

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARÁ: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS GESTORES

Igor Belo dos Santos ¹
Ana Cristina de Sousa dos Santos ²
Valena Miranda Mesquita ³
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes ⁴

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão acerca das políticas públicas voltadas para formação e valorização de professores no Estado do Pará, no período entre 2015 e 2018, a partir da fala do ex secretário de ensino (gestão 2015 a 2018) e o atual coordenador do centro de formação, ambos da Secretaria Estadual de Educação, correlacionado à análise das metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação 2014/2024 e Plano Estadual de Educação (2014 /2024). O artigo é de caráter qualitativo e com o emprego da metodologia de análise documental e entrevista semi- estruturada. Os principais teóricos de referência para análise são: Arroyo e Gomes (2017), Agum, Riscado e Menezes (2015), Gatti (2013) e Diniz-Pereira (2011). A partir das análises dos avanços e entraves das políticas públicas de formação de professores do estado percebe- se o significativo atrelamento e dependência ao capital financeiro nacional e internacional para cumprimento das metas educacionais estabelecidas nos planos para formação e valorização de professores e que ainda não foram cumpridas em sua totalidade no estado do Pará. Conclui-se que decisões tomadas em gabinetes e a supervalorização na formação de professores como causa única de transformação social distanciam- se de um projeto de educação com equidade e justiça social.

Palavras-chave: Formação de professores, Políticas públicas, Gestores públicos.

INTRODUÇÃO

O referido artigo intitulado Plano Nacional de Educação e a Formação de Professores no Estado do Pará: uma análise a partir da perspectiva dos gestores, tem por objetivo refletir sobre o campo das políticas públicas em educação no estado, especificamente nas metas de 15 a 18 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) em articulação com o Plano Estadual de Educação do Pará (PEE 2014-2024), a partir da visão de gestores da educação do estado do Pará. Várias temáticas são abordadas dentro desse contexto maior, tais como: a formação de professores no estado, quanto a sua qualificação, plano de carreira e salário e análise em interface também, com modalidades quase invisibilizadas como a educação especial, educação

¹ Mestrando do Curso de Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) - PA, ped_igorbelo@hotmail.com;

² Mestranda do Curso de Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) - PA, crissbrabo@gmail.com;

³ Mestranda do Curso de Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) - PA, pedagogia.rodrigues@hotmail.com;

⁴ Professor orientador: Dra, Universidade do Estado do Pará (UEPA)- PA, docenteapf@gmail.com.

de jovens e adultos e educação do campo, visto que são áreas de interesse de pesquisa dos autores.

Soma-se ao objetivo geral, os objetivos específicos de: debater entre o planejado (pelos PNE e PEE) e as ações efetivas de formação e demonstrar apontamentos teóricos que discutem e buscam um direcionamento para os problemas de políticas de formação no país.

Para tanto, é importante ressaltar o contexto em que se dão as políticas públicas atuais (nacional e estadual) com os desdobramentos estabelecidos no Plano Estadual de Educação e as falas oficiais dos dirigentes do estado, para que assim seja analisado se os relatos destes condizem com as realidades que conhecemos em seus avanços e entraves, bem como, verifiquemos as possibilidades e os desafios vindouros aos próximos 5 anos que ainda restam ao PNE quanto a atuação docente na educação básica e em face de atualidades políticas tão divergentes daquela em que foi estabelecido.

O presente artigo será analisado por meio de duas unidades temáticas de acordo com as entrevistas realizadas: os planos nacional e estadual de educação na perspectiva da secretaria de educação (SEDUC) e o centro de formação de professores (CEFOP) e as ações no estado do Pará.

METODOLOGIA

O percurso metodológico para a construção do artigo consiste em uma produção do tipo de pesquisa qualitativa pela metodologia de análise documental e entrevistas semiestruturadas, com gravação e transcrição literal e semiliteral, realizadas com dois gestores da secretaria de estado de educação do Pará – SEDUC, em seus respectivos locais de trabalho. Com a finalidade de preservar a identidade dos entrevistados, adotaram-se as alcunhas de “Gestor A” ao ex-secretário da Secretaria de Administração de Ensino – SAEN, órgão pertencente à Secretaria Estadual de Educação – SEDUC. E para o coordenador do Centro de Formação de Professores, optamos por “Gestor B”.

DESENVOLVIMENTO

A formação de professores de um país requer planejamento, investimento financeiro e decisões a serem tomadas por parte dos gestores a que comumente, se chama ‘vontade política’. No campo da educação, o Brasil possui um documento referência, legalmente instituído denominado Plano Nacional de Educação – PNE, que estipula ações sobre várias pautas da educação e dentre elas está a formação, a carreira e os rendimentos dos professores, um tripé

indissociável na hora de fazer um plano com metas a serem alcançadas para a categoria, além de servir como referência aos planos estaduais.

Sabe-se que a necessidade e reivindicação por um Plano Nacional de Educação é bastante antiga no Brasil, desde as décadas de 20 e 30, através das manifestações da Associação Brasileira de Educação (ABE) e dos Pioneiros da Educação Nacional, segundo Diniz-Pereira (2011). O mesmo foi legalmente respaldado na Constituição Federal, no art. 87, parágrafo 1º, onde afirma que: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes [...] (BRASIL, 1988).

Pelo foco no decênio do referido plano definido na Constituição já se podem ver dois ganhos: o de que o PNE, devido ser decenal, seja uma política de Estado e não de governo e, o necessário projeto educacional da nação conforme alerta Diniz-Pereira (2011) para se ter no país a cultura do planejamento aonde normalmente ocorre a cultura do improviso. O Plano Nacional veio provocar o planejamento, inclusive, dos estados e municípios. Entretanto, como está ocorrendo este planejamento, quem decide o que entra na agenda como política e quais parcerias foram estabelecidas torna-se uma grande preocupação aos educadores que, junto à sociedade civil organizada, são o contraponto que visa um país mais democrático e menos enraizado na cultura de mercado cujo governo dificilmente conseguirá se libertar.

Compreender os nexos interinstitucionais de implementação de políticas educacionais, por meio de uma política pública, no caso o PNE, implica destacar que as imbricações entre a realidade social dinâmica e os atores sociais são permeadas por categorias analíticas (teórico-conceituais) e procedimentos políticos (fins visados), cuja materialização se efetiva na intersecção entre regulamentação, regulação e ação política, marcados por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas. (DOURADO, 2017, p. 10)

Desta forma, primeiramente faz-se necessário conceituar o que seria política pública. Adota-se aqui o conceito de Agum, Riscado e Menezes (2015) pelo campo da ciência política, mas que inspira as demais áreas a compreender o termo, como na área da educação.

Resguardando o risco de soarmos simplistas, pode-se resumir política pública como o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças nos rumos ou cursos dessas ações (variável dependente). (Agum, Riscado e Menezes 2015, p. 16)

Porquanto, no início da entrevista o secretário foi interpelado a responder de que forma a política educacional da secretaria estadual de educação se alinha com as metas do Plano Nacional de Educação, lançado em 2014 e com o objetivo de ser implementado em sua totalidade em 2024, o que evidencia faltar apenas cinco anos para seu cumprimento. O gestor

A respondeu que há um alinhamento no sentido de garantir a formação por meio de recursos financeiros internacionais e por meio da organização interna da secretaria.

A Secretaria de Educação do Pará desenvolveu por meio de recursos do BID a criação do CEFOR – Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica, no sentido de promover qualificação continuada (...). Assim como também dentro do próprio CEFOR já havia uma coordenação que acompanha a questão da Formação Inicial através do PARFOR (Programa de Formação do Governo Federal). (Gestor A)

Para formação inicial a SEDUC manteve a ação do PARFOR, criado na gestão do governo anterior, que em parceria com o governo federal, objetiva promover formação em nível superior aos professores da rede estadual da capital e dos demais municípios paraenses. Segundo o entrevistado a secretaria buscou desenvolver parcerias com as instituições públicas de ensino superior para o alcance da meta.

Tal programa (o PARFOR) tem sido utilizado para os professores dos municípios mais longínquos em relação a buscarem uma segunda formação em disciplinas afins e cujas mesmas apresentam carência de profissionais no mercado. Exemplo: professor formado em Matemática busca uma segunda graduação em Física, pela carência desta que atenda a demanda das escolas. Já em relação à formação continuada criou-se o Centro de Formação – CEFOR que, amparado em subsídios financeiros do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID atende às demandas de todos os professores estaduais.

O que chama a atenção em sua fala é a necessidade de parceria com instituições financeiras do mundo empresarial para implementação das políticas. O que se confirma em sua próxima resposta:

Na formação continuada, a secretaria nesta gestão dos últimos quatro anos promoveu a integração com algumas instituições parceiras como Instituto Unibanco, voltada para formação continuada de gestores e também de professores pra atuar na melhoria da qualidade do desempenho da educação em virtude dos resultados do IDEB, é... Houve parcerias com a Fundação Natura pra formação de professores pra atuar no ensino fundamental (Gestor A)

O Instituto Unibanco e a Fundação Natura constituem-se em instituições internacional e nacional respectivamente moldados como grupos epistêmicos do mercado e que as políticas públicas por vezes se adequam seguindo as recomendações e interesses.

Agum, Riscado e Menezes (2015) em seus estudos, denunciam que existem dois tipos de processos decisórios na política pública: o modelo elitista (HOLANDA, 2011) em que a decisão pertence a um seletor e privilegiado grupo que estabelecem qual problema é merecedor de atenção; e, o modelo pluralista (DAHL, 2005) que representa uma somatória de forças reproduzidas nas políticas públicas, embora não ocorra de forma equalizadora, reconhece as forças desiguais na sociedade voltada ao mercado.

Outra instituição citada durante a entrevista foi a Fundação Roberto Marinho com a qual a secretaria estadual de educação estabeleceu parceria para promover orientação metodológica aos professores sobre como atuar no projeto denominado MUNDIAR, conceituado pelo entrevistado como programa de distorção idade/série. Porém, os membros do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Pará – SINTEPP criticam o projeto de aceleração de aprendizagem, não pelo objetivo em si mas, devido a forma como este se estrutura dentro da visão denominada “servidor precariado” na linguagem de Ricardo Antunes (2009). O referido autor ressalta que os direitos agora estão do lado do patrão. Para este projeto o professor é contratado, treinado-robotizado para ministrar sua aula em formato de unidocência – o que sugere uma aula superficial, devido ninguém dominar tantos assuntos e ter que ministrar todas as disciplinas, somada a uma instabilidade que lhe impede de fortalecer a organização coletiva em contraposição ao sistema mercadológico de educação.

Pode-se arriscar dizer que a política da SEDUC/Pará para cumprimento das metas em educação está enraizada no processo decisório centralizador do mercado econômico, ou seja, caracteriza-se como um plano de educação elitista por mais que o discurso seja o da democracia e da acessibilidade a todos. Ou seja, numa concepção marxista estruturalista, o sistema está dominado pelo interesse econômico. Desta forma, “o estado e suas políticas acabam por reproduzir o interesse pertencente ao capital” (Agum, Riscado e Menezes 2015, p. 39).

Diniz-Pereira (2011) já chamava atenção ao lembrar que os economistas não deixaram de pensar que a valorização e formação dos profissionais da educação seria uma ação importante por parte do mundo financeiro devido a lógica do tripé: professores bem preparados, remunerados dignamente e altamente valorizados, o que desembocaria de forma positiva na economia do país. Com a fala do entrevistado percebe-se a denúncia da ação do mercado sobre a educação. Um entrelaçamento direto, visível e planejado.

Quanto à valorização do magistério, o secretário destacou o Plano de Cargos e Salários-PCCR aonde garante a mudança de classe à medida em que o professor obtém título acadêmico de mestrado ou doutorado. Informou que hoje dificilmente professor faz especialização *lato sensu* preferindo as *stricto sensu* que melhoram seus vencimentos. E rememorou a resolução do estado que garante bolsa de estudo para mestrado e doutorado, porém nos últimos quatro anos não foi viabilizada por falta de orçamento, seria uma bolsa estadual de incentivo para os profissionais da educação. Somente sai o autorizo para licença para estudo *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado).

Em seguida, perguntou-se sobre a meta 16 que visa a formação em nível de pós-graduação em 50% dos professores da educação básica, bem como, garantir que 100% destes,

tenham curso de formação continuada. O secretário expôs que o incentivo se dá pelo próprio PCCR devido à mudança de classes que faz o melhoramento da remuneração através de uma porcentagem estipulada. O PCCR dos professores da rede estadual foi implementado em 2012 e desde este momento houve um aumento gradativo na busca de titulação em mestrado e doutorado por parte do corpo docente.

Sobre a formação continuada, orientou a equipe a buscar melhores informações com o CEFOR. Mas, deixou compreender-se que estas ainda são insuficientes visto que ainda não abrangem todos os municípios, são focadas mais nas disciplinas e que ainda há bem poucas nas modalidades ou áreas como educação especial, do campo, quilombolas, educação de jovens e adultos, etc., muito menos na interface destas áreas se encontrando e, se encontrando na área da cidade, conforme se pesquisa em outros trabalhos.

Porém, mesmo com a insuficiência e falta de alcance a todos os professores, ainda há que preocupar com o foco direcionado bastante para os professores (principalmente das classes regulares) como sendo os grandes e únicos responsáveis pelo (in)sucesso da escola. Esse foco no investimento financeiro e político apenas na formação de professores, desconsiderando as condições de trabalho e uma remuneração digna para a classe, alerta Diniz-Pereira (2011) pode recair no discurso ideológico de culpabilizar o professor por todos os problemas da educação.

Toda essa ênfase do PNE (2001-2021) sobre a formação de professores parece positiva, mas não devemos esquecer que existe uma tendência bastante forte e recorrente em nosso país, e em vários outros países, de se responsabilizar, e/ ou de se culpabilizar os professores e as professoras por todas as mazelas da educação escolar; ou pelo menos a maioria delas. De acordo com esta ideologia, melhorar a educação escolar implica investir, única e exclusivamente, na formação dos docentes. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 221)

Desta forma, se a educação mesmo com o Plano continuar ruim, a culpa será direcionada de modo exclusivo ao professor. Tanto prova que quanto à meta 17 que é equiparar, até 2020, os salários dos professores das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, a última pergunta da entrevista, revela um posicionamento um tanto quanto polêmico do secretário ao afirmar existir apenas uma discussão conceitual sobre a implantação do piso dos professores no estado do Pará.

A questão do Piso é uma questão o quanto conceitual, aí... não vou entrar no mérito da questão porque há uma tese mas que está sendo discutida sistematicamente com o sindicato sobre a tartamela que o estado não paga o piso. Essa arte demonstra que a secretaria de educação paga o piso por meio da remuneração, gratificação de nível superior que acaba fazendo parte. E acaba... paga a mais que o piso estabelece. Então isso é uma questão conceitual. (Gestor A)

Ou seja, quando fala que a questão é conceitual a SEDUC trata como fato normal associar o salário acrescido das remunerações docentes e definir isso como “piso”. A Lei nº 11.738/2008 em seu art. 3º, é clara ao distinguir piso de outras vantagens pecuniárias e admite

a junção dos dois como piso somente até 31 de dezembro de 2009 enquanto os sistemas se ajustam financeiramente. O Sintepp aqui alerta para as devidas distinções. A remuneração não pode ser entendida como piso. Ela é o acúmulo de tudo que se conquista ao longo de anos de labuta. Segundo Andrade (Sintepp) *apud* Almeida 2019, o piso pago aos professores é referente ao ano de 2015, no valor de R\$ 1.927,00, apresentando, portanto, uma defasagem de 630,74.

A ênfase apenas na formação, ou seja, na ação do professor como melhoria da educação e desprezo por um efetivo melhoramento de valorização por meio de salário e outros aspectos, confronta-se ao que Diniz-Pereira (2011) alerta: “Não será a educação, e muito menos a formação docente, a única capaz de transformar a sociedade (2011, p. 221)”. Por outro lado, afirma que:

A transformação da sociedade – não aquela para manter as mesmas estruturas que alimentam as desigualdades sociais e econômicas – em direção a uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária, não pode, porém, abdicar do importante papel da educação e da formação docente. (DINIZ- PEREIRA, 2011, p. 221)

Percebe-se uma discrepância entre o foco em formação e o descaso com a melhoria de salário, além da não citação nas falas sobre a melhoria das condições físicas das escolas. Como bem ressalta Diniz- Pereira (2011), não somente de formação de professores faz-se as mudanças necessárias para se alcançar a transformação social que vise equidade, a diversidade e qualidade da educação. A focalização no professor pode ressaltar a sua culpabilização naquilo que não for alcançado.

O Centro de Formação de Professores (CEFOP) é institucionalizado no ano de 2014 através da resolução n.º 001/2014 com os objetivos de planejar, executar, monitorar e avaliar os processos de formação continuada de toda a educação básica do estado do Pará. Devido a dimensão continental do estado, e as demandas que a educação pública exige, o centro de formação acaba por auxiliar os municípios em seus processos formativos quando há a demanda necessária.

Destarte, destaca-se a importância do CEFOP para a qualificação profissional e consequentemente para a melhoria da educação básica, uma vez que, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem está intrinsecamente relacionada com o saber fazer docente e a forma como este interage com seu discente no âmbito educacional. Assim, refere Gatti (2013):

A exigência social posta contemporaneamente é de um novo paradigma em educação, que, na expressão de Tedesco (2010), funda-se na demanda por uma *escola justa* e, para se ter uma escola justa, segundo esse autor, precisamos de professores que assumam esse compromisso e estejam preparados para isso. A escola justa – que faz justiça social – é aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes. Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos. Assim, esse novo paradigma solicita cada vez mais que o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura

local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. (GATTI, 2013, p.53)

Percebe-se que apesar de, como já dito no tópico anterior, não se dever sobrecarregar ou culpabilizar o professor sobre as deficiências do ensino público, a ideia de uma escola enquanto fator de justiça social perpassa pela figura de um professor qualificado, capaz de lidar com as diversidades e heterogeneidades de sala de aula e, claro, mais além, pois a educação transita pelos ambientes educacionais e não educacionais. Esta perspectiva é muito reafirmada em decorrência da própria construção dos Planos Nacionais de Educação que colocam a escola, tão quanto o processo educacional, como “salvadores da pátria”. O professor e a escola passam a ser vistos então como os extirpadores das desigualdades sociais e até econômicas vigentes em uma sociedade neoliberal. Arroyo e Gomes (2017) traz uma importante contribuição quando reflete:

Uma hipótese a aprofundar seria porque a negação da escolarização ou a desigualdade na garantia do direito à escolarização são pensados no campo da educação como a causa determinante, precedente da negação da garantia dos outros direitos dos grupos sociais, étnicos, raciais, de gênero, de orientação sexual diversos. Essa visão miraculosa do acesso à escola para superação de todas as desigualdades na garantia dos direitos humanos tem como origem a desigualdade de acesso à educação e bloqueiam o pensamento pedagógico, as políticas, os programas, os planos de educação a dar a centralidade que tem a desigual garantia dos coletivos diversos aos direitos humanos: a terra, trabalho, renda, saúde, moradia, educação. (ARROYO; GOMES, 2017, p.229)

Esta reflexão nos remete ao seguinte questionamento: será que o PNE consegue abarcar a diversidade existente no que tange a educação enquanto política pública? O CEFOR consegue suprir todas as demandas que resultam da meta 16 no tange aos processos de formação continuada? Pois bem, partindo destas inquietações começaram a surgir os questionamentos que nortearam a entrevista com o atual coordenador do CEFOR, conforme indicado pelo entrevistado anterior. A priori, ao ter como fundamento a questão da diversidade, foi perguntado ao coordenador se existia uma política específica do CEFOR para os professores que atuam na EJA e de que forma esta política interage com a educação especial. A resposta fora a seguinte:

O CEFOR é um centro que está estruturado em linhas de ação, nossas linhas são formadas por áreas de conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática são os maiores) (...) trabalhamos a integração por área, interdisciplinaridade, etc. porém pra ‘chegar lá’ é necessário ser feito um estudo prévio, baseado em evidências para compreender a realidade do professor e da escola. No caso da EJA e da Educação Especial o planejamento é feito de forma integrada e colaborativa com as coordenações (CEJA), assim a gente planeja, organiza e vê qual é a realidade. (...) Além da EJA nós temos a Educação para o Campo, para a diversidade, educação indígena, quilombola, educação do campo, porém essas áreas acabam sendo um desafio pra nós porque aqui não temos um formador específico de educação no campo, educação quilombola, por exemplo. Assim, também trazemos formadores para participar conosco e também fazemos a formação interna, pois estamos formadores, mas nunca estamos ‘acabados’. (Gestor B)

Nisto, no que se refere b meta 16 do PNE – que trata sobre a formação continuada na área de atuação do docente, de modo a respeitar as suas necessidades, demandas e

contextualização do ambiente onde atua – o CEFOR, segundo relato do coordenador do centro, tem tido um desempenho muito bom, com números acima da média de seu planejamento. De acordo com os dados obtidos na entrevista o número de profissionais capacitados desde o ano de 2015 até o ano de 2019 foi de 16.447. Segundo o coordenador este número é resultado de uma expressiva força tarefa que o governo do estado vem realizando para a reestruturação e melhoria no desempenho do CEFOR, levando em consideração que o centro de formação é recente e a extensão territorial do estado do Pará, sendo grandiosa, torna o processo de capacitação um pouco mais dificultoso de ser realizado.

Diante desta perspectiva emerge a reflexão acerca da aceitação dos professores para com estes processos formativos desenvolvidos pelo CEFOR, uma vez que as capacitações são realizadas em dia e horário distinto do calendário escolar regular (abrangendo-se os sábados) e no estado do Pará, muitas vezes, essas formações ocorrem em municípios vizinhos daqueles aos quais o professor reside e está lotado. O coordenador do CEFOR ratifica que:

Como o CEFOR é um centro de formação ainda recente (2014) ele ainda não é muito conhecido e pela própria rede, como um todo. As formações são direcionadas para os professores que atuam nas linhas de ação específica (educação especial, EJA, etc.), portanto essas formações são feitas exclusivas para estes profissionais em parceria com suas coordenações, a não ser que tenhamos uma formação com um tema muito maior, mas que dificilmente ocorre, porque o trabalho é feito pra atender as necessidades daquela realidade, daquele professor. De um modo geral, o professor da rede, seja ela municipal ou estadual – porque nós atendemos os municípios também, não atendemos só SEDUC – ele tem um processo de resistência sim, às vezes pela questão do horário, daquela hora pedagógica que não é muito definida e tudo mais, mas temos documentos com avaliações feitas (toda nossa formação é feita avaliação que no final tem umas atividades que eles tem que fazer) por eles que nos dá a percepção que eles tiveram da formação que analisam: atuação do formador, infraestrutura, domínio, metodologia utilizada etc. e tal. (Gestor B)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebeu-se ao longo de toda pesquisa um distanciamento entre o estabelecido nos planos, os anseios e a prática dos gestores nas ações efetivamente implementadas em relação às demandas reais de formação e valorização docente no estado. Contudo, se observa que, as buscas de cumprimento das metas, muitas vezes se dão em gabinete ao invés de um trabalho mais dialógico e democrático com as escolas, pois está sempre pressionado às demandas urgentes de mercado que ainda dita as regras da educação no país.

Os dados obtidos pelas entrevistas com os gestores convergem para um entendimento de que a gestão pública da educação em nosso estado ainda carece de muitos ajustes para com o PNE, especialmente no que se refere a análise das metas 15 a 18 do referido plano. Tais discussões são evidenciadas na fala dos gestores quando relatam inúmeras dificuldades para se trabalhar com a formação de professores no estado, seja pela dificuldade na logística devido ao

tamanho territorial do Pará, seja por questões de infraestrutura ou ainda conflitos e interesses pessoais dos professores publico-alvo das formações.

Insta salutar que as políticas de formação de professores aplicadas e ajustadas ao estado do Pará devem seguir em consonância com o governo federal e suas políticas públicas, como refere o próprio Plano Nacional de Educação. Entretanto, ressaltamos que o momento nebuloso no qual vive o país, no que tange a educação como um todo, contribui significativamente para que esses processos formativos sejam prejudicados na sua execução.

Assim, entendemos que a necessidade de ampliação financeira defendida dentro do próprio PNE, porque se tem ciência da caótica situação da escola pública, agora, em face de um governo omisso e disforme em que se sabe que não haverá tão cedo o aumento da participação da União no financiamento da educação básica, termina-se por questionar se ainda serão respeitados esses planos como um todo ou se, mesmo com tantos cortes e, dentro deste limitado tempo de cinco anos que restam, será possível cumprir as metas estabelecidas no PNE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir o atendimento da educação básica com qualidade, como direito de todos os estudantes, com todas as suas diferenças e especificidades, é dever do estado, em colaboração com a União já que demanda investimentos e articulação sistêmica. Nisto, ratifica-se a efetivação do compromisso do tão propagado regime de colaboração definido pela Constituição Federal para que o governo assuma seu papel de articulador de uma educação que suscite equidade pelo acolhimento do diverso como sujeito de direito aos conhecimentos universais e contextuais. O cumprimento das metas que tratam sobre formação e valorização docente no PNE-PEE do Pará será um grande impulso ao aumento da qualidade da educação no estado, muito embora ainda se questione os critérios em que esses índices se amparam.

O PEE do Pará apenas ratifica as metas do PNE não assumindo para si maiores responsabilidades e as metas de formação e valorização docente ainda não foram cumpridas em sua totalidade no estado. Porém percebe-se passos consideráveis pelos programas no alcance de lugares distantes (mesmo que ainda fragmentadas) por meio de ações afirmativas de ampliação de serviços tecnológicos para todo o estado e, momentos de formação como luta da equipe gestora que implementou tais políticas nesse período, em especial os municípios mais longínquos.

Faz-se mister assegurar, contudo, aos docentes o que estabelece as metas quanto à formação inicial e continuada, pós-graduação, salários, condições de trabalho e carreiras dignas

equiparando-os a outros profissionais de igual formação a fim de que lhes seja (r)estabelecida a merecida imagem de respeito como dívida histórica.

Os sindicatos, associações e movimentos sociais em defesa da educação pública de qualidade precisam continuar a luta pelo cumprimento desses planos e, em especial, das metas de formação e valorização dos profissionais da educação. Apesar de estar-se ciente que não somente a formação e valorização de professores irá causar a transformação social tão desejada. Ressalte-se que os tempos sombrios de enfraquecimento do estado em favor do mercado trarão muitas atrocidades. Então, o momento é de coesão, unidade na luta por quem, de fato, faz a educação e a quem interessa um sistema educativo de maior justiça e equidade.

REFERÊNCIAS

AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas e Análise em Revisão. Revista Agenda Política, Vol.3, n.2. p. 12-42, jul./dez. 2015.

ALMEIDA, Tamires. Piso salarial do professor tem aumento de 4,17% em 2019. Disponível em: <http://www.futura.org.br/piso-salarial-do-professor-tem-aumento-de-417-em-2019/> Acesso em: 20 de maio de 2019.

ANTUNES, R. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, R; BRAGA, R. (org.). Infoproletários: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo. 2009.

ARROYO, Miguel; GOMES, Nilma Lino. Possibilidades e Limites para entender a relação entre PNE e diversidade em tempos de retrocessos: questões pendentes. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org). **Pano Nacional de Educação: PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 20 de maio de 2019.

_____. *Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de que trata o art. 212 da Constituição Federal, atribui nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 nov. 2009a.

_____. *Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/2014.* Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

DAHL, Robert. *Poliarquia: participação e oposição.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Prioridades, Metas, Estratégias e Ações para a Valorização e a Formação do Profissional da Educação.* In: 3°. Seminário de Educação Brasileira (3°.SEB), 3, 2011, Campinas, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.) *Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

GATTI, Bernadete A. *Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista,* Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

HOLANDA, Cristina Buarque. *Teoria das Elites.* 1.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

OLIVEIRA, Adão Francisco. *Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.* Disponível em: < <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>

PARÁ. *Plano Estadual de Educação. Lei Nº 8.186/2015.* Imprensa Oficial do Estado do Pará. Disponível em: file:///C:/Users/Itautec/Downloads/LEI_PEE_PAR%C3%81.pdf. Acesso em 02 de maio de 2019.