissionais da educação, mostrando que, entre o discurso e a realidade, existe um profundo hiato:

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Com efeito, o Documento (PARÁ, 1999b, v. III) apregoa a necessidade da recuperação gradativa dos salários dos profissionais docentes como forma de dar passos significativos para que os mesmos se sintam, pessoalmente, comprometidos com o processo do ensino escolar. Assim, de novo, reitera-se a importância dos recursos financeiros como uma das garantias para alavancar o desempenho do Ensino Médio no Pará.

Tem-se, então, na carência de recursos humanos à altura das tarefas educacionais, um aspecto saliente a influir, sobremaneira, na baixa produtividade do Ensino Médio, em face do seu quadro deficitário, e, conseqüentemente, a conclusão pelo imperativo de acesso a recursos financeiros (que não os do Governo Estadual) com o objetivo de preencher esta lacuna. Situação que vai estar em consonância com as iniciativas educacionais em outras esferas, em âmbito internacional e nacional, como o caso da parceria do Banco Mundial com o Ministério da Educação/MEC.

É recorrente ao longo do Documento em questão (PEM) a necessidade de recursos externos ao orçamento do Estado como forma de assegurar, por exemplo, a expansão da rede, aspecto que se torna mais premente, sobretudo, por conta da pressão por vagas/matrículas no Ensino Médio, implicando a existência de estrutura física, no caso, para abarcar esse aumento de contingente, além do interesse em evitar o processo de evasão escolar. Sobretudo porque, conforme tal prognóstico, “a evasão e o abandono do exercício ao direito à educação, ainda é reflexo do quanto o Estado deverá investir em educação, em especial no Ensino Médio” (PARÁ, 1999b, v. IV, p. 31).

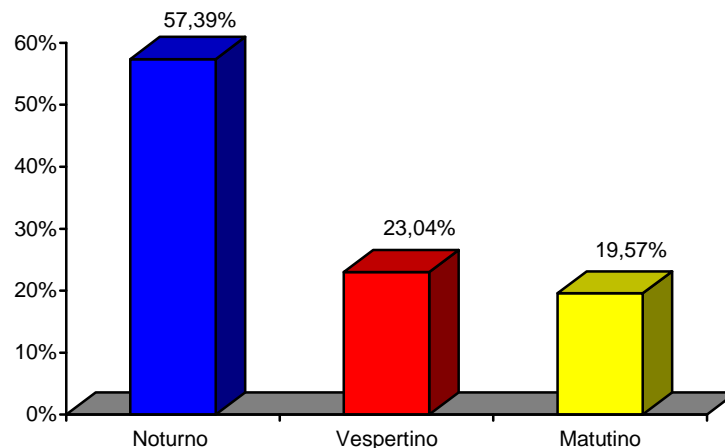
Para tanto, tendo em vista o interesse em amenizar esse quadro dramático, a SEDUC, tomou várias medidas, destacando-se a instalação de escolas do nível Médio em prédios onde já funcionavam o Ensino Fundamental, perfazendo um universo de 43% (PARÁ, 1999b, v. III, p. 73). Tal atitude se justificou, na verdade, por falta de recursos próprios ao Ensino Médio, assim, optando-se por associá-lo ao Fundamental.

Quanto à concentração de matrículas (outro nó górdio), em 1996, conforme o Documento, houve a concentração de 57,39% do seu total no Ensino Médio no período noturno²⁷ (ver gráfico abaixo), constituindo o seu maior índice em relação aos demais turnos.

²⁷ Em seqüência, o PEM (PARÁ, 1999b, v. III, p.74) cita que, em 1998, esses números pulam para 61,67% nesse período (noturno).

Esse quadro se relaciona com o perfil econômico do Estado, que apresenta um dos mais baixos índices de desenvolvimento humano (IDH) da Região Amazônica, onde a pauperização econômica da maioria de suas famílias é uma realidade. Assim, o “aumento considerável da produção de conhecimento e a exigência de qualificação da mão-de-obra para o mercado de trabalho, conduz o aluno a dividir o seu tempo (infância-adolescência) entre os estudos e os deveres do trabalho produtivo” (PARÁ, 1999b, v. III, p. 66).

Gráfico 5 – Matrículas no Estado do Pará por Turno de Preferência, 1996.



Fonte: SEEC/ASPLAN – Censo Educacional do Pará.

Um dos efeitos dessa situação é o aumento considerável do índice de repetência, reprovação e evasão de alunos nas unidades escolares e, em igual sentido, a conformação, no que concerne ao mercado, de um grosso contingente de mão-de-obra barata e desqualificada, portanto, muito distante da “sociedade do conhecimento” tão preconizada pelo discurso oficial/governamental, com o que o Documento está em sintonia. Vale ressaltar o quadro dramático nas regiões interioranas do Estado, onde a educação básica é concluída, em sua maioria, pelo SOME, sendo mais um elemento desalentador constituinte das dificuldades enfrentadas pela educação básica pública no Estado do Pará.

A partir desse quadro, então, situando-se na perspectiva de propositura para esse panorama deficitário do Ensino Médio, que foi elaborado o PEM, com a finalidade de mudar os rumos “do Ensino Médio no Estado.” Entretanto, importava ter o financiamento necessário, externo ao orçamento do Governo do Estado, para levar a termo esse projeto de atuação educacional, tido extremamente necessário em face da gama abrangente de problemas existentes.

Dessa forma, por conta da parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Banco Mundial, focada na *década da educação*, com prioridade para a educação básica, o Estado do Pará foi selecionado para receber recursos provenientes desse acordo. Atitude que se combinou com o prazo de execução do PEM (1999/2003), assinalando a reconfiguração de um contexto, agora propício (pelo menos, aparentemente), para fazer as mudanças que se colocavam como inerentes à melhoria desse nível de ensino.

Assim, no ano de 2000, a SEDUC empenhou-se na negociação de projetos com aporte de recursos federais e internacionais para investir no ensino médio, surgindo com esta ação três linhas de financiamento, a saber:

Tabela VI – Programas de Investimento

PROGRAMAS*	Fonte e Percentual de Financiamento		Total (R\$) 1,00
	MEC/BID	Contrapartida/OE	
Programa de Melhoria e expansão do Ensino Médio - PROMED	60%	40%	15.421.550,10
Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP	100%	0%	16.163.632,57
Programa de Melhoria do Ensino Médio - ALVORADA**	100%	0%	101.307.865,82
Total do Investimento			132.893.048,49

Fonte: SEDUC/PA.

* Os recursos começaram a ser liberados a partir de 2001 indo até 2005.

**Não tem investimento do BID, os recursos são exclusivos do Governo Federal.

Os investimentos no Ensino Médio começaram a ocorrer a partir de 2001, como esses Programas: PROMED, PROEP e ALVORADA, totalizando R\$ 132.893.048,49 (cento e trinta e dois milhões, oitocentos e noventa e três mil, quarenta e oito reais e quarenta e oito centavos). Destes convênios, o que mais investiu em cursos de formação continuada no nível de ensino citado foi o Projeto Alvorada (vide tabelas VII e VIII), com o equivalente a mais de dois milhões (R\$2.000.000,00) de reais. Em cursos de especialização, o investimento foi de R\$ 470.800,00 (quatrocentos e setenta mil e oitocentos reais), para atender a 400 professores e técnicos do ensino médio nas três áreas de conhecimento de currículo, mediante os cursos ofertados:

Tabela VII – Projeto Alvorada Convênio 082/2002
Meta 3 - Ações de de 01 a 10

Meta	Descrição da Ação	Unid.	Quant	Valor Unitário	Valor Total	Situação
3	1. Aperfeiçoamento dos professores da área de linguagens, códigos e suas tecnologias através do Projeto Laboratório Pedagógico - LAPEL.	Turma	10	36.338,00	363.380,00	Executado pela UFPA, por dispensa de licitação
	2. Aperfeiçoamento dos professores da área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.	Turma	10	36.338,00	363.380,00	Executado pela UFPA, por dispensa de licitação
	3. Oficinas Pedagógicas para as áreas de conhecimento de currículo do Ensino Médio.	Turma	40	4.000,00	160.000,00	Executado
	4. Curso de Especialização para docentes e técnicos do Ensino Médio.	Pessoa	400	1.177,00	470.800,00	Executado pela UNAMA
	5. Encontro dos Professores do SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino – para Avaliação e Planejamento das atividades pedagógicas.	Projeto	430	113,38	48.734,95	Executado
	6. Seminário Estadual de Avaliação da implantação da Reforma do Ensino Médio.	Projeto	400	214,57	85.830,36	Executado
	7. Apoio às escolas no sentido de repassar recursos para financiar os projetos	Projeto	50	10.400,00	520.000,00	Em Execução
	8. Realização do 1º Encontro em cada URE, para disseminação e avaliação das ações da reforma do Ensino Médio.	Reunião	19	23.499,73	446.495,00	Executado
	9. Assistência Técnica Pedagógica às unidades escolares da rede estadual do Ensino Médio.	Escola	450	549,81	247.415,69	Executado
	10. Contratação de serviços de impressão do informativo do Ensino Médio.	Projeto	1	2.304,00	2.304,00	Executado
SUB-TOTAL					2.708.340,00	

Fonte: SEDUC – NPE/SAGE – PTA (PLANO DE TRABALHO E RELATÓRIO DE EXECUÇÃO)

Tabela VIII – Cursos realizados pela Universidade da Amazônia - UNAMA

ITEM	DISCRIMINAÇÃO	UNIDADE	QUANT.	VALOR UNITÁRIO	VALOR TOTAL
1	Curso de Especialização no Ensino de Ciências e matemática.	Pessoa	120	1.200,00	144.000,00
2	Curso de Especialização em Língua Portuguesa e Análise Literária.	Pessoa	80	1.200,00	96.000,00
3	Curso de Especialização na Área de Ciências humanas: História da Amazônia	Pessoa	100	1.200,00	120.000,00
4	Curso de Especialização em Informática e Educação.	Pessoa	50	1.200,00	60.000,00
5	Curso de Especialização em Currículo e Avaliação na Educação Básica.	Pessoa	50	1.200,00	60.000,00
			400		480.000,00

Fonte: SEDUC/PA.

Da mesma forma, no volume V do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PARÁ, 1999b, v. V, p. 22), no item 4 – *Melhoria da Qualidade* – é apontado como uma das ações previstas (vide tabela a seguir)²⁸ a capacitação de professores quanto às práticas pedagógicas com vistas a articular teoria à prática, contextualizar os conhecimentos e estimular o espírito crítico e criativo dos alunos, além da capacitação de pessoal em gestão escolar, com vistas a desenvolver a ação planejada nas escolas, bem como a de professores de disciplinas da Base Comum Nacional, como prioridade, com previsão de serem contemplados 5.550 professores a um custo de R\$ 378.000,00 (trezentos e setenta e oito mil reais), incluindo-se, ainda, a capacitação de leigos do Ensino Médio a um custo total de R\$1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais).

Tabela IX: Ações de formação continuada – PROMED

CONVÊNIO	ATIVIDADE	Unid.	Quant.	Nº Pessoas	Valor Unitário	Valor Total
	Capacitar técnicos dos órgãos gestores central e descentralizados em legislação educacional, estatística e gestão escolar.	Cursos	4	119	54.873,34	219.493,37
	Contratar serviços especializados para elaboração de material para capacitação de docentes nas três áreas do conhecimento.	Serviços	44 h	3	20.716,84	62.150,52
	Capacitar técnicos da Divisão de Currículos/DEME, das UREs e das escolas, em desenvolvimento curricular.	Turma	24	727	7.002,09	168.050,10
082/2001	Habilitar professores em licenciatura plena	Professor	280	380	1.897,71	531.360,00
	Contratar consultoria para realizar avaliação sobre o funcionamento do SOME e apontar diretrizes para sua dinamização	Hora/Consultoria	480	1	65,00	31.200,00
	Realizar oficinas para revisão do material de apoio instrucional do Projeto SOME para proceder a sua avaliação	Oficina	3	60	2.160,00	6.480,00
	Capacitar docentes sobre os referenciais curriculares para o Ensino Médio	Capacitação	1	1.271	460.949,90	460.949,90
011/2004	Capacitar profissionais da educação que atuem no Ensino Médio em Informática Educativa.	Curso	1	1.500	750.000,00	750.000,00
TOTAL						2.229.683,89

Fonte: SEDUC – NPE/SAGE – PTA (Plano de Trabalho e Relatório de Execução).

²⁸ Conforme técnicos da SEDUC, o PEM em si não foi executado, mas suas ações prioritárias o foram com recursos dos Projetos Alvorada, Promed e Proep.

Um dos fatores concorrentes a essa política de investimentos, foi o nível de aprendizagem dos alunos, e, conseqüentemente, os índices de aprovação, repetência e evasão, para tanto, valendo-se dos relatórios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dos anos 1995 e 1997, bem como dos dados constantes no Censo Educacional e Diagnóstico Educacional do Pará. Isso objetivando, conforme o Projeto de Investimento no Ensino Médio (PI): “fornecer subsídios para a definição de políticas no Estado, orientadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação básica.” (PARÁ, 1999c, p. 29).

Tabela X – Desempenho dos alunos do Ensino Médio no SAEB 1995/1997.

DISCIPLINAS	1995					1997				
	Médias					Médias				
	BR	RN	PA	Porcentagem		BR	RN	PA	Porcentagem	
			PA/BR		PA/RN			PA/BR		PA/RN
Língua Portuguesa	277	262	262	5,42%	100%	193	279	286	2,4	2,5
Matemática	290	271	269	7,24	0,7%	307	290	290	15,5	100%
Biologia	—	—	—	—	—	298	284	289	3,0%	1,76%
Ciências	—	—	—	—	—	290	279	286	1,4%	2,5%
Química	—	—	—	—	—	297	291	302	1,7%	3,8%

Fonte: MEC/INEP/SAEB.

Tais resultados demonstraram que o desempenho dos alunos do Ensino Médio na Região Norte situa-se entre os mais baixos do País, com uma média de acertos em torno de 262 pontos em Língua Portuguesa e 271 pontos em Matemática, superando apenas o Nordeste que se apresenta com as médias mais baixas do Brasil. Sendo que a posição do Estado do Pará em relação à Região Norte, em 1995, foi o 4º lugar no ranking regional.

Quadro este preocupante que levou o Documento a concluir:

Os resultados do SAEB refletem, o quanto, ainda, temos que melhorar, especialmente, no ajustamento entre o currículo sugerido pela Secretaria Executiva de Educação e aquele que efetivamente é praticado nas escolas da rede regular de Ensino de Ensino Médio e no de formação de professores, principalmente em termos de dotar as escolas de recursos materiais e bibliotecas, além de proporcionar a formação continuada de docentes, os quais muitas das vezes trabalham com determinadas disciplinas sem ter formação específica para nela atuar (PARÁ, 1999c, p. 32).

Cabe esclarecer que esses dados citados, e o próprio prognóstico, estão contidos no PI, previsto para compreender o período 2001/2003, constituindo-se como um mapa de navegação para “consolidar o Plano de Expansão do Ensino Médio - PEM, do Estado do Pará, aprovado pelo Ministério da Educação - MEC.” (PARÁ, 1996c, Apresentação). Sendo que,

segundo o mesmo, “As ações propostas no Projeto, quando implementadas, irão contribuir para: ampliar as oportunidades de melhoria da qualidade da educação, o alcance da equidade social e evolução dos índices de aprendizagem.” (PARÁ, 1996c, Apresentação), que devem responder os seus objetivos gerais, quais sejam:

- Definir um Padrão Básico de Atendimento (PBA) de organização e funcionamento das Escolas de Ensino Médio, para que possam adquirir identidade própria, proporcionando um atendimento de melhor qualidade, adequando suas características às necessidades dos jovens e jovens adultos;
- Melhorar a qualidade de ensino, através da capacitação dos profissionais da educação e da aquisição de equipamentos e materiais didáticos para bibliotecas e laboratórios.
- Expandir a oferta de vagas, através do reordenamento da rede, construção e reforma de unidades escolares e as ações de adequação da rede escolar existente;
- Implantar as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais e Estadual do Ensino Médio.

Assim, infra-estrutura e formação/capacitação são aspectos relevantes a terem suporte no referido Plano, em direção à melhoria do Ensino Médio. Tais objetivos, gerais, se desdobram em vários outros, específicos (PARÁ, 1996c, p. 80), entre os quais, a partir do foco desta Pesquisa, vale destacar:

- Ofertar cursos de formação inicial e continuada aos Profissionais de Educação, incorporando novos modelos de gestão, inovações curriculares e o desenvolvimento curricular por competências e habilidades, visando a aprendizagem significativa dos alunos;
- Valorizar os Profissionais da Educação através da definição de novos perfis dos Planos de Carreira e pela realização de Concurso Público para provimento dos cargos de docentes, apoio técnico-administrativo e para as escolas e Órgão Central;
- Permitir o acesso às informações sobre a Reforma do Ensino Médio, dotando a comunidade intra e extra-escolar de subsídios necessários à implementação da Reforma do Ensino Médio, no Estado do Pará;

Tais objetivos conformaram uma estratégia que deu origem a um plano de atividades, mediante 04 (quatro) componentes – Fortalecimento Institucional, Desenvolvimento Curricular, Racionalização e Expansão da Rede Escolar e Disseminação e Difusão –, sendo que, dos mesmos, o segundo é que contém ações relevantes voltadas à formação docente, onde, provavelmente, está inserida a especialização **História da Amazônia**.

Tabela XI - Definição das atividades do Projeto de Investimento no Ensino Médio.

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES	ATIVIDADES
2- Desenvolvimento Curricular	Difusão dos conhecimentos sobre as novas Diretrizes e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio	Promover a formação continuada dos docentes e técnicos para o desenvolvimento curricular Ofertar cursos de formação inicial para docentes nas áreas de: Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza Matemática e suas tecnologias e Códigos, linguagens e suas tecnologias.
	Incremento das Alternativas de Atendimento no Ensino Médio estadual	Atualização do Projeto SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino) Expandir a oferta de Educação de Jovens e Adultos para 29 municípios do interior e na capital
	Projetos Juvenis	Incentivar a realização de projetos juvenis por meio de concurso entre As escolas

Fonte: Programa de Investimento no Ensino Médio – SEDUC/Pará.

Além disso, o referido Plano, contendo múltiplas ações, apontou uma série de resultados esperados (PARÁ, 1999c, p. 93), valendo destacar alguns para interesse deste trabalho:

- Reformar e expandir o Ensino Médio no Estado, melhorando sua qualidade e o grau de cobertura;
- Definição de um padrão básico de atendimento às Unidades escolares, de forma a que se tenha um atendimento mais equilibrado nas matrículas, proporcionando entre outras coisas a fixação dos docentes em uma única escola. Para isso se faz necessário uma revisão na jornada de trabalho docente, a distribuição dos espaços físicos adequados às necessidades dos jovens e adultos, o acesso com ensino de qualidade a todos aqueles que procuram pelo Ensino Médio.
- Que seja desenvolvido um currículo atualizado e contextualizado que venha ao encontro das aspirações dos discentes e docentes, mas que prospectivo no sentido de acompanhar as mudanças que vem acontecendo na atualidade.
- As formas alternativas de atendimento deverão estar adequadas à clientela do Ensino Médio, daí a necessidade da manutenção do Projeto SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino e a extensão da oferta do Ensino Supletivo Presencial no Ensino Médio, para atender a demanda que se encontra com distorção idade-série.
- As ações de descentralização e autonomia das escolas, a capacitação e valorização dos profissionais da educação, aquisição de material de apoio educacional venham a efetivamente contribuir para: aumentar da taxa de cobertura do Ensino Médio; aumentar a taxa de aprovação; diminuição da taxa de reprovação; assim como se obtenha a diminuição da taxa de evasão escolar.

Sua aferição dar-se-ia através de: Dados estatísticos do diagnóstico educacional do Pará; Resultados do desempenho dos alunos no SAEB; Coleta de dados junto à comunidade escolar; Relatórios de acompanhamento dos resultados alcançados.

Concernente ao aporte financeiro, fator substancial para o Governo estadual/SEDUC (por conta das limitações de seus recursos existentes e a necessidade de estabelecer parcerias para suprir tal situação), este processo ocorreu através de celebração de convênios, contratos e

intercâmbio entre os órgãos interessados, como se pode verificar na previsão orçamentária no Projeto de Investimento do Ensino Médio, para o ano de 2001, que seria o primeiro ano de investimento, o valor de R\$ 11.505.296,57, sendo 60% de recursos do Banco Mundial/MEC e 40% de Orçamento do Estado, conforme Tabela a seguir:

Tabela XII – Plano de execução para o primeiro ano do Projeto de Investimento, 2001.

COMPONENTES	Nº	SUBCOMPONENTES	ESTADUAL	FEDERAL	TOTAL
			2001	2001	
1- Fortalecimento Institucional	1.1	Aparelhamento e adequação dos espaços físicos do DEME e das URE's	106.713,61	160.070,42	266.784,03
	1.2	Gestão do Sistema	212.324,00	318.486,00	530.810,00
	1.3	Valorização dos Profissionais da Educação	367.760,00	551.640,00	919.400,00
2. Desenvolvimento Curricular	2.1	Difusão dos conhecimentos sobre as novas Diretrizes e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio	1.520.643,12	2.166.965,68	3.687.608,80
	2.2	Incremento das Alternativas de Atendimento no Ensino Médio Estadual	14.880,00	22.320,00	37.200,00
	2.3	Projetos Juvenis	164.000,00	246.000,00	410.000,00
	3.1.	Reordenamento da Rede Estadual de Ensino	12.000,00	18.000,00	30.000,00
3- Racionalização e expansão da rede escolar	3.2	Construção, recuperação física, ampliação e adequação das unidades escolares ao PBA	1.603.843,10	2.405.764,64	4.009.607,74
	3.3.	Provimento de Recursos didáticos para as Unidades Escolares de Ensino Médio	264.000,00	396.000,00	660.000,00
4. Disseminação e difusão	4.1	Sensibilização e mobilização das comunidades escolar e extra-escolar para participarem das ações da reforma do ensino médio	335.954,80	503.932,20	839.887,00
PREVISÃO DE GASTO			4.602.118,63	6.903.177,94	11.505.296,57

Fonte: SEDUC/PA

Dessa forma, os dois aspectos identificados, como fundamentais à melhoria do Ensino Médio, quais sejam, os recursos financeiros e o ajuste curricular, começam a ganhar densidade por parte da política governamental, dando a entender, por isso, que as grandes lacunas desse grau de ensino – aqui tendo presente a política de formação docente na modalidade continuada – seriam sanadas, para tanto, assegurando-se as condições necessárias para que “seja desenvolvido um currículo atualizado e contextualizado que venha ao encontro das aspirações dos discentes e docentes.”, conforme um dos resultados esperados já citados.

Tais aspectos se apresentaram proeminentemente justificados. O primeiro, permeando o diagnóstico sobre a situação precária do Ensino Médio, concebido de caráter premente; o segundo, com base na existência de uma matriz curricular fragmentada, de finalidade reduzida

ao exame de vestibular e sem considerar as chamadas “competências e habilidades”, provenientes do receituário neoliberal, dominante na reforma educacional em curso no referido período.

É nesse sentido, então, que se concebe o acesso ao Projeto Alvorada, que são recursos canalizados pelo Governo Federal. Isso se justificava, principalmente, levando-se em conta o contexto da época, no final do ano 2000, quando os recursos necessários para o investimento no ensino médio originários de acordos internacionais com financiamento do Banco Mundial, eram canalizados com morosidade. Além da necessidade de compensar os Estados que vinham perdendo recursos do FUNDEF, devido não ter sido repassado a contrapartida do governo federal, bem como pela fragilidade de recursos financeiros existentes, provenientes dos impostos.

3.1 Gênese institucional do curso de especialização visando a formação continuada de professores

Caracterizadamente²⁹, o Projeto Alvorada é uma iniciativa da Presidência da República e tem como objetivo reduzir as desigualdades regionais, por meio da melhoria das condições de vida das áreas mais carentes do Brasil. O indicador utilizado para medir o grau de desigualdade foi o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), aceito internacionalmente como um indicador-síntese do grau de desenvolvimento da população, considerando três dimensões básicas: a renda, a longevidade e a educação. Sendo que um dos seus principais objetivos é, justamente, ampliar as oportunidades de trabalho e renda, daí se conferir a importância do caminho educacional para atingi-los.

Na área da educação, estão compreendidos os programas Alfabetização Solidária, Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos, Garantia de Renda Mínima – Bolsa Escola e **Desenvolvimento do Ensino Médio**.

O Programa **Desenvolvimento do Ensino Médio** tem por objetivo reforçar as ações desenvolvidas pelo Governo Federal junto aos Sistemas Estaduais de Ensino, no sentido de apoiá-los no esforço para assegurar a progressiva universalização da oferta do ensino médio, em observância ao que determina a Constituição Federal e a LDB (no que tange à educação básica).

²⁹ Conforme informações extraídas do site do MEC (<http://portal.mec.gov.br/seb/index>.) concernente ao Programa.

De acordo com as conformações (econômicas e jurídicas, principalmente) emanadas do contexto da reforma educacional, a partir da década de 1990, evidenciou-se a necessidade da adoção de políticas consistentes e de real impacto sobre a melhoria da qualidade das escolas de ensino médio das redes públicas estaduais. No caso, o Programa, executado mediante repasse direto de recursos às Secretarias Estaduais de Educação de treze Estados do Norte e Nordeste (AC, AL, BA, CE, MA, PA, PB, PE, PI, RN, RO, SE e TO), está na linha do pleno desenvolvimento de tais políticas.

Tal processo guarda relação com as prescrições do *Plano Nacional de Educação para Todos* (e sua tradução local), cujo objetivo maior, até o ano de 2000, era “assegurar, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem” (BRASIL, 1993, p. 2-13), capazes de garantir as condições elementares para a inserção na vida contemporânea, na “sociedade do conhecimento”. Onde os organismos internacionais, estreitamente afinados com os interesses do mundo do Capital, temiam pelo aumento da pobreza e da desigualdade nos países periféricos, combinadamente, com as exigências de mão-de-obra qualificada, moldada nas “competências e habilidades”, constituintes do discurso neoliberal.

Foi nessa ambiência, com o suporte dos recursos do Governo Federal, mediante o Projeto Alvorada, que se realizou, no período de 2003/2004, o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ciências Humanas **História da Amazônia**, cujo Projeto tem como título “Investimento e Apoio para o Ensino Médio no Estado do Pará”, em vista de “garantir o atendimento integral dos egressos do Ensino Fundamental e a progressiva universalização do Ensino Médio.” (Projeto Alvorada, Termo Aditivo – Plano A, Convênio nº 082/02, Jun/2004). Este Projeto adotou as seguintes linhas gerais:

Ações universais no sentido de dotar as unidades escolares de Ensino Médio de equipamentos; mobiliários; materiais didático-pedagógico; *formação continuada aos professores (grifos)* e assessoramento pedagógico para melhorar progressivamente o funcionamento e a qualidade das mesmas no Estado. Além destas ações, haverá investimento em adequação funcional e recuperação física de unidades escolares, com vistas a adequá-las ao PBA (Padrão Básico de Atendimento), definido pelo Estado, para o atendimento de jovens e adultos. Estas unidades de ensino serão adequadas e equipadas com objetivo da construção de saberes integrados à Ciência e à Tecnologia, de forma a produzir conhecimento para a socialização das conquistas humanas e facilitar a constituição de *competências e habilidades, valorizadas pela LDB (grifos)* e imprescindíveis para o desenvolvimento do Estado do Pará, assim como serão construídas novas unidades escolares de Ensino Médio, as quais contribuirão para a diminuição do déficit educacional, além de absorver progressivamente a clientela atendida pela rede municipal de ensino em nível médio.” (PARÁ, 2004, p. 5).

O fragmento textual transparece, fundamentalmente, a prioridade de investir nos aspectos infra-estruturais das unidades escolares, mais do que, diferentemente, os humanos e pedagógicos, muito embora tenham sido assinalados complementarmente. Além disso, cabe destacar, no todo dessas ações a serem efetivadas, a centralidade da “construção de saberes integrados à Ciência e à Tecnologia, de forma a... facilitar a constituição de *competências e habilidades* valorizadas pela LDB”, assim, em consonância com o ideário dominante da reforma educacional à época, para o que a conivência e aquiescência dos agentes políticos convergiu positivamente.

A especialização **História da Amazônia**, aqui em foco, está inserida na meta 3 do Plano de Trabalho, do Convênio nº 082/2002 - Projeto Alvorada, anexo 2, da Secretaria Executiva de Estado de Educação, mediante a ação de nº 04, que prevê “ Curso de Especialização para docentes e técnicos do Ensino Médio.” (PARÁ, 2004, p. 20).

Da mesma forma, tal iniciativa se inscreve nos chamados resultados esperados, contidos no Projeto de Investimento no Ensino Médio – PI, a partir de um dos seus objetivos específicos, a saber, a oferta de cursos de formação inicial e continuada como forma de atualização do corpo docente “incorporando novos modelos de gestão, inovações curriculares e o desenvolvimento curricular por competências e habilidades, visando a aprendizagem significativa dos alunos;”(PARÁ, 1999c, p. 79). Aqui se identifica a presença do ideário que conformou a reforma do ensino, na década de 1990, onde o raio de ações estabelecido está, essencialmente, plasmado por esse arsenal jurídico-pedagógico em face das exigências emanadas desse contexto.

Conforme o Projeto da especialização citada³⁰, elaborado e executado pela Universidade da Amazônia - UNAMA³¹, a mesma se propõe ao objetivo de “Promover formação continuada a docentes e técnicos da área de Ciências Humanas, que atuam nas escolas de ensino médio, da rede estadual de ensino, lotados na região metropolitana de Belém” (UNAMA, 2003, p. 2). Com isso, explicita o interesse pela formação docente, contudo, abrangendo um universo reduzido de professores (100), considerando-se a magnitude da rede do Ensino Médio que apresentava um quadro docente constituído por 6.276 profissionais (vide tabela abaixo), contribuindo para que, conforme o próprio PI (PARÁ, 1999c, p. 38): “No Estado do Pará, a situação da formação dos docentes que atuam no Ensino Médio, pode ser considerada preocupante.”

³⁰ Curso de Pós-Graduação em Ciências Humanas: História da Amazônia. Universidade da Amazônia.

³¹ Obteve credenciamento para isso, através do Parecer CES 0076/2003 de 16/04/2003 do CNE.

Tabela XIII – Pará – Docentes da rede estadual, por nível de ensino e microrregiões – 1998.

Região Geo-Educacional	Ensino Fundamental	%	Ensino Médio	%	Superior Incompleto	%	Licenciatura Curta	%	Licenciatura Plena	%	Superior sem Licenciatura	%	Total Geral
Obidos	0	0	0	0	23	32,9	8	11,4	24	34,3	15	21,4	70
Santarém	0	0	0	0	90	15,7	15	2,6	423	73,8	45	7,9	573
Almerim	0	0	0	0	3	8,3	0	0	28	77,8	5	13,9	36
Portel	0	0	0	0	2	13,3	0	0	11	73,3	2	13,3	15
Furos de Breves	0	0	0	0	10	23,8	2	4,8	24	57,1	6	14,3	42
Arari	0	0	0	0	6	11,1	4	7,4	40	74,1	4	7,4	54
Belém	0	0	0	0	132	4,2	44	1,4	2.772	87,7	213	6,1	3161
Castanhal	0	0	0	0	59	18,3	15	4,7	211	65,5	37	11,5	322
Salgado	0	0	0	0	24	17,8	6	4,4	94	69,6	11	8,1	135
Bragantina	0	0	0	0	115	28,8	26	6,5	206	51,6	52,0	13,0	399
Cametá	0	0	0	0	55	18,3	12	4,0	206	68,4	28	9,3	301
Tomé-Açu	0	0	0	0	32	39,5	5	6,2	36	44,4	8	9,9	81
Guamá	0	0	0	0	45	27,0	3	2,0	93	57,0	23	14,0	164
Itaituba	0	0	0	0	23	24,7	2	2,2	94	50,5	21	22,6	140
Altamira	0	0	0	0	43	35,2	7	5,7	16	50,5	10	8,2	76
Tucuruí	0	0	0	0	29	22,5	2	1,5	72	56,0	26	20,0	129
Paragominas	0	0	0	0	9	13,4	3	4,5	45	67,1	10	15,0	67
São Felix do Xingú	0	0	0	0	7	46,6	0	0	5	33,4	3	20,0	15
Parauapebas	0	0	0	0	10	14,1	2	2,8	46	64,8	13	18,3	71
Marabá	0	0	0	0	42	20,0	8	3,9	121	57,6	39	18,6	210
Redenção	0	0	0	0	27	22,1	5	4,1	62	50,8	28	23,0	122
Conceição do Araguaia	0	0	0	0	15	16,2	3	3,2	63	67,7	12	12,9	93
Total	0	0	0	0	801	12,8	172	2,7	4692	74,8	611	9,7	6276

Fonte: PRODEPA/ DRH/ SEDUC.

Nota-se que, de acordo com o PEM (PARÁ, 1999b, v. IV, p. 71):

Torna-se um desafio repensar a formação docente que, nas últimas décadas reduziu-se à mera transmissão de conteúdos de forma acrítica, pobre e fragmentada em decorrência das próprias condições da formação do trabalho e salário dos professores.

Entretanto, já é consenso que para o desenvolvimento profissional é essencial a criação de políticas públicas que possam garantir uma formação sólida, continuada e permanente para todos os professores da educação básica.

Dessa forma, vale trazer à tona a Justificativa de fundamentação da especialização

História da Amazônia:

A implantação de reformas educacionais decorrentes da LDB 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais, do Exame do Ensino Médio e do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, têm determinado necessidades de desenvolvimento de pessoal técnico e docente no âmbito dos sistemas de ensino, na perspectiva de compreender tal reforma educacional e implementar ações na direção de mudanças necessárias. Muitas vezes a resistência às mudanças decorre do desconhecimento do conteúdo das mesmas. Assim é que a SEDUC, percebendo a necessidade de promover a promoção continuada na qualificação de docentes e técnicos, pretende desenvolver o Curso de Especialização em Ciências Humanas: História da Amazônia, em consonância com os PCN's e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (UNAMA, 2003, p. 1).

Da leitura do trecho acima, infere-se que o referido Curso tem como matriz os instrumentos normativos (como a própria LDB nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM: Resolução 03 e Parecer nº 15/1998) atinentes à reforma educacional em curso, colocando-se o imperativo do enquadramento docente, através de uma qualificação adequada (e internalizada) dos professores no rumo das mudanças que se colocavam “necessárias” pelo movimento de ajuste estrutural do sistema, em sintonia com as ditas prescrições.

Discurso este que está em linha de concordância com a orientação assumida na SEDUC (PARÁ, 1999b, v. IV, p. 61), quando em seu discurso oficial assinalou que:

A LDB destaca a organização curricular do Ensino Médio, que deve ser orientada por alguns pressupostos onde a formação básica se realizará prioritariamente com ênfase na formação de competências, habilidades que devem sobressair em relação à quantidade de informações aprendidas pelo aluno.

Assim, em sintonia com o ambiente da Reforma em que a LDB se insere, o mesmo Documento (PARÁ, 1999b, v. IV, p. 66), no seu item 05 (*Linhas Gerais da Reforma do*

Ensino Médio – Aspectos Pedagógicos), enumera vários itens, do ponto de vista pedagógico, em que a mesma implica, dentre os quais, vale destacar:

1. Conceber conteúdos a partir das **habilidades e competências** fundamentais requeridas ao aluno do Ensino Médio. Isto significa que a aprendizagem deixa de ser conteudística e de memorização, para se fundar na aprendizagem por competências.
2. Ministrando esses conteúdos **vinculando saberes teóricos com a realidade** social e com a natureza.
3. Articular os conhecimentos ministrados, de forma a utilizar a **interdisciplinaridade como prática docente**, procurando eliminar, o mais possível, a fragmentação e a compartimentação do conhecimento.
4. Priorizar o processo de aprendizagem sobre a memorização de conteúdos. Isto significa valorizar, sobretudo, o “aprender a aprender”, a análise, a busca de informações e outros recursos que se integram à formação do indivíduo, independentemente da escola.
5. Tomar os Parâmetros Curriculares Nacionais como ponto de reflexão para as mudanças das práticas pedagógicas dos professores.

Aqui cabe um destaque à “Pedagogia das Competências” na medida da atualidade do seu debate, vide autores como Machado (2002), Shiroma (2003), Perrenoud (2000), Araújo (2001) e outros, revelando a ambigüidade vivida pelos educadores entre adotar ou não esta referência. Apropriadamente, para um desses autores, Silva (2005, p. 51-52):

A idéia de competência hoje se refere aos contextos de renovação da educação tendo em vista importantes mudanças ocorridas na sociedade relativas às novas exigências do mundo do trabalho e aos desafios contemporâneos, [...] ao quadro das reformas educativas as quais buscam a ajustar a educação ao sistema econômico, através de mecanismos de adaptação e cooptação veiculados por um discurso pedagógico renovador.

Na mesma direção, Machado (2002, p. 97) complementa essa opinião ao afirmar que a pedagogia das competências:

[...] desloca a lógica que enfatiza a importância da integração social voltada para o atendimento das necessidades e interesses de caráter coletivo para dar lugar àquela que prioriza as demandas individuais de desenvolvimento de competências e de ‘empregabilidade’ enquanto armas de enfrentamento da competitividade no mercado de trabalho.

Concebida nessa perspectiva, a especialização **História da Amazônia** se insere na proposta de modalidade semipresencial para cursos de pós-graduação “Lato Sensu” nos termos da Resolução nº 01/2001 do Conselho Nacional de Educação que explicita em seu artigo 11 que “Os cursos de pós-graduação “lato sensu” a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei 9.394

de 1996”. Assim, concebida no modelo de formação continuada em serviço a Distância, a mesma foi realizada pela Universidade da Amazônia - UNAMA, decorrente do processo licitatório³² para a sua realização (através de Convênio de nº 118/2003, datado de 01/10/2003).

3.2 Da estrutura funcional desenhada para efetivação do curso

O Curso foi previsto para durar nove meses, realizando-se no período de dezembro de 2003 (05/12) a outubro de 2004 (23/10), ou seja, dez meses e dezoito dias, com carga horária total de 360 horas-aula, mais o processo de elaboração da monografia, sendo 170 horas presenciais e 190 horas à distância. Da mesma, participaram cem professores, da região metropolitana de Belém, resultado de seleção nas disciplinas História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais, constituídos, em ordem crescente, por alunos de História, seguidos de Geografia, Ciências Sociais e Filosofia³³.

Objetivando formar especialistas em História Social da Amazônia, reitera, em conformidade com o ambiente da reforma educacional da época, os seguintes objetivos:

- Capacidade docente para planejar atividades pedagógicas voltadas para as novas exigências do Ensino Médio;
- Capacidade docente para avaliar o desenvolvimento das competências desenvolvidas com os alunos, de acordo com as diretrizes curriculares do Ensino Médio.

Contando com um satisfatório suporte infra-estrutural (localizado nas instalações de uma das bases físicas da UNAMA, na avenida Alcindo Cacela, Belém/PA), a sua estrutura programática se efetivou através de módulos, mediante os seguintes tópicos:

- Módulo I > Leitura e Produção Acadêmica;
- Módulo II > Pesquisa em Educação;
- Módulo III > Bases Teóricas do Currículo e Construção do Conhecimento;

³² Conforme dados da SEDUC (Processo de nº 85672/2003), apenas a União de Ensino Superior do Pará/UNESPA (com o que a UNAMA tinha linha de continuidade) participou do processo, mediante uma oferta de R\$119.000,00, conformando uma situação emblemática, comprovada pelo fato de que o seu resultado teve que ser publicado e republicado. Conferir Diário Oficial do Estado: 16/07/2003, 20/08/2003, 14/11/2003 e 20/11/2003, caracterizando uma seleção restrita, provavelmente, pela ausência de maior divulgação quanto ao seu processo licitatório.

³³ Na lista de perfil dos participantes, do Relatório Final (incompleto) da Especialização, acessado, consta: História (39), Geografia (31), Ciências Sociais (15), Filosofia (07) e Direito (02), perfazendo um universo de 94.

- Módulo IV > Referencial Curricular Nacional para o Ensino Médio;
- Módulo V > Pedagogia das Competências e Trabalho Interdisciplinar na Escola;
- Módulo VI > Antropologia Social e Cultural;
- Módulo VII > História Social da Amazônia I;
- Módulo VIII > História Social da Amazônia II;
- Módulo IX > Historiografia da Amazônia.

No que respeita à carga horária, o I e o II Módulos comportam 20 (**P**resencial) e 10 (**D**istância) horas, respectivamente, enquanto que o III, IV, V, VI e IX Módulos comportam 10 (**P**) e 20 (**D**) horas, e, por fim, o VII e VIII comportam 10 (**P**) e 35 (**D**) horas, adicionadas com mais 60 horas (Presencial) para a Orientação da Monografia. Para tanto, a sua metodologia compreendia os seguintes elementos:

- Os materiais impressos – módulos contendo cadernos de estudos e cadernos de atividades;
- Monitoria – Sistema de apoio à aprendizagem;
- Apresentação dos módulos em encontros presencial, antecipando o estudo.

Quanto ao processo avaliativo, o mesmo incluía mecanismos com incidência nos desempenhos discente e docente, além do próprio curso, de forma interativa entre a sua coordenação e os segmentos referidos, objetivando abarcar a globalidade das suas atividades.

Assim, seria aprovado no componente curricular o aluno que obtivesse nota final maior ou igual a 7,0 (sete) e frequência mínima de 80% (oitenta por cento) das aulas presenciais. Sendo que a verificação do seu aproveitamento acadêmico seria de responsabilidade docente mediante diversas e continuadas formas de avaliação da aprendizagem escolar, como provas escritas, relatórios de atividades, monografias e outras, devendo culminar com a atribuição, em cada componente curricular, de uma nota final, variável de zero a dez.

Para tanto, o perfil do seu corpo docente constituiu-se de três Doutores (sendo dois procedentes da própria UNAMA), dez Mestres (todos da UNAMA), um mestrando (PUC/SP) e um graduado³⁴ (também, da instituição), num total de quinze profissionais.

Quanto ao seu conteúdo programático, de acordo com o título de cada módulo, mediante *Ementas*, cabe explicitar os seus itens 04 e 05 (UNAMA, 2003, p. 4), que evidenciam o seu atrelamento conceptual ao ambiente da reforma educacional da época, convergente com suas determinações e contornos teóricos:

³⁴ Saliente-se o fato de que o profissional graduado não deveria fazer parte, como docente, da Pós-graduação.

4. REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO

Contextualização das políticas do Ensino Médio no Brasil, Reforma do Ensino Médio nos anos 90. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio. Base teórica e processo de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

5. PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA

Princípios teóricos – metodológicos norteados da pedagogia das competências. A relação entre a pedagogia das competências e a organização curricular da escola. A organização do conhecimento interdisciplinar através da constituição do processo ensino-aprendizagem baseado em competências. A avaliação por competências na escola e a prática pedagógica docente. Princípios, caracterização e construção de uma prática pedagógica que organize o conhecimento por competências e desenvolva estratégias metodológicas.

Na verdade, a estrutura curricular do Programa apresenta uma base que é comum aos quatro cursos³⁵ na perspectiva de trabalhar saberes necessários ao aperfeiçoamento das competências de professores e técnicos relativas à questão da Leitura e Produção textual da Pesquisa em Educação, das Bases Teóricas do Currículo e Construção do Conhecimento e da Pedagogia das Competências e Trabalho Interdisciplinar na Escola³⁶.

Aqui transparece nestas proposições, de que tais linhas programáticas, interligadas às demais do Curso, exibem como elemento vetor a Pedagogia das Competências, como o carro-chefe, no quesito pedagógico, da reforma educacional que se irradiou a partir da década de 1990, através dos sistemas de ensino, de feição neoliberal e incidindo marcadamente nos processos educacionais de forma abrangente. Situação esta que se desenvolveu em íntima correspondência com os interesses manifestos pelos organismos internacionais, que direcionaram ações nesse sentido para os países periféricos, estabelecendo parcerias, subsidiando projetos, linhas de créditos, contudo, condicionando e delineando, conceptualmente, suas bases procedimentais.

O que se revela nos discursos dos organismos internacionais hegemônicos é o determinismo tecnológico apresentando-se como fundamento da reforma. Renuncia-se à elaboração de um questionamento preliminar em termos de que aluno se deve formar e para que tipo de sociedade se pretende caminhar, mediante a subordinação das diretrizes educacionais às orientações das esferas político-econômicas dominantes.

Dessa forma, desloca-se para a tecnologia (*a revolução técnico-científica*) a condição de sujeito determinante das políticas de produção, acumulação e formação. O educador, nessa lógica, é evocado para tomar consciência de que necessita atualizar-se e aperfeiçoar-se,

³⁵ Conferir “Tabela VI - Cursos realizados” pela Universidade da Amazônia – UNAMA.”

³⁶ Cf: Especialização em Ciências Humanas: História da Amazônia. Relatório Final, p. 2.

através da formação, para a efetiva execução dessa política no universo escolar, em sala de aula, junto aos alunos.

Em concordância com essas orientações, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) evidenciam a associação entre as suas prescrições e justificativas, interligadas com o processo produtivo, ancorado no mercado, em face da “sociedade do conhecimento” (recorrentemente, assinalada nos documentos oficiais da SEDUC).

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade.³⁷

Assim, o fator tecnológico determina o lugar a ser ocupado pelo conhecimento no mundo contemporâneo, apresentado ostensivamente como motivação essencial para a elaboração das políticas educacionais. Entretanto, neste processo, os educadores são destituídos da condição de sujeitos na definição dos fundamentos filosóficos e políticos de suas ações no universo escolar, posto que isso ocorre em outra instância, de forma verticalizada.

Além disso, conforme tal visão, o aluno que chega à escola, o faz na condição de subordinação em vista das exigências do mercado de trabalho, por mão-de-obra qualificada e “adequada/moldada” pela escola, de acordo com tais diretrizes, além da própria celeridade do grau de ensino da educação básica, onde se acentua o interesse de contenção da repetência, nem sempre consoante o merecido tratamento pedagógico. O que faz com que o aluno seja visto mais como um objeto suscetível às alterações desse fluxo do que como um cidadão no exercício consciente de seus direitos. Assim, ainda conforme os PCNEM’s:

A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.

Novamente, recorrendo à Veiga (2002) está colocado o papel da escola e, implicitamente, a concepção de sociedade subjacente ao processo educacional e o tipo formativo de profissional como sua mola propulsora. Dependendo da opção – implicando uma

³⁷ MEC. PCNEM. 1999. Transcrição extraída a partir da versão eletrônica do documento, que não contém numeração de páginas.

atitude política – ter-se-á o tecnólogo do ensino ou, distintamente, o seu agente de mudança social. O que está em jogo é: ou uma educação norteadada pelo mercado, ou, uma outra formação cultural que considere esse aspecto (do que não se pode ser imune), mas que se afirme numa perspectiva omnilateral, concebendo o indivíduo e a sociedade em sua globalidade multidimensional.

Entretanto, o ambiente da proeminência dessas orientações, consoante matizes da reforma em evidência, também se refletia pra além da educação nos níveis fundamental e médio. Nesse sentido, analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, Weber (2003, p. 1.138) conclui:

A formação de professores deverá observar princípios norteadores da preparação de professores para o exercício profissional específico que considerem a competência como capacidade de “mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (PARECER, 2001, p. 28).

Esta prescrição jurídica, voltada à formação docente, coaduna-se perfeitamente com as “diferentes demandas das situações de trabalho”, importando a necessidade de um profissional competente e hábil, um indivíduo de *novo tipo e polivalente*. Dessa forma, a formação discursiva enunciativa da reforma remete ao currículo orientado pelas “competências” o papel de oferecer ao mercado o produto desejado, assim, confirmando o fato de que a lógica determinista e legitimadora da ordem econômica é, recorrentemente, considerada para o propósito de adaptabilidade.

Em linha de correspondência com este processo, acessando os fascículos que subsidiaram a especialização **História da Amazônia**, justamente o Módulo V (UNAMA, 2003, p. 29), no quesito referente à avaliação, a mesma traduz a referida linha da Pedagogia das Competências:

No caso do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem atuando significativamente sobre as Escolas oferecendo padrões de condutas a serem cumpridos com base no modelo das competências.

A implantação deste modelo é sempre justificada com base nas mudanças no mundo do trabalho que exigem um novo indivíduo de trabalhador. [...] Por isso, o controle da formação nas competências é, frequentemente, exercido por meio dos resultados obtidos (via indicadores de desempenho).

Tem-se, assim, a lógica determinista técnico-econômica (“o mundo do trabalho”) estabelecendo o tipo de profissional que lhe é necessário. Para tanto, as diretrizes direcionam

às escolas um processo de padronização de comportamentos e atitudes desejáveis, que devem ser assimilados por todos os segmentos, incluindo os gestores, o corpo técnico, os professores e, no final do processo, os discentes. Assim, estabelecem-se, naturalmente, os critérios de inclusão/exclusão escolar, mediante a modalidade de comportamentos aceitos ou não com base na referida lógica.

Com efeito, justifica-se um dos resultados esperados – tratando-se do governo estadual/SEDUC – assinalados pelo PI (PARÁ, 1999c, p. 93): “Que seja desenvolvido um currículo *atualizado* (grifos) e contextualizado que venha ao encontro das *aspirações* (grifos) dos discentes e docentes, mas que prospectivo no sentido de *acompanhar as mudanças* (grifos) que vem acontecendo na atualidade.”

Em vista da necessidade de uma perspectiva mais abrangente acerca desse processo, a saber, voltado ao Ensino Médio, no âmbito da reforma educacional, vale ressaltar que o mesmo tem a sua gênese jurídica basilar na LDB nº 9.394/96, em sua Seção IV, *Do Ensino Médio* (BRASIL, 1996), ao assegurar esse nível de escolarização para todos e permitir distintas modalidades de organização onde inclui-se, por sinal, a habilitação profissional:

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Esta lei é considerada o marco inicial do período de reformas na educação brasileira. É nela que se encontram os princípios basilares desse processo, como a flexibilização da gestão pedagógica, a diversificação curricular e a democratização do acesso à educação.

A partir dessa lei, com fundamento nesses princípios referidos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 1998) apresentam, conforme Costa (2006, p.313) as competências a orientar esse novo paradigma de formação para a atuação na educação básica. O seu desenvolvimento deverá nortear as distintas etapas do processo educacional, citando-se o projeto pedagógico dos cursos de formação, a organização escolar (conformando o currículo), bem como servindo de referência para as múltiplas formas de avaliação. Assim, a lógica implementada na formação docente:

Constitui decorrência do ajuste estrutural do Estado, tendo como difusores dos princípios reformistas os organismos internacionais, cuja orientação observa os princípios da gestão empresarial, em que se pode verificar termos recorrentes, tais como: gestão do ensino, noção de competências, flexibilização, eficiência, racionalização: enfim, uma nova lógica organizacional vem sendo instaurada nos sistemas de ensino.

Consequentemente, a partir de 1996, com a promulgação da LDB, a educação brasileira passou a conviver com dispositivos legais – e seus encaminhamentos decorrentes – que vêm delineando um projeto político-educativo compatível com a reforma global do Estado brasileiro, objetivando reestruturar o sistema educacional por meio da descentralização/desconcentração administrativa e financeira, com a redefinição do papel das instâncias estaduais, municipais e escolares na oferta dos serviços na área da educação.

A LDB fixou a obrigatoriedade ao ensino médio, incorporando-o à educação básica, cabendo aos estados, prioritariamente, organizar e ampliar a sua escolarização, enquanto os municípios devem assumir a responsabilidade pela educação infantil e ensino fundamental.

Dentro de uma visão político-estrutural do sistema vigente, tal processo educacional ocorre em um cenário brasileiro fundado na lógica da produtividade. A partir de onde se estabelece um sistema de controle através de mecanismos de avaliação institucional (SAEB, Provão e ENEM) e, de igual modo, de formas de arrecadação e repasse de recursos mínimos para os sistemas de ensino funcionarem, produto de parcerias com organismos financeiros internacionais, que se desdobram numa variedade de programas e projetos, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Assim, com as reformas implementadas a partir dos anos 90, o Governo Federal, por um lado, foi se desobrigando do financiamento das políticas educacionais, mas, por outro lado, operou com a centralização das diretrizes, por exemplo, mediante os parâmetros curriculares e a avaliação das instituições de ensino, via mecanismos já referidos. Portanto, definir o que vai ser ensinado no universo escolar e ter o seu controle por meio da avaliação tornou-se um procedimento estratégico na educação, neste período particular do capitalismo.

Como já assinalado, a especialização **História da Amazônia**, aqui em foco, conforme seus próprios termos, se insere na “proposta de modalidade semipresencial para cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância”, na acepção da formação continuada em serviço. Sendo que este aspecto (*em serviço*) desta modalidade de formação docente tem o seu fundamento fulcral na LDB 9.394/96, conforme seu Título VI, *Dos profissionais da Educação* (BRASIL,

1996), que, ao discorrer sobre a essencialidade do processo formativo, estabelece no inciso I, “[...] a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a *capacitação em serviço* (grifos).”

Subjacente a essa diretriz, na verdade, existe uma crítica consistente aos processos formativos existentes, que ocorrem, em grande medida, estabelecendo um hiato na relação entre teoria e prática, uma lacuna premente a ser suprida. Tal crítica endereça-se, sobretudo, para as universidades, na medida em que seus cursos incorrem nesse sentido, produzindo um conhecimento, muitas vezes, desarticulado da realidade onde professores/formandos exercem suas atividades profissionais, assim, mediante um processo limitado e enviesado, a se refletir no exercício da docência, em sala de aula, onde, ao se sentir *desamparado* por essa formação, o docente recorre, de *improviso*, a outras formas de saberes, nem sempre os mais apropriados e seguros para proceder a uma aprendizagem escolar de qualidade.

Da mesma forma convergente, a capacitação em serviço está contida nas orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, nas suas linhas de financiamento para a educação, em detrimento, aliás, da formação inicial. De acordo com a lógica do Estado *Mínimo*, da desresponsabilização social, a formação inicial deixa de ser prioridade dos investimentos públicos, em proveito daquela, *em serviço*, assim, concorrendo para que os próprios docentes sejam penalizados, assumindo sua responsabilidade. Portanto, uma *estratégia* para suprir a carência de professores para atendimento da educação básica.

De todo modo, houve uma expectativa de positividade na legislação decorrente da LDB, por conta da sua ênfase na articulação entre teoria e prática, entendendo-a como processo, dentro de uma visão de co-responsabilidade conjugada e equilibrada entre esses aspectos constituintes. Contudo, paradoxalmente, nem sempre é isso o que ocorre na concreticidade do universo educacional, dado que a expressão *em serviço* resulta, quase sempre, num praticismo docente, sem a base daqueles elementos teóricos e saberes necessários à atividade docente, que pudesse contribuir para a sua identidade profissional.

Além disso, no campo da formação, a necessidade de preparar um profissional mais capacitado para atender às condições para uma educação de qualidade na educação básica, desloca a ênfase no *locus* da formação de professores, antes, praticamente restrita à universidade, agora, ampliadamente, ao ensino superior, inclusive na linha de proposição dos organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que prevê neste nível de ensino a melhoria da qualidade educacional. Dessa forma, a LDB,

em seu art. 62 (BRASIL, 1996) flexibiliza os locais de formação dos profissionais da educação, ao prescrever que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Assim, a ampliação das instâncias e espaços de formação, faz parte de uma estratégia para configurar a Educação Superior – principalmente, com a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) – como forma de atender às demandas de formação para atuar na educação básica, na medida em que, para tal, basta apenas a formação superior, de acordo com a LDB. Malgrado, à primeira vista, o interesse pela elevação da qualidade da formação docente, tal prescrição delineia a possibilidade de um processo em sentido contrário, na medida em que muitos cursos e instituições, inseridos em seus critérios, desenvolvem apenas atividades ligadas ao ensino, secundarizando outros aspectos, igualmente, importantes à formação, como a pesquisa e a extensão universitária.

Além disso, tal diversificação se assenta na *racionalização de custos* (conforme a idéia do Estado Mínimo), numa relação custo-benefício, na oferta do ensino público, assim, abrindo precedentes para a vertente privatista, concernente a uma visão mercadológica da educação, de acordo com o ideário neoliberal. Sobretudo porque as oportunidades de formação, e a sua extensão, oferecidas pela educação pública têm sido insuficientes para abranger a demanda decorrente por formação, gerando, por parte dos professores, de um lado, um sentimento de insegurança e, por outro, a busca do *caminho mais fácil* de consegui-la, dessa forma, constituindo um ambiente propício à iniciativa privada.

No caso da Especialização **História da Amazônia**, muito embora o quadro final demonstrativo do alunado tenha assinalado o abandono de apenas oito alunos ao lado da reprovação de seis, resultando na aprovação de oitenta e seis, no entanto, cabe referenciar análise posterior nesse sentido – muito embora focada numa etapa específica da Especialização – que conclui pela falta, aos alunos, do domínio do aporte teórico e metodológico consistente e necessário³⁸. No entanto, provavelmente, em linha de associação com as implicações decorrentes da diretriz neoliberal do Estado *Mínimo*.

³⁸ Consultar: CUNHA, Emmanuel Ribeiro; OLIVEIRA, José Pedro Garcia; CASCAES, Luzia Maciel. Produção acadêmica de concluintes de cursos de especialização à distância. In: **18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Maceió, 01 a 04/07/2007.

Lógica esta que se manifesta pela redução de custos, concomitante ao incentivo às instituições de ensino privado para oferecerem a formação docente, não obstante o discurso da qualidade da educação pública. Quando, na verdade, o que se explicita é uma concepção que privilegia muito mais os interesses do capital do que de setores imersos na classe trabalhadora, aqui tendo como parâmetro a configuração classista da sociedade brasileira, onde aqueles são hegemônicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual formação dos docentes que atuam no ensino médio deixa a desejar, principalmente levando-se em consideração o que dispõe a nova Lei de Diretrizes e Bases (PARÁ, 1999b).

Esta seção terminal pretende fazer um olhar retrospectivo inerente ao conjunto das análises explicitadas ao longo das reflexões anteriores, sendo, portanto, resultado desse percurso, assim, sem perder o seu fio condutor, presente nas questões propulsoras que estiveram na sua gênese.

Para tanto, cabe trazer à tona o objetivo/interesse contido na Introdução desta pesquisa, como forma de balizar o entendimento e avaliação se, em certa medida, o seu desenvolvimento e percurso alcançou tal premissa finalística. Frente ao caráter deste texto, urge tê-lo presente: **compreender as características assumidas pelas políticas de formação continuada de professores no Brasil, atentando-se para suas repercussões em face das medidas adotadas pelos governadores do Pará, no período histórico de 1995-2006.**

Como importante consideração inicial, este objeto de estudo teve a sua centralidade intimamente relacionada com o processo de Reforma da educação brasileira, assentada em um período (década de 1990) de franca predominância do ideário neoliberal, em correspondência com o ajuste estrutural do sistema vigente, concernente a um processo de âmbito macro, globalizado, com o que a realidade estadual tem linha de continuidade. Como pano de fundo, este cenário, a todo momento, permeou a efetividade da política educacional, do que o arcabouço jurídico-pedagógico existente representou prova incontestada, conforme já se evidenciou.

Percebeu-se que o Estado, historicamente, esteve segregado pelos poderes públicos, tornando-se palco de práticas governamentais retrógradas e em descompasso com os regimes democráticos, assim como portador de uma gama variada de problemas de todas as ordens – sociais, econômicos, políticos, culturais, etc. –, produto e reproduzidor de uma herança histórica que tem origem desde o processo de colonização do território brasileiro, no entanto, somado a indicadores que são freqüentes, hoje, na realidade brasileira, reflexos do seu caráter diferenciado e contraditório, além daqueles próprios à sua expressão local.

Assim, tratando-se da política pública inerente à educação básica, no Estado do PARÁ, se, em parte, são compreensíveis as dificuldades enfrentadas pela política

governamental, como se alegou, por exemplo – frequentemente na documentação oficial – sobre a falta de recursos financeiros para operar as mudanças apregoadas e citadas como necessárias pelo discurso oficial, no entanto, isso não é suficiente para eximir os governantes à época pelo fato de que a *atual formação dos docentes que atuam no ensino médio deixa a desejar*, de acordo com a sua própria representação, inclusive reconhecendo que “o sistema educacional do Estado ainda não está preparado para enfrentar com sucesso essa nova realidade.” (PARÁ, 1999, p.25).

Para tanto, há que se considerar fatores extras ao universo escolar, localizados, geralmente, em outros espaços e agentes que não os do campo educacional, estabelecendo orientações que incidem diretamente nos sistemas de ensino, na escola e no fazer docente, de acordo com interesses emanados verticalmente, de instâncias hierarquizadas e interligadas com o estágio em curso do sistema produtivo.

Os governos do “Novo Pará”, em suas respectivas gestões, estiveram coniventemente conectados com tais interesses em evidência, posto a compatibilidade da agremiação partidária a que os seus representantes eram filiados (o PSDB) com a vertente ideológica do capitalismo difusamente em voga na época, o neoliberalismo. Nesse sentido, convergindo com análises voltadas e efetuadas em outra época³⁹, pode-se afirmar que a sua política educacional, em grande medida, se manifestou permeada pelos condicionamentos originados do modelo econômico dominante.

Tratando-se da política de financiamento da educação, a mesma constituiu produto de parcerias e convênios na linha da cooperação internacional, que visava à “transferência de programas destinados à formação e à atualização técnico-científica de recursos humanos.” (BRASIL, 1993, p. 49).

No caso do Projeto Alvorada - que assegurou o suporte financeiro para a realização da especialização **História da Amazônia** -, muito embora contivesse recursos canalizados apenas pelo Governo Federal, ele pode ser concebido como imerso nessa mesma lógica, que, aliás, contemplou outros Programas à época, como o PROMED (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio) e o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), voltados à implementação da reforma educacional no âmbito do ensino médio da política educacional paraense.

Com isso, um aspecto que se sobressai, na política educacional paraense, decorrente desse processo, é o seu grau de dependência, de forma acentuada, em relação aos

³⁹ Conferir CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. **As políticas educacionais para o ensino médio no Pará: passado e presente**. Dissertação (Mestrado). PUC. São Paulo, 1997.

financiamentos externos (como, ilustrativamente, o FUNDEF), como se fosse uma condição *sine qua non* para a sua efetivação, corroborando para um certo estado de cumplicidade política entre os seus agentes para a sua implementação.

Dessa forma, no que tange à formação continuada, fundamentada, prescritivamente, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo sua tradução, em termos do ensino, norteada pela Pedagogia das Competências, observa-se que o seu principal objetivo era *ensinar a fazer* (“atualização técnico-científico”) para desenvolver as chamadas “habilidades e competências” básicas, nos professores e alunos.

Esta situação, conseqüentemente,, enseja um profundo descompasso entre o discurso da “valorização do magistério” e a realidade educacional, sobretudo, no que tange às condições de vida e trabalho docente, posto que a referida intenção implica contemplar tais necessidades, para assegurar o desenvolvimento do exercício profissional, assertiva esta decorrente da própria legislação educacional brasileira, a saber, no artigo 67, da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao tratar dessa questão. Tal desenvolvimento, assim, tem sido cumprido apenas minimamente para efeito do discurso justificativo governamental considerando que os recursos financeiros disponibilizados através dos projetos de investimento não se destinavam à melhoria salarial dos docentes e, extensivamente, de sua valorização, sendo delegada ao Estado a sua implementação.

Quanto à linha de prioridades adotada relativa à globalidade da educação básica, por parte dos governos do “Novo Pará”, uma das características proeminentes, sobretudo na primeira gestão do governador Almir Gabriel (1995/1998), já fora antecipada por Corrêa (1997), ao dizer:

Se no nível federal o delineamento das políticas educacionais tem procurado fortalecer o seu ajuste à política econômica, essa opção parece estar refletindo sobremaneira na realidade paraense, onde o atual governo vem apostando insistentemente na *municipalização do ensino fundamental* (grifos) como ponto estratégico que supostamente permitirá o fortalecimento de suas ações visando a redução do déficit escolar no ensino de 2º grau (CORRÊA, 1997, p. 264)

Prognóstico este, inclusive, que conclui pela linha de compromisso do modelo educacional em vigor articulado com o estágio de desenvolvimento da sociedade em que o mesmo se insere, ao afirmar que: “ao se descomprometer com a educação fundamental, o Estado amplia formalmente as suas possibilidades de efetivar maior vínculo da organização escolar com o setor produtivo.” (CORRÊA, 1997, p. 264). Previsão justificada, exemplarmente, no *Plano Estadual de Educação (1995/1999)*, em suas diretrizes gerais

concernentes a este grau de ensino, ao pretender “adotar uma nova filosofia quanto às escolas profissionalizantes”, a ser traduzida mediante o Programa 3, *Direcionamento do ensino para vocações econômicas do Estado* (PARÁ, 1999, p. 51).

Dessa forma, o governo/SEDUC destinou substancial esforço para o processo de municipalização do ensino fundamental, confiante de que o mesmo seria importante como fator propulsor de dedicação com mais afinco ao Ensino Médio. Isso fez parte do processo de reorganização dos sistemas de ensino no Estado do Pará, com a redefinição de papéis, assentado nas prescrições decorrentes da legislação educacional em curso, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Em seqüência surgiu o Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PEM) – nos módulos I, II, III, IV e V – e, no momento posterior, o Projeto de Investimento no Ensino Médio (PI), objetivando mudar os rumos desse nível de ensino no Pará, comportando um diagnóstico aproximado da sua realidade, acentuando o seu grau de precariedade e a apresentação de propostas, pelo menos no campo da intencionalidade.

Urge citar dois aspectos que se evidenciaram ao longo dos documentos. O primeiro, a carência de recursos financeiros (externos ao orçamento do Estado) para a efetividade das propostas apregoadas; o segundo, a necessidade de um ajuste curricular, no caso, que considerasse os “Parâmetros Curriculares Nacionais como ponto de reflexão para as mudanças das práticas pedagógicas dos professores.”, operadas num currículo baseado na Pedagogia das Competências, instrumentais, em face das exigências do mundo do trabalho produtivo, carente de profissionais qualificados para a inserção no seu mercado.

Quanto ao primeiro, cabe destacar a política de financiamento externo, nomeadamente, por parte dos organismos internacionais que, associados ao Governo Federal, assegurou o suporte necessário para a efetividade da política educacional, todavia, condicionando e orientando os seus procedimentos. O Projeto Alvorada insere-se nesta perspectiva, sobretudo no que concerne à formação continuada de professores.

O outro, implicou uma série de ações, mediante a política educacional, objetivando moldar um perfil do profissional docente condizente com os princípios reformistas do período em questão. Uma formação profissional pautada nas competências como referência central para o processo de aprendizagem escolar, com ênfase no trabalho docente. Daí a importância de que a política de formação docente – inicial e continuada – pudesse focar, pragmaticamente, esse *saber fazer*, de cunho técnico-instrumental. Com esse imediatismo, prescindiu-se da modalidade de formação que se interroga previamente ao *como ensinar*,

acerca do *o que ensinar* e com que finalidade, considerando o tipo de sociedade (e de pessoa) que se tem vista atingir.

Apesar do estabelecimento de um elevado grau de ações, houve o reconhecimento dos governos estaduais do Pará de que grande parte das pretensões programáticas não foi cumprida pela falta de recursos financeiros, além do interesse pela sua aplicação para “a expansão da rede”, mesmo que isso redunde, reconhecidamente, em prejuízo da qualidade do ensino.

A condição de precariedade desse ensino ainda persiste, como se pode conferir por indicadores da sua realidade, relativos à sua atualidade. Para tanto, vale transcrever dados, contidos no Texto-Referência da *I Conferência Estadual de Educação (janeiro/2008)* que, muito embora de caráter parcial e provisório (como texto-base), no entanto, tais dados apresentados são reais:

O Pará apresenta a segunda menor taxa de escolarização líquida no ensino fundamental na Região Norte, a segunda menor taxa de escolarização bruta no ensino médio da região, a pior taxa de escolarização líquida na região nesse nível de ensino e um dos maiores índices nacionais de abandono no Ensino Médio. Os índices de desempenho apresentados pelo SAEB colocam nossos alunos entre os piores dentre todos os estados brasileiros.

No que tange à função docente o quadro é drástico: o Pará ainda conta com docentes no ensino fundamental que não possuem formação em nível médio, sem mencionar a existência de uma elevada proporção de docentes desprovidos de ensino superior completo (PARÁ, 2008, p. 10).

Produzido posteriormente a um período recente de mudança política na condução do Governo do Estado do Pará⁴⁰, o texto reitera dados, concernentes a um quadro dramático da realidade da educação básica, constatando uma situação, aliás, assinalada pelos sucessivos governos anteriores, bastando citar o ex-governador Jader Barbalho.

Muito embora reconheça que tal situação tenha relação, parcialmente, com a realidade nacional desse nível de ensino, no momento de reorganização do sistema da educação básica, o texto oficial conclui que “Tal cenário implica repensar a qualidade da educação básica principalmente nos fatores que culminam no ensino como qualificação docente, relação professor-aluno e frequência escolar.” (PARÁ, 2008, p. 17).

Portanto, uma demonstração de que, não obstante a boa intencionalidade dos gestores públicos autores do “Novo Pará”, atestado pelos Planos referidos (PEM e PI, por exemplo), o quadro problemático da educação básica continua, salientando-se o aspecto da formação docente, contribuindo para a inferência acerca da ausência, na política educacional, de um

⁴⁰ Um ano após a posse da atual Governadora, Ana Júlia Carepa, filiada ao Partido dos Trabalhadores – PT.

processo contínuo, permanente e consistente, conforme preconizara o discurso oficial, apenas reduzindo-se a *sinais* nesse sentido⁴¹, tal qual a especialização **História da Amazônia**. Quer dizer, a constatação de que essa efetividade, a sua ausência, tem relação com outros fatores que não somente com a questão de acesso a recursos financeiros, conforme prognosticara, prevalecentemente, a fala oficial.

Daí a necessidade de se fazer uma leitura sobre o processo pedagógico-curricular formativo dos professores. Para tanto, cabe retomar a conclusão sobre o tipo de formação adotado pela política educacional paraense, fundado na visão técnico-instrumental, centrado no *saber fazer* docente. Tendo por base as orientações preconizadas pela LDB 9.394/96, que destaca a importância da formação docente em serviço, Kramer (1989) realça as estratégias usadas, por parte dos sistemas de ensino, para a sua realização, junto ao corpo docente, reunidas conforme a autora, em dois caminhos principais: os “treinamentos” e os “encontros de vivência”.

Enquanto o segundo se baseia nos aspectos sócio-afetivos, com ênfase em seus valores e preconceitos, o primeiro, à figura de *pacotes* (posto serem predominantes nos sistemas de ensino), têm sido utilizados para introduzir, rapidamente, certas inovações educacionais, como a Pedagogia das Competências. Nestas ações, as instâncias centrais exercem papel determinante nos cursos realizados, seja na sua concepção, no planejamento e na elaboração de materiais, bem como no estudo e aprofundamento teórico. Um processo, já salientado, apartado do universo escolar e que desconsidera a participação docente na sua construção, daí o seu reduzido êxito no que tange a uma política de formação docente mais sólida e entranhada com a globalidade das questões que permeiam o exercício docente, consubstanciada na idealizada **valorização do magistério**, tão assinalada discursivamente, porém, de consistência real tênue.

Devido a isso, estas ações estão voltadas, segundo a autora (KRAMER, 1989) mais para os interesses do sistema do que para a valorização pessoal e social do professor. Assim, contrariamente ao discurso anunciado, seria melhor tratá-las na lógica da formação descontínua.

Convergindo com esse raciocínio, interessa, aqui, se referir ao debate histórico-conceitual sobre a formação continuada, explicitando a visão que se propugna para efeito da sua importância. Ao longo desta Dissertação, a saber, no I Capítulo, concluiu-se – com as referências de Candau (1997), Nóvoa (1991), Demailly (1992) e outros autores – pela

⁴¹ Conferir: PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Formação Permanente & Continuada – 2001-2002**. Belém, s/d.

existência de dois campos (ou perspectivas) conceituais da formação continuada: um, clássico-tradicional, mais recorrente nos sistemas de ensino, do que a existência dos *treinamentos* é exemplar; o outro, enquanto um paradigma alternativo ao primeiro, centrado no universo escolar, com ênfase na figura do professor e nos seus saberes docentes.

A partir disso, afirmou-se a opção pela perspectiva alternativa, de ruptura com a clássica-tradicional, sobretudo porque esta se materializa em projetos desarticulados em relação à escola, mormente um conhecimento distante das práticas docentes de sala de aula, centrado numa visão imediatista e tecnicista, o saber instrumental/profissional, porque de acordo com as exigências do mundo produtivo do trabalho, em certa medida, voltada à dimensão do profissional docente, porém, sem atentar para as demais, igualmente necessárias, como a dimensão pessoal e cidadã do professor.

Com isso, esta opção conceptual se aproxima da formação em serviço, na medida em que se concebe o exercício do magistério como referência central para um processo formativo, permeado por uma concepção de educação – e conseqüentemente, de sociedade – na perspectiva transformadora da realidade, concernente ao seu caráter qualitativo, conforme os pressupostos filosóficos assentados na visão histórico-dialética.

Entretanto, ela estabelece diferença com os processos, baseados na formação em serviço, atualmente predominantes nos sistemas de ensino, justamente, por conta da visão (racional/instrumental) subjacente aos mesmos, que se manifesta na Pedagogia das Competências, onde prevalece a adoção dos métodos, dos instrumentos e da medida (VEIGA, 2002). Visão esta que decorre da legislação educacional, estabelecida a partir da década de 1990, com sua gênese basilar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que estabeleceu esta modalidade de formação, conjugadamente, com outros instrumentos normativos.

Diferentemente, a visão que defendo se aproxima da opinião de Nascimento (1997, p. 70), a saber, quando a mesma entende por formação em serviço:

Aquelas atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental.

Aspecto importante, assinalado pela autora, se refere à sua concepção do processo formativo – e do próprio fenômeno educacional – em sua expressão pluridimensional (NASCIMENTO, 1997), daí o seu acento nas facetas pessoal, profissional e cidadã do

professor. A partir de vários autores que abordaram distintos aspectos, a autora enumera, didaticamente, várias dimensões a se fazerem presentes no âmbito da formação docente:

1. Dimensão social e pessoal, centrada na interseção entre o aspecto psicológico e o social, tendo como suporte a parte física e biológica;
2. Dimensão da especialidade, tendo por interesse a atualização permanente de conhecimentos e a reavaliação do saber escolarizável;
3. Dimensão didático-pedagógica, referente ao acesso aos conhecimentos na área das ciências da educação, comprometida com a realidade em que se trabalha;
4. Dimensão histórico-cultural, abordando saberes múltiplos, presentes no pensamento filosófico-pedagógico da tradição ocidental, além da história econômica, política, social e cultural do país, bem como de outros, igualmente, convergentes ao ser docente;
5. Dimensão expressivo-comunicativa, referindo-se ao potencial criativo e expressivo dos professores a serem usados no processo de ensino-aprendizagem, concebendo a arte e a criatividade como aspectos intimamente associados.

Para a autora, nessa lógica, a escola deve ser o espaço privilegiado onde se entrecruzam essas diversas dimensões do perfil do professor, assim como a inovação e a mudança acontecem como um microcosmo interligado ao processo macro.

Nesse raciocínio, complementarmente, cabe que se realce o aspecto inerente ao professor-cidadão constituinte do seu processo formativo. Longe de um desenvolvimento isolado (centrado no professor), à figura de uma *ilha*, a formação docente deve ter um profundo compromisso com a sociedade em que está imersa, posto o fato de que, assim como lhe é permeável às injunções dela provenientes, de forma correspondente, também pode concorrer na moldura do seu formato, pretensamente, democrático, justo, ético e digno da condição humana.

Contudo, os diferentes modelos ou perspectivas de formação continuada assinalados ao longo desta investigação, permanecem muito mais como reflexão teórica do que, necessariamente, como modelos práticos de intervenção, em face da dificuldade de se manifestarem em *formas puras*, pelo contrário, principalmente porque as estratégias de formação continuada, segundo Nóvoa (1991, p. 20), geralmente exibem formas curriculares híbridas, produto da conjugação de distintos aportes teórico-metodológicos.

Assim, para efeito de uma tentativa didática de classificação, afirmou-se ao longo deste trabalho, sobretudo com base em Candau (1997), a predominância da perspectiva clássica de formação no período-objeto em que se desenvolveu esta Pesquisa, sendo que a Especialização **História da Amazônia** se insere na sua segunda modalidade de formação continuada - Ofertas de Cursos de Especialização através de Convênios... Ademais, vale citar

o seu caráter semipresencial e a distância, assim como a abrangência de um universo reduzido do segmento docente, concorrendo para uma formação aligeirada⁴², compatibilizando-se com a análise de Ferreira (2006, p.28), ao afirmar que:

No que concerne à formação dos profissionais da educação, percebe-se, no conjunto das reformas, o descomprometimento com a formação inicial, a supervalorização de uma política de formação em serviço que se dá, ocorre, de um modo geral, de forma aligeirada e a inexistência de políticas de valorização desses profissionais. Na verdade, a política de formação continuada de professores tem se tornado uma política de descontinuidade.

Numa época de recentes mudanças de ordem político-governamental – a se refletir na própria gestão da política educacional no que tange à Educação Básica –, configurando-se um ambiente de positividade, é mister a expectativa concernente à tradução disso mediante ações que, concretamente, altere qualitativamente a situação de precariedade em que a realidade do seu ensino – recorrentemente, na formação docente – se apresenta.

Vale salientar como um dos pontos substantivos, no que tange à necessidade de valorização profissional – registre-se, uma pauta histórica do movimento dos educadores, agora, latente no discurso governamental – a elevação das suas condições salariais, implicando o estabelecimento de um piso salarial nacional para os professores da educação básica⁴³, inclusive, previsto na emenda constitucional que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para elevar a produtividade da aprendizagem escolar visando a sua aproximação com a de países desenvolvidos. Um debate que ora se desenvolve em âmbito nacional.

Apesar desse clima emocionalmente favorável, os dados da realidade do ensino público paraense, permanecem inalterados, frios, ou em permanente movimento de progresso crescente no aguçamento da sua precariedade. A tal ponto que o próprio Texto-base, em tempo, da I Conferência Estadual de Educação (janeiro/2008), responsável em estabelecer as diretrizes procedimentais para a efetividade do Plano Estadual de Educação sob os desígnios do atual governo paraense, demonstra preocupação com as projeções de futuro para este nível de ensino, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, para o seu desenvolvimento desde 2005 até 2021 (conforme tabelas logo a seguir):

⁴² Cf. CUNHA, Emmanuel Ribeiro; OLIVEIRA, José Pedro Garcia; CASCAES, Luzia Maciel. Produção acadêmica de concluintes de cursos de especialização à distância. In: **18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Maceió, 01 a 04/07/2007.

⁴³ O Piso está em discussão, no Congresso Nacional, desde 2007, aguardando decisão para ser efetivado.

As projeções realizadas para o país não se distanciam daquelas anunciadas em relação ao Pará, embora seja possível identificar que a educação paraense não terá grande desempenho em nenhuma das fases de ensino pelos próximos 14 anos. O ensino médio, responsabilidade do Estado, terá nota inferior a alguns estados de outras regiões como os do Sul e Sudeste, segundo avaliação do IDEB, afere-se que as dificuldades atuais estão associadas à reorganização do sistema educacional mencionada acima, e que esses cálculos lançados particularmente no caso paraense, podem servir para elaboração das metas que serão traçadas pelo Governo estadual para os próximos anos (PARÁ, 2008, p. 19).

Tabela XIV – Projeções do IDEB para o Brasil

BRASIL	Anos Iniciais do Ensino Fundamental		Anos Finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	2005	2021	2005	2021	2005	2021
	3,8	6,0	3,5	5,5	3,4	5,2
LOCALIZAÇÃO						
URBANA	4,0	6,2	-	-	-	-
RURAL	2,7	4,9	-	-	-	-
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA						
Pública	3,6	5,8	3,2	5,2	3,1	4,9
Federal	6,4	7,8	6,3	7,6	5,6	7,0
Estadual	3,9	6,1	3,3	5,3	3,0	4,9
Municipal	3,4	5,7	3,1	5,1	2,9	4,8
Privada	5,9	7,5	5,8	7,3	5,6	7,0

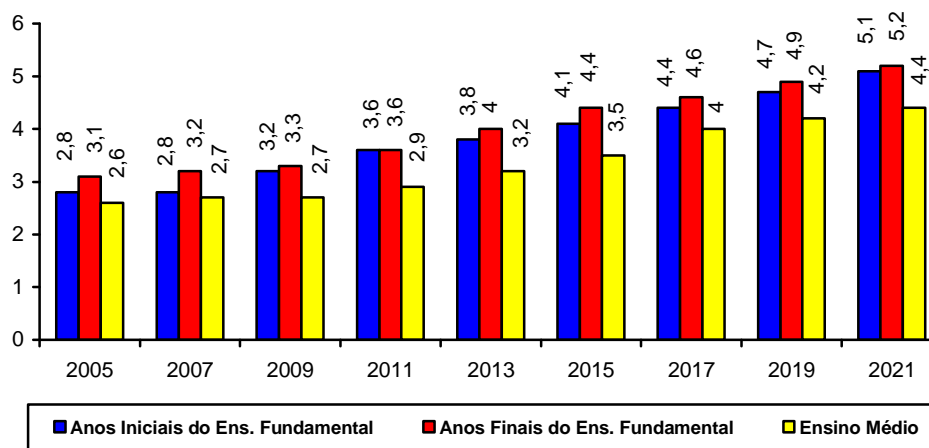
Fonte: Saeb 2005 e Censo Escolar 2005 e 2006.

Tabela XV – Projeção do IDEB para o Estado do Pará

FASES DE ENSINO	2005 (observado)	Projeção do IDEB para o Estado do Pará							
		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2,8	2,8	3,2	3,6	3,8	4,1	4,4	4,7	5,1
Anos Finais do Ensino Fundamental	3,1	3,2	3,3	3,6	4,0	4,4	4,6	4,9	5,2
Ensino Médio	2,6	2,7	2,7	2,9	3,2	3,5	4,0	4,2	4,4

Fonte: Saeb 2005 e Censo Escolar 2005 e 2006.

Gráfico 6 – Projeção do IDEB para o Estado do Pará.



Fonte: Saeb 2005 e Censo Escolar 2005 e 2006.

Portanto, o desafio da existência de uma política educacional de qualidade, tendo na formação docente - sobretudo, para interesse desta Pesquisa, a continuada - uma das suas expressões, continua na *ordem do dia*, tornando-se um imperativo em face dos fatores concorrentes, atualmente, para o quadro da sua insuficiência. E que se localizam, aliás, para além da esfera estritamente educacional, mas que incidem diretamente sobre a mesma.

Com base nesse pressuposto, pode-se afirmar de que, mais do que a alocação de recursos financeiros e de ajuste curricular no ensino, a realização dessa finalidade implica um raio de ações conseqüentes, sob a responsabilidade do sistema educacional, mas que esteja interligado e condicionado a mudanças necessárias desenvolvidas em outras áreas da sociedade, principalmente, na esfera político-econômica. O que implica atitudes de compromisso por parte de todos os seus agentes envolvidos, perpassando uma concepção de sociedade, justa e democrática.

Seguramente, na perspectiva de novos horizontes através de um ensino público (incluindo a educação básica) qualitativamente comprometido com a elevação da qualidade de vida, principalmente, dos estratos mais excluídos, discriminados e mudos em suas falas, da sociedade. Afinal, numa sociedade, a brasileira, profundamente matizada pela estrutura de classes, onde a exclusão e a discriminação – de todas as ordens – são-lhe aspectos acentuados, somente uma educação, marcadamente vocacionada para a mudança, pode ser digna e apropriada à escola pública.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa *et al.* Referências para a formação de professores. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. v. 2. São Paulo: UNESP, 1999.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte de formação de professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, n. 68. Campinas, 1999.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. (Tese de Doutorado). Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001.

AROUCA, Lucia Schwantes. O discurso sobre a educação permanente (1960 – 1983). In: Revista da Faculdade de Educação - **Pró-Posições**, v. 7, n. 2 [20], jul. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

BARBIERI, Marisa Ramos *et al.* Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. In: COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida (org.). **Cadernos CEDES**, Educação Continuada n. 36. Campinas, SP: Papyrus: CEDES, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Formação continuada de professores no projeto Escola Cabana**: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola. (Tese de doutorado). Belo Horizonte: UFMG, 2004.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os Art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. Publicada no DOU 179, de 13/09/1996.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Publicada no DOU 250, de 26/12/1996.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 15/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

_____. MEC. **Balanco das realizações 1993**. Gabinete do Ministro. Brasília, s/d.

BRUM, A.J. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. 20 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Reunião da ANPED**, Caxambu, MG, 1999.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso (org.). Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. In: **Cadernos CEDES**, n. 36, Campinas, SP: Papirus: CEDES, 1995.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. **As políticas educacionais para o ensino médio no Pará: passado e presente**. Dissertação de Mestrado. PUC. São Paulo, 1997.

COSTA, Edinilza Magalhães da. A Reforma na formação de professores: uma nova concepção de profissionalização. In: CORRÊA, Paulo de Almeida. **Políticas educacionais**,

reformas curriculares e formação de professores nas produções científicas dos pós-graduandos em educação da UFPA. Belém: EDUFPA, 2006.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro; OLIVEIRA, José Pedro Garcia; CASCAES, Luzia Maciel. Produção acadêmica de concluintes de cursos de especialização à distância. In: **18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste.** Maceió, 01 a 04/07/2007.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação).

DESTRO, Martha Rosa Pisani. 1995. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conciliação. In: COLLARES, Cecília; MOISÉS, Maria Aparecida. **Cadernos CEDES, Formação Continuada**, n. 36. Campinas, SP: Papyrus, 1985.

FERREIRA, N.S.C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, N.S.C. **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

FRANCA, S.J. Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas:** o “ratio studiorum”: introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Gustavo de. **900 textos e documentos de história.** Lisboa: Plátano, 1976. v.2

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, n. 80. Campinas, SP, 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDESCOLA. **O que é Fundescola.** Disponível em: <<http://www.fundescola.org.br>>. Acesso em: 04 out. 2007.

GATTI, Bernadette Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. (Coleção Estudos Culturais em Educação) Vários autores.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

IANNI, Otávio. **O colapso do populismo do Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 70/165, MEC-INEP, Brasília, 1989.

KUENZER, Acácia Z. (org.). **Ensino médio** – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. In: **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, dez./1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? In: **Revista de Educação AEC**, ano 27, n. 109. AEC do Brasil, out./dez., 1998.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p.33-52, jul./dez., 2006. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

LOPES, Maria do Socorro Leal. A formação continuada nas palavras dos autores. In: MENDES SOBRINHO; CARVALHO. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACHADO, Lucília. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Proposições**. Campinas. Vol.13, nº 1 (37) – p. 92-110, 2002.

MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para a formação dos professores da educação básica. In: **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, 1999.

MOURA, Arlete Pereira. Desregulagens nas políticas do conhecimento oficial. In: COSTA *et al.* (orgs.) **Políticas educacionais e (re)significações do currículo**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na 1ª República**. São Paulo: EPU, 1976.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NASCIMENTO, Terezinha A. Quaioti Ribeiro do. **Pedagogia liberal modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação republicana**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp, 1977. (Coleção Memória da Educação).

NÓVOA, Antônio (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, Celi do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores, o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. Tese (Doutorado). Campinas, SP: UNICAMP, 2000.

PAIVA, V.; WARDE, M. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. In: **Educação & Sociedade**, n. 44, 1993.

PARÁ. Governo do Estado. **Plano decenal de educação para todos (1993-2003)**. Belém, 1993.

_____. Governo do Estado. Secretaria Executiva de Educação. **Plano estadual de educação (1995-1999)**. Belém, 1995.

_____. **Balanco das ações segundo as diretrizes da política educacional (1995-1999)**. Série Planos e Projetos Educacionais nº 11. Belém, 1996.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Plano de expansão e melhoria do ensino médio**. Parte I: Planejamento Estratégico – Capítulo I. Belém, 1999.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Formação permanente & continuada - 2001-2002**. Belém, s/d.

_____. Secretaria Executiva de Educação. **Curso especial** – complementação pedagógica. Belém, 2003.

_____. Governo do Estado. Secretaria Executiva de Educação. **Plano estadual de educação (1999-2003)**. Belém, 1999.

_____. Governo do Estado. **Municipalização do ensino fundamental no Pará**. Belém, 1996.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Balanco das ações segundo as diretrizes da política educacional (1995-1998)**. Belém, s.d. (Série Planos e Projetos Educacionais nº 11).

_____. Secretaria de Estado de Educação. Texto-referência para debate. In: **1ª Conferência Estadual de Educação**. Belém, 20 a 22 jan. 2008.

_____. Governador (1995-1998: Almir Gabriel). **Mensagem à Assembléia Legislativa**: apresentada em 22 de fevereiro de 1999. Belém, 1999.

_____. Governo do Estado. Secretaria Especial de Promoção Social / Secretaria Executiva de Educação. **Projeto de investimento no ensino médio**. Belém, 1999a.

_____. Governo do Estado. Secretaria Especial de Promoção Social / Secretaria Executiva de Educação. **Plano de expansão e melhoria do ensino médio**, v. I, II, III, IV e V. Belém, 1999b.

_____. Governador (2003-2006: Simão Jatene). **Mensagem à Assembléia Legislativa**: apresentada em 15 de fevereiro de 2003. Belém, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Portugal: Nova Enciclopédia: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PETIT, Pere. **A esperança equilibrista: a trajetória do PT no Pará.** Belém: Editorial Boitempo, 1996.

PIMENTA; GHEDIN (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006.

PORTO, Yeda da Silva. A prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada: reflexões alternativas.** Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SANTOS, B.S. Os processos de globalização. In: SANTOS, B.S. **Globalização: fatalidade ou utopia.** Porto: Afrontamento, 2001.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade.** São Paulo: Cortez, 1995. (Questões da Nossa Época; v. 42).

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém: riquezas produzindo a Belle-Époque (1870-1912).** Belém: Paka-Tatu, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA Antônio (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas da Educação).

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* **Política educacional.** 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia M. (org.) **Iluminismo às avessas – produção de conhecimento e políticas de formação docente.** RJ: DP&A, 2003.

SILVA, Eliana Nunes da Silva. A Pedagogia das competências no ideário da formação de professores. **Intellectus** – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopac. Sumaré-SP, ano 02, n. 04, jan./jul. 2005.

SOUZA JÚNIOR, José Alves de. A Revolução de 30 no Pará: a 1ª Interventoria de Magalhães Barata (1930/1935). In: **Pontos da história da Amazônia.** v. II. Belém: Paka-Tatu, 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação – ANPED,** nº 14, mai./jun./jul./ago., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Allencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WEFFORT, Francisco Corrêa. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém-PA**

Aquino, Edward Martins de.

Reformas neoliberais e política de formação continuada de professores nos governos do “Novo Pará”(1995- 2006); orientador, Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa. _ 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

1. Professores – Formação – Pará. 2. Educação permanente - Pará. 3. Professores de ensino médio - Formação – Pará. I. Título.

CDD - 21. ed. 370.7118115
