



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

MARY JOSE ALMEIDA PEREIRA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE BELÉM: O PROJETO EXPERTISE
SOB O “OLHAR” DOS PROFESSORES**

**BELÉM
2015**



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

MARY JOSE ALMEIDA PEREIRA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM: O PROJETO EXPERTISE
SOB O “OLHAR” DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira

**BELÉM
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Pereira, Mary Jose Almeida, 1981-

A política de formação continuada da secretaria municipal de educação de Belém: o projeto expertise sob o olhar dos professores / Mary Jose Almeida Pereira. - 2015.

Orientadora: Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

1. Professores - Formação. 2. Alfabetização.
I. Título.

CDD 23. ed. 371.12

Mary Jose Almeida Pereira

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM: O PROJETO EXPERTISE
SOB O “OLHAR” DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Aprovada em: 26/06/2015

Conceito: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha (Membro externo)
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte Camargo (Membro interno)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha (Suplente)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a **Deus** pela possibilidade de estar viva, por ter restituído minha saúde, após um mês em coma, apesar de naquele momento não poder andar, falar e estar morta para a medicina. Ele mostrou que sempre esteve comigo, em todos os momentos, devolvendo a minha vida. Obrigada, Deus, meu Senhor.

À minha amada família por ser extraordinária, amorosa, compreensiva, por ser a minha estrutura, a quem eu admiro muito. À minha mãe, **Maria Dolores**; ao meu pai, **José Maria** (*In memorian*); aos meus amados irmãos, **Meiry Angela, Mary Helen, Waldeir José**; e aos meus sobrinhos, **Andrey Quadros** e **Wallace Mateus**, que acalmaram o meu ser nos momentos de angústia; e, em especial, ao meu esposo, **Roberto Farias**, pelo apoio incondicional em toda caminhada.

À professora orientadora, **Ney Cristina Monteiro de Oliveira**, pela disponibilidade, companheirismo e rigor nas orientações, indispensáveis à formação acadêmica, sempre com muito respeito.

Aos **professores do PPGED/UFPA** pela contribuição teórica: Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Oliveira, Prof. Dr. Gilmar Pereira, Prof. Dr. Ronaldo Araújo, Prof.^a Dr.^a Rosana Gemaque, Prof.^a Dr.^a Olgaíse Maués, Prof. Dr. Doriedson e ao Prof. Dr. Frabício Aarão.

Aos integrantes da banca examinadora pelas valiosas contribuições desde a qualificação até o momento da defesa, Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha e Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte Camargo.

Às professoras Arlete Maria Monte Camargo e Maria Trindade Martins (*In Memoriam*), pelo incentivo para não desistir de fazer a seleção do mestrado.

À SEMEC, por meio de Centro de Formação, que abriu as portas para realização da pesquisa e, em especial, à Izafira de Souza Gregianin e aos professores que concederam as entrevistas, muito obrigada.

A todos os colegas do Curso de Mestrado em Educação 2013, pela união, amizade, ajuda, companheirismo. Todos foram muito importantes em minha vida, obrigada pelas contribuições: Andrea Solimões, Adriana Moura, Adriana Marinho, Cláudio, Enely, Jarbas, Jennifer Webb, Luciane, Marielson, Rosilene, Raimundo, Pedro e Valente.

À CAPES pela ajuda financeira fundamental para realização do mestrado.

À SEDUC pela liberação para assim ter dedicação exclusiva ao estudo e à pesquisa.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Prof.^a Dr.^a **Bernadete Angelina Gatti** que, na qualificação, contribuiu de forma precisa para o término dessa dissertação, agradeço imensamente sua atenção e disponibilidade. Obrigada!

Dedico esse trabalho ao meu amado pai, **José Maria Silva Pereira** (*In memoriam*), que no final desse mestrado partiu desse mundo para morar com o nosso Deus e à minha amada mãe, **Maria Dolores Almeida Pereira**, que se doaram com amor, carinho e dedicação para que eu pudesse prosseguir rumo aos meus sonhos na vida acadêmica.

Não basta só saber é preciso agir, todos sabem que a educação rompe barreiras e muda o mundo e as pessoas, mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados, no Século XXI, numa sociedade que utiliza cada vez mais as tecnologias da informação, a educação tem um papel decisivo na criação de outros mundos possíveis, mais justos, produtivos e sustentáveis para todos e todas. *Uma educação emancipadora se faz através da formação para a consciência crítica e para a desalienação.* “Educar para um outro mundo possível é educar para a qualidade humana para além do capital”.

(István Mészáros)

RESUMO

A política de formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Belém como objeto de estudo integra análises sobre o Projeto Expertise em Alfabetização e sua influência na atuação profissional docente, a partir da compreensão dos professores alfabetizadores. O estudo objetivou analisar as tendências adotadas pelas políticas educacionais relacionadas à formação continuada no Brasil e suas aproximações teóricas e metodológicas com a política municipal de Belém ao perceber a lógica de resultados de desempenho e as exigências do cumprimento de metas pelos professores. O procedimento metodológico consistiu em uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e documentos constitutivos do Projeto Expertise em Alfabetização. Os dados foram organizados em categorias interpretativas ligadas à formação continuada do projeto com base na análise de discurso. Foram obtidos resultados que permitiram inferir que existe aproximação teórico-metodológica da formação continuada com uma tendência fundamentada na racionalidade técnica que vê os professores como práticos, tecnólogos do ensino. Também, verificamos a implementação da lógica de desempenho em torno do estabelecimento de metas, visto que as falas dos professores revelaram que o projeto contribui para a atuação profissional como apoio pedagógico, porém com atribuições de responsabilidades exigidas para além das condições de trabalho disponibilizadas pela secretaria de educação. Outro aspecto pontuado no dizer dos professores é o controle do trabalho docente pelo direcionamento do seu fazer pedagógico, pelo cerceamento de sua autonomia diante de suas funções na elaboração do planejamento, da organização de suas salas e da capacidade de avaliar o processo de aprendizagem dos seus alunos. Concluímos que a formação continuada, como direito do professor, deveria vê-lo como um agente social, pensante, com interesses diversos, além de colocar em pauta a discussão mais ampla do processo ensino-aprendizagem em uma sociedade com problemas sociais, políticos e econômicos.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Tendências na Formação. Racionalidade Técnica. Projeto Expertise em Alfabetização.

ABSTRACT

The policy of continuing education of the teachers from the Municipal Department of Education in Belém is object of study for integrating the analyzes about the Expertise Project in Literacy as well as its influence in professional practice, starting the understanding of literacy teachers. The study aimed to analyze adopted trends for educational policies related to continuing education in Brazil and its theoretical and methodological approaches with Belém's municipal policy and how the performance results could be noticed as well as the fulfillment of teacher's requirements goals. The methodological procedure consisted of a research on qualitative approaching, using a semi-structured interview as data collection instrument also using the Expertise Project in Literacy constituting documents for it. Data were organized in interpretative categories linked to the continuing education project and based on speech analysis. Considerable results were achieved, allowing infer between theoretical and methodological approach of continuing training and a trend based on the technical rationality that sees teachers as educational technologists. Also, we verify the implementation of the performance logic around setting goals, as the speeches of teachers revealed that the project contributes to professional activities as pedagogic support, but with assignments of responsibilities required in addition to the working conditions provided by the Education Department. Another aspect scored through the speech is the teachers' work control based on their pedagogical acting, by the restriction of their autonomy in the face of their duties in the preparation of planning, the organization of their rooms and the ability to evaluate the learning process of their students. In resume, we conclude that continuous education as teacher right, they should be seen as social worker, thinking, with diverse interests, besides putting in question the broader discussion of the teaching-learning process in a society with social, political and economic problems.

Keywords: Continuing Education of the Teachers. Training Trends. Technical Rationality. Expertise Project in Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1— Sujeito de Pesquisa.....	32
Quadro 2 — Docentes Atuando na Educação Básica e Grau de Formação no Brasil.....	46
Quadro 3 — Professores e sua Formação Acadêmica em Belém.....	88
Quadro 4 — Professores com Pós-Graduação em Belém.....	89
Quadro 5 — Abrangência do Projeto Expertise em Alfabetização 1º semestre 2014.....	103
Quadro 6 — Melhoria da Formação Continuada do Projeto Expertise.....	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Modelo de Planejamento / Sequência didática.....	105
Figura 2 — Modelo de Avaliação de Português.....	107
Figura 3 — Modelo de Avaliação de Matemática.....	108
Figura 4 — Síntese Geral das Turmas do Projeto Expertise em Alfabetização.....	109

ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAP — Associação Brasileira de Prefeituras

ALFAMAT — Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita

ANA — Avaliação Nacional da Alfabetização

BM — Banco Mundial

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQUI — Custo Aluno Qualidade Inicial

CF — Constituição Federal

CINBESA — Companhia de Informática de Belém

CNE — Conselho Nacional de Educação

CONAE — Conferência Nacional da Educação

CONSED — Conselho Nacional de Educação

CTB/EB — Conselho Técnico Científico da Educação Básica

DAICO — Distrito Administrativo de Icoaraci

DRU — Desvinculação das Receitas da União

EAD — Educação à Distância

ECOAR — Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo

ENADE — Exame Nacional de Curso

ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio

EPENN — Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste

FNDE — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPM — Fundo de Participação Municipal

FUNDEB — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDESCOLA — Fundo de Desenvolvimento da Escola

GESTAR — Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

HP — Hora Pedagógica

ICMS — Imposto Sobre Circulação de Mercadorias

IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES — Instituições de Ensino Superior

IESAM — Instituto de Educação Superior da Amazônia

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES — Instituições Públicas de Ensino Superior

ISEBE — Instituto de Educadores de Belém

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC — Ministério da Educação

NIED — Núcleo de Informática Educativa

OCDE — Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR — Plano de Ações Articuladas

PARFOR — Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PBLE — Programa Banda Larga na Escola

PDE — Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD — Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios

PNAIC — Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE — Plano Nacional de Educação

PNUD — Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento

PPP — Projeto Político-Pedagógico

PROINFANTIL — Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

SAEB — Sistema de Avaliação de Educação Básica

SEDUC — Secretaria de Estado de Educação

SEMEC — Secretária Municipal de Educação

SINAES — Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TICS — Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB — Universidade Aberta do Brasil

UEPA — Universidade do Estado do Pará

UFOPA — Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA — Universidade Federal do Pará

UFRA — Universidade Federal Rural da Amazônia

UNAMA — Universidade da Amazônia

UNDIME — União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPs — Unidades Pedagógicas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. Origem da pesquisa.....	15
2. A escolha pelo município	16
3. Procedimentos metodológicos.....	25
3.1 A definição da pesquisa com base na abordagem qualitativa.....	25
3.2 Análise do discurso.....	28
3.3 Visitas à formação.....	31
3.4 Professores selecionados para entrevista.....	32
4 Estrutura da dissertação.....	33
 1 ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	35
1.1 Reforma do estado e as principais características das políticas públicas de formação de professores a partir de 1996.....	35
1.1.1 Orientações dos Organismos Internacionais para a Formação dos Professores.....	52
1.2 A situação do ente federado município na definição e na execução de políticas públicas voltadas à formação dos professores.....	57
1.3 A política de formação continuada para os professores no contexto dos municípios brasileiros.....	66
1.3.1 A primeira pesquisa.....	66
1.3.2 A segunda pesquisa.....	69
1.4 Avaliação educacional e sua repercussão na formação e no trabalho dos professores do Brasil.....	74
 2 TENDÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE BELÉM.....	79
2.1 O debate atual sobre formação continuada e as tendências formativas no Brasil.....	80
2.2 Contexto educacional do município de Belém.....	88
2.3 A política municipal de formação continuada dos professores nos anos de 2005 a 2013 em Belém.....	93
2.4 O Projeto Expertise: organização e concepção de formação.....	101
2.5 A avaliação da formação do Projeto Expertise em Alfabetização	112
 3 O PROJETO EXPERTISE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM SOB O “OLHAR” DOS PROFESSORES.....	114
3.1 A concepção de formação continuada do Projeto Expertise e a racionalidade técnica.....	115
3.2 A formação continuada e a teoria da responsabilização.....	131
3.3 Formação continuada e apoio ao trabalho do professor.....	145
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICES.....	171

INTRODUÇÃO

1 Origem da pesquisa

Para realização da pesquisa sobre a formação continuada dos professores no município de Belém, a nossa trajetória acadêmica, profissional e pessoal foi bastante decisiva. Essa realização é fruto das constantes inquietações no campo da educação que têm sido construídas desde o início da nossa formação em uma instituição de ensino superior pública e como professora e técnica do município e do estado.

O primeiro encontro com a discussão de formação de professores surgiu ainda no ensino médio, no curso do magistério, a partir de discussões nas palestras, promovidas pela Universidade do Estado do Pará no ano de 1999.

Em 2001, já no curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Federal do Pará, realizamos o trabalho de conclusão de curso sobre as políticas educacionais e seus reflexos na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. O interesse, naquele momento, foi analisar as mudanças suscitadas pelas reformas na educação durante a década de 1990, com ênfase no *locus* de formação inicial dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Outra motivação para o estudo deveu-se ao fato de presenciarmos a luta constante de uma professora das séries iniciais, pessoa muito próxima a nós. Ela fez parte da categoria de professores que estudam nas férias e nos finais de semana em cursos oferecidos por instituições de ensino superior à distância. Essa modalidade exige imensos sacrifícios do professor para ter o nível superior, tais como abdicação das férias, do lazer com a família, utilização de seu salário para sua estadia/alimentação, entre outros. Momento este de maior embasamento teórico chegando a considerar que a educação precisa superar a lógica invertida pelo próprio capital, em que os professores, ao invés de serem sujeitos de sua formação, têm que se sujeitar a toda uma política de fragmentação do conhecimento e de mercantilização da educação.

A vivência profissional, na função de coordenadora pedagógica e de vice-diretora pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), desde 2008, chamou-nos atenção para a importância de uma política voltada à formação continuada de professores, porque, na maioria das vezes, o que notamos é a angústia e a aflição dos professores iniciantes, o desânimo e a falta de perspectiva de alguns mais antigos.

Paralelamente à função no Estado, trabalhávamos na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), desde 2005, com a formação de professores alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado do MEC/FNDE, experiência oportuna para reflexões de algumas situações apresentadas pelos professores e delineamento da pesquisa realizada.

Colocadas em pauta, diariamente, as vivências dos docentes acerca de sua atuação pedagógica e de sua formação continuada, em torno de sentimentos de desgastes, de insatisfação e de desânimo, serviram de motivação para investigarmos a política de formação continuada. As orientações didáticas, as propostas, as perspectivas de efetiva contribuição e apoio ao trabalho dos professores da rede municipal de Belém, bem como a de sua defesa como um direito também foram consideradas nesse percurso investigativo.

2 A escolha pelo município de Belém

A escolha pelo município de Belém decorreu devido à trajetória e à consolidação de uma política municipal de formação continuada de professores, que vinha sendo desenvolvida, por sua Secretaria Municipal de Educação, sob a tutela de programas de Formação Continuada, desde 1992. Todavia, em meio a esse processo formativo, de fato, o que existiam eram cursos desarticulados e palestras sem um sequenciamento das propostas, conforme as observações de Cabral (2008).

No período de 1993 a 1996, o governo do então Prefeito Hélio Gueiros propôs como eixo principal de sua gestão “a universalização qualitativa da educação básica em Belém” (BELÉM, 1996, p. 72), desenvolvido por meio de seis programas prioritários¹. Para assegurar essa universalização, destacou-se um extenso programa de formação de professores com a criação do Instituto de Educadores de Belém (ISEBE). Esse órgão da SEMEC era responsável pela formação de professores, desenvolvendo Cursos de Fundamentação Teórica e Prática (ou Cursos de 360 horas), distribuídos em cinco etapas alternadas, compreendendo Fundamentação Teórica e Prática e Prática Assistida, destinadas a professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e a técnicos (orientadores, supervisores e diretores administradores) (BELÉM, 1996).

¹ Os seis programas foram: 1) Aprimoramento qualitativo da Educação Básica; 2) Valorização do Magistério; 3) Ampliação e Aparelhamento da Rede Física; 4) Autonomia Progressiva da Escola; 5) Instrumentalização Eletrônica do Setor Educacional; 6) Modernização da gerência Municipal de Educação. O foco central desses programas prioritários era combater o elevado índice do fracasso escolar em Belém e realizar uma reforma curricular na Rede de Ensino (BELÉM, 1996).

O ISEBE estabeleceu uma parceria com a Universidade da Amazônia (UNAMA), instituição privada, para realização dos cursos. Essa instituição desenvolveu a primeira e a terceira etapas do curso com fundamentação teórica e prática, com um caráter propedêutico.

A segunda e quarta etapas ocorreram nas escolas municipais selecionadas. Os cursos oferecidos pela SEMEC se constituíam em prática assistida (momentos de reflexões e de trocas de saberes sobre a prática) e em estudos complementares (que tinham como base a ação-reflexão e a ação do trabalho pedagógico dos professores), conforme havia sido feito nas etapas anteriores. Ao término de cada curso, os professores deveriam produzir um texto acerca do assunto desenvolvido, levando sempre em consideração a elaboração própria (BELÉM, 1996).

Além da parte teórica, firmou-se um acordo com a UNAMA na oferta de curso de Especialização aos diretores de escolas municipais para “promover qualificação teórico-prática visando a uma práxis transformadora na perspectiva de superar o distanciamento entre gerenciamento e liderança pedagógica no contexto escolar, vislumbrando uma intervenção inovadora” (BELÉM, 1996, p. 15).

Essa proposta sofreu modificação em 1997² sob a égide de outro governo, com a criação do Projeto Político Pedagógico (PPP) designado Escola Cabana³, aprovado somente em 1999 pelo Conselho Municipal de Educação, que teve como princípios centrais a participação popular e a inclusão social, orientando-se pelas seguintes diretrizes: acesso e permanência com sucesso; gestão democrática, qualidade social e valorização dos trabalhadores da educação (BELÉM, 1999).

Para Bertolo (2004), a “valorização dos trabalhadores da educação” articula-se a partir de amplo Programa de Formação Continuada que é entendido por seus idealizadores como um dos meios de valorização dos trabalhadores em educação. Em Belém, a “Escola Cabana” proporcionou a criação da Hora Pedagógica (HP), que é o espaço-tempo na jornada de trabalho dos professores, permitindo-lhes a reconstrução de sua prática pedagógica e ao acesso aos avanços científicos e tecnológicos educacionais em cursos promovidos pela SEMEC (Belém-PA). Além disso, aos professores também foi assegurada a liberação em 50% de sua carga horária para realização de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, e em 100% de

² A modificação na SEMEC ocorreu na gestão do Prefeito eleito Edmilson Rodrigues (filialdo ao Partido dos Trabalhadores — PT) com mandato de 2004 a 2007.

³ O nome “Escola Cabana” foi inspirado no movimento revolucionário acontecido no Estado do Pará no século XIX chamado “Movimento Cabano” ou “Cabanagem”, o qual propiciou aglutinar vários setores da sociedade paraense em prol de um ideal de liberdade e de cidadania e contra a imposição do imperialismo europeu vivido naquela época.

sua carga horária para realização de curso de pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), com todas as vantagens às quais fazem jus (BELÉM, 1999).

As análises de Ferreira (2005) e Bertolo (2004) demonstram que a proposta de formação continuada da Escola Cabana transformou a escola no *locus* da formação dos professores, focada em pressupostos teóricos e metodológicos. Centrado a partir de 2003 nas propostas político-pedagógicas inovadoras para um novo entendimento sobre formação docente, o de “articular as suas práticas e seus saberes, de forma que este (a) possa conquistar voz e autoria, expressar suas ideias, saberes, concepções e práticas, possibilitando aprofundá-las, discuti-las, revê-las e ampliá-las” (BELÉM, 2003, p. 31).

Nesse sentido, consideramos que a SEMEC passou de uma proposta de formação continuada desarticulada (1992) para uma proposta de valorização da escola como *locus* privilegiado de formação desse professor, com elaboração de cursos mais longos, como os realizados no período de 1993-1994 (os cursos de especialização realizados pela UNAMA). Não obstante, entendemos que os avanços continuaram no período de 1996 a 2005 com a proposta da “Escola cabana” e com a inclusão da Hora Pedagógica, a qual propicia um momento para o planejamento didático e para a formação na escola; além disso, no período mencionado, havia a liberação dos professores para as formações educacionais, promovidas pelo município ou por outros órgãos.

Nosso trabalho não teve a pretensão de investigar as propostas formativas do ISEBE e da Escola Cabana, muito embora consideremos momentos de suma relevância para a formação dos professores no município de Belém. O estudo se contextualizou na proposta formativa a partir de 2005, com a criação do “Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo” (ECOAR) e no seu redimensionamento, em 2007, com o “Projeto Expertise em Alfabetização”, um projeto de formação continuada e foco do nosso estudo, sobre o qual aprofundaremos as discussões na segunda seção.

Nos anos de 2005-2012, inicia-se uma nova etapa na história da administração pública no município de Belém com a eleição de outro Prefeito⁴ que pontuou como prioridade três eixos estratégicos para nortear a política educacional da SEMEC (2005-2008): Expansão da Educação Infantil, Educação para o Desenvolvimento Humano Sustentável e Formação Continuada de Professores.

⁴ O Prefeito Duciomar Costa pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) que esteve à frente da prefeitura de Belém em dois mandatos de 2005 a 2008 e de 2009 a 2012, cujo governo teve a professora Terezinha Moraes Gueiros assumindo a Secretaria de Educação, a mesma secretária que assumiu no período de 1992 a 1994, no então mandato do prefeito Hélio Gueiros.

No que se refere à Expansão da Educação Infantil, o eixo visava, naquele momento, “reduzir o déficit da educação pré-escolar em Belém, de 56,27% para 20, 82 %, permitindo o acesso de 12.800 crianças de 4 a 5 anos à escola pública municipal [...]” (CABRAL, 2008, p. 48). O eixo Educação para o Desenvolvimento Humano Sustentável visava, por meio da Escola Bosque, qualificar os alunos, oferecendo cursos de profissionalização permanente de trabalho e produção; inserção comunitária com incentivo à qualidade formal e política; inserção cultural; articulação entre o saber pensar e o saber fazer e expansão do objetivo da educação ambiental no currículo em toda a rede municipal (BELÉM, 1996).

O eixo Formação Continuada de Professores visava superar índices de avaliação, abaixo da média nacional, quando se pretendeu mobilizar um intenso processo de capacitação para eliminar “o baixo rendimento nos ciclos iniciais de formação do alunado, no tocante à leitura, à escrita e ao desenvolvimento do conhecimento lógico e científico” (BELÉM, 2006, p. 6).

As intenções da SEMEC apontam essencialmente para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, inaugurou, em 2005, um Centro de Formação de Professores, que tem como principal função educativa acompanhar as atividades desenvolvidas pelos professores e realizar formação continuada para toda a SEMEC, composto por uma equipe de funcionários efetivos que vem realizando, acompanhando e avaliando a trajetória de formação no município.

Durante o período de 2005 a 2008, a Prefeitura de Belém desenvolveu uma proposta de formação continuada para toda a rede municipal de educação com a criação do Programa Ecoar⁵, o qual realizou 34 cursos de formação aos professores e coordenadores pedagógicos.

A partir de 2007, para dar continuidade ao programa de formação “Ecoar”, como uma dimensão do processo formativo, desencadearam-se dois projetos pela Secretaria. O primeiro, chamado de “Expertise em Alfabetização”, idealizado pelo Centro de Formação da SEMEC, com intuito de orientação e realização de formações aos professores alfabetizadores do primeiro ciclo⁶ (composto por 1º, 2º e 3º anos), denominado Ciclo da Alfabetização, tem por principal objetivo potencializar o trabalho do professor alfabetizador. O segundo projeto, denominado “Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita” (ALFAMAT), desenvolvido pelo

⁵ Em relação ao Programa de Formação Ecoar, há duas dissertações: uma na UEPA (2008) e outra na UFPA (2013). A primeira com foco na metodologia da formação e a segunda nas implicações da Prova Brasil na Política de Formação dos Professores, analisando especificamente o ALFAMAT. O Projeto Expertise foi contemplado em ambas, mas de forma a contextualizar a discussão sem aprofundamentos sobre o mesmo.

⁶ O trabalho em **ciclos de formação** concebe o conhecimento como processo de construção e de reconstrução permanente, baseando-se nas experiências dos alunos. Tendo em vista que não é possível compreender os ciclos de formação sem que haja uma visão do processo de desenvolvimento humano pelo qual todos nos passamos.

Núcleo de Informática Educativa (NIED), desde 2009, com objetivo de possibilitar a análise de metodologias para o ensino e para a aprendizagem de língua portuguesa e de matemática, tendo como referência os descritores da Prova Brasil (MEC), é direcionado aos professores do 5º ano do Ciclo II, que corresponderia no sistema seriado de ensino à 4ª série.

Dessa forma, a presente pesquisa procurou analisar a proposta de formação do “Projeto Expertise em Alfabetização”, criado em 2007, que está em andamento até os dias atuais. A relevância desse estudo encontra-se, pois, justamente por corroborar com a discussão e com a preocupação, de caráter nacional, que a alfabetização tem gerado, principalmente no que concerne ao aumento do número de crianças alfabetizadas dentro do limite da idade, seis até os oito anos de idade, conforme prevê a Lei nº 11.274/2006 (que ampliou o Ensino Fundamental obrigatório para 9 anos, com início aos seis anos de idade).

A referida lei define uma idade certa para alfabetizar as crianças, no máximo até os oito anos de idade, final do ciclo de alfabetização, e foi reforçada pelo Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que dispõe no inciso II, do artigo 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo resultados por meio de exame periódico. Na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), tanto no plano de 2001 a 2011 quanto no atual de 2014-2024, é destacada a necessidade de alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, que é, nesses documentos, a idade considerada apropriada para tal fim.

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, estabelece, no artigo 30, que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, ou seja, todas as crianças devem ser alfabetizadas. Como uma medida de acompanhamento da alfabetização, foi criada a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)⁷, aplicada para os alunos do final do Ciclo I, 3º ano.

⁷ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização¹, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. É uma avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aplicada pelo INEP. A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e de letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas. Assim, a ANA será realizada anualmente e terá instrumentos de Avaliação com pretensões de fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e de desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática serão compostos por 20 (vinte) itens. No caso de Língua Portuguesa, o teste será composto de 17 (dezessete) itens objetivos de múltipla escolha e 3 (três) itens de produção escrita. E, no caso de Matemática, serão aplicados aos estudantes 20 (vinte) itens objetivos de múltipla escolha (Avaliação Nacional de Alfabetização — ANA, 2013).

Observamos que as políticas voltadas à educação em âmbito federal estão centradas cada vez mais nas avaliações dos alunos com base na aprendizagem da leitura e da escrita e da matemática⁸. Nessa direção, a preocupação das secretarias estadual e municipal tem sido desenvolver projetos ou programas de formação continuadas aos professores do ciclo de alfabetização, sendo este o foco da maioria dos programas de formação de professores a nível municipal, conforme constatações de Gatti, Barreto e André (2011).

Tendo como referências as orientações do Plano Nacional de Educação (2001-2011) e do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, o município de Belém busca alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Para isto, a SEMEC aposta em uma proposta de formação continuada para os professores. Dentre as propostas efetivadas, em 2007, criou o Projeto Expertise em Alfabetização, que tem como meta central “alfabetizar 100% dos alunos do ciclo I — CI (alunos com até 08 anos de idade)” (BELÉM, 2009, p. 9). Meta, esta, que envolve todos os professores alfabetizadores do CI, coordenadores pedagógicos, pais e alunos de todas as escolas municipais de Belém.

A responsabilidade de planejar as formações e os acompanhamentos cabe ao Centro de Formação de professores de Belém, a fim de “formar professores capazes de alfabetizar os alunos em um ano” (BELÉM, 2009, p. 8). O documento base do Projeto Expertise justifica o nome do projeto, o qual pretende que os professores se tornem “um expert em alfabetização” (BELÉM, 2009, p. 7), visando ao atendimento de todas as escolas e de todos os anexos do município de Belém, desde 2009. O investimento na formação continuada dos professores, na busca de obter estratégias para a concretização das metas, tem sido tarefa central desenvolvida pelo Centro de Formação.

O estudo de Domingues (2013) faz uma reflexão da proposta de formação desenvolvida pela SEMEC (de Belém) e as implicações da Prova Brasil nessa política de formação de professores, concentrando seu campo de análise sobre um dos programas do ECOAR, que é o ALFAMAT. Entre suas constatações, considera as propostas do Expertise e do ALFAMAT “limitadas e focadas somente em alguns aspectos ou área de conhecimentos (leitura, escrita e raciocínio lógico), não permite que o professor reflita sobre as políticas educacionais implementadas e nem reajam frente ao contexto em que vivem” (DOMINGUES, 2013, p. 102). Portanto, ele nos apresenta importantes reflexões sobre os caminhos e a direção

⁸ Em especial, destacamos os cursos do Pró-Letramento e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), iniciado em 2012, cujo objetivo é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para isto, foi preciso investir na formação continuada dos professores do ciclo de alfabetização. Diferente do formato anterior, o PNAIC possui uma abrangência maior, com acordos firmados entre governos federal, Distrito Federal, estados e municípios, mas com as mesmas estratégias formativas.

que a formação está trilhando. O pesquisador também alerta que a perspectiva atual da formação continuada desenvolvida pela SEMEC está subsidiada por uma compreensão do professor como tecnólogo do ensino⁹, que, segundo Veiga (2012), seria aquele professor preocupado apenas com o “que fazer”, o tarefeiro, artesão, separando a teoria da prática em um processo de fragmentação do conhecimento. Esse alerta vem em um momento pelo qual as formações continuadas são conduzidas ao pragmatismo conteudista, focalizadas em responder às exigências de avaliação em larga escala, ou seja, melhorar o IDEB das escolas.

Veiga (2012) analisa a formação do professor como tecnólogo que segue uma concepção de formação orientada pelos organismos internacionais, atualmente com forte interferência da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁰, que busca associar diretamente a educação aos interesses econômicos de produtividade na sociedade capitalista. Uma formação direcionada em atender o desenvolvimento de competências técnico-profissional, conforme prevê o mercado. Um “saber fazer” focado no treinamento e na formação limitada.

Em contraposição a esse entendimento sobre a formação do professor como tecnólogo, Veiga (2012) apresenta o conceito de formação do professor como agente social, considerando a defesa de uma formação como prática social, como um instrumento de emancipação do professor, portanto, mais sólida, considerando diversos aspectos críticos da política global, dimensões sociopolíticas da educação e da escola, saberes disciplinares, curriculares, culturais e de mundo, segundo os quais a pesquisa é instrumento de produção de conhecimento.

Autores como Freitas (2007), Candau (2011), Gatti (2003; 2008; 2013), Veiga (2012) e Maués (2009) atentam para a preocupação com a formação continuada por considerarem que os aspectos epistemológicos e científicos não podem ser reduzidos a uma proposta de formação pragmática e conteudista. Eles questionam as propostas de formação continuada que ainda privilegiam a formação profissional, desconhecendo, por vezes, a pessoa ou o cidadão em formação. Assinalam que essas estratégias privilegiam a formação técnica e o treinamento com efeito multiplicador e vivências pontuais, localizadas na socialização de experiências vividas.

⁹ Na segunda seção, aprofundaremos a discussão da concepção de formação do professor como tecnólogo do ensino e como agente social.

¹⁰ A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE tem sido foco de análises de vários pesquisadores (MAUÉS 2008; SILVA, 2002; OLIVEIRA 2010), uma vez que esta organização vem realizando pesquisas no Brasil e orientando, em seus relatórios, sobre a necessidade de formulação de políticas que possam atrair, reter e qualificar a classe de professores.

Candau (2011) colabora com o debate ao argumentar que a formação docente precisa superar sua organização clássica de cursos e palestras desarticulados, em muitas ocasiões realizadas e organizadas na ausência das necessidades dos professores. Ela defende que a atual formação se transforme em uma formação de refletividade crítica, ligada às práticas, e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

A formação continuada de professores é considerada por Gatti (2003) como uma questão psicossocial, em função da multiplicidade de dimensões apresentadas, que constituem a natureza e as características psicossociais do ato educativo, isto é, em contextos institucionais e sociais que enquadram as práticas dos professores e as demandas por educação que se constroem em campos bastante adversos.

Segundo Gatti (2003), essas dimensões envolvem a especialidade, que é a atualização do universo de conhecimentos dos professores, ancorados na constante reavaliação do saber que deve ser escolarizável, sendo, por isso, a dimensão que mais direciona a procura por projetos de formação continuada.

Outra dimensão é a didática e a pedagógica, que envolve o desempenho das funções docentes e da prática social contextualizada. A prática docente é essencialmente uma prática social, historicamente definida pelos valores postos no contexto. Isso significa que muitas propostas didáticas poderão se confrontar com as experiências, com as expectativas pessoais ou com os desejos dos docentes. A estudiosa destaca, ainda, a dimensão pessoal e social, relacionando a perspectiva da formação pessoal e do autoconhecimento, enfocada pela necessidade de interação em contextos diversos e pela necessidade de entender o mundo e a sua inserção profissional no mesmo.

A última dimensão apontada por Gatti (2003) é a expressivo-comunicativa, que discute a valorização do potencial do professor, sua criatividade e sua expressividade no processo de ensinar e de aprender. É uma busca de caráter operacional, técnico, histórico-cultural que envolve o conhecimento dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais incluindo a história da educação da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas, postas no contexto.

Consideramos outro aspecto sobre a formação continuada que é a advertência de Huberman (2013) sobre o ciclo de vida dos professores, que não pode ser compreendido de modo linear e monolítico, mas como tendências gerais manifestadas ao longo da trajetória docente, o que as propostas de formação continuada deverão levar em consideração, pois em cada ciclo profissional, os professores possuem aspirações e necessidades diferenciadas, conforme nos fala o autor.

Diante das preocupações epistemológicas com a formação continuada dos professores, muitos autores do assunto discutem e apontam propostas que visam à emancipação, à autonomia e à valorização docente. Domingues (2013), como conclusão da sua pesquisa, realizada em Belém, apontou para a necessidade de uma pesquisa que ouça os professores e que analise o entendimento desses projetos de formação, buscando, assim, identificar qual proposta de formação continuada esses professores desejam e como avaliam essa formação.

A intenção de saber o que diz, pensa, sente e faz o professor parece ser bem positiva, se o que se pretende é descobrir com ele quais são os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade para ser revertido em uma aprendizagem significativa a todos os alunos (ANDRÉ, 2013).

Entendemos que é significativo e relevante um estudo que problematize e investigue as políticas educacionais municipais, considerando as reformas nacionais e a formação continuada dos professores, partindo de quem vive esta realidade. Isto reflete as preocupações no curso do nosso desenvolvimento profissional e nas incursões investigativas no âmbito da educação desde a graduação. Um estudo dessa natureza pode contribuir para a ampliação das discussões e do conhecimento nessa área, assim como aprofundar os referenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Nesse sentido, nossa pesquisa teve como objeto de estudo a formação continuada dos professores do Projeto Expertise em Alfabetização. E, como problema central, apresentou a seguinte questão: Como os professores do 1º ano, do Ciclo de Formação I, analisam a proposta de formação continuada realizada pelo Projeto Expertise em Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Belém em relação à sua atuação profissional?

Para tanto, analisamos como o Projeto Expertise em Alfabetização, como uma ação de política municipal da SEMEC, vem sendo organizada, a partir das discussões nacionais e da realidade local do município, e evidenciamos a proposta de formação efetivada e a desejada pelos professores. Para se chegar à análise do que pretendíamos, com base no problema apresentado, elaboramos algumas questões norteadoras, a saber, que subsidiaram a construção das reflexões: Que concepção de formação continuada está presente no Projeto Expertise? Como os professores analisam a proposta de formação continuada do Projeto Expertise para sua atuação em sala de aula? O Projeto Expertise tem exigido dos professores melhores resultados de desempenho dos alunos? Os professores estão conseguindo atingir as metas exigidas pela secretaria em relação à alfabetização das crianças? Que apoio a secretaria disponibiliza aos professores para atingir as metas do Projeto Expertise?

Como desdobramentos da pesquisa, nosso objetivo geral foi analisar a política de formação continuada do Projeto Expertise e sua influência na atuação profissional docente, a partir da fala dos professores alfabetizadores. Aprofundando a discussão, os objetivos específicos buscaram:

- 1) Analisar as tendências de formação continuada adotadas nas políticas educacionais e as aproximações teóricas e metodológicas com a política municipal de Belém;
- 2) Analisar a proposta de formação continuada do Projeto Expertise e sua relevância para o trabalho dos professores alfabetizadores.
- 3) Analisar a lógica de resultados de desempenho no Projeto Expertise e as exigências do cumprimento de metas pelos professores.
- 4) Identificar se há apoio para o trabalho do professor, na perspectiva de alcance dos objetivos da Formação Continuada do Projeto Expertise.

3 Procedimentos metodológicos

3.1 A definição da pesquisa com base na abordagem qualitativa

A compreensão sobre o processo de formação continuada dos professores do município de Belém levou-nos à construção da pesquisa a partir de embasamentos metodológicos, porque o caminho de uma pesquisa científica deve ser trilhado por meio da opção teórica do pesquisador, cuja escolha guiará a elaboração da compreensão do contexto da situação a ser analisada.

O primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa iniciou pelo levantamento bibliográfico relativo ao objeto de estudo. Para isto, recorremos a fontes como os bancos de teses e de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando pesquisas que abordassem o assunto formação continuada de professores no Brasil e em Belém, mais estritamente. Este levantamento permitiu-nos fazer indagações e compreender a discussão atual e as tendências anunciadas sobre a política de formação continuada de professores. O que assegurou a construção de um estado da arte¹¹.

¹¹ O resultado das fontes bibliográficas auxiliou-nos na construção de um artigo intitulado “O Referencial metodológico utilizado nas dissertações sobre Formação Continuada de Professores do PPGED-UFPA no período de 2010 a 2012”. Este texto foi submetido para a apresentação oral ao VI Colóquio de Políticas Públicas Educacionais, promovido pelo PPGED-UFPA, com o tema “PNE: O Plano Nacional de Educação em contextos de mudança”, realizado nos dias 19 e 20 /09/2013, em Belém. Ampliamos a discussão e submetemos um outro artigo ao XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, com o tema “Produção de conhecimento, assimetria e desafios regionais”, ocorrido em Natal (RN), no período de 28 a 31 de outubro de 2014. Neste congresso, o artigo foi intitulado “As produções de Teses e Dissertações sobre Formação continuada de

A pesquisa teve como aporte metodológico a abordagem qualitativa, uma vez que trabalha com o universo de significados, motivos e aspirações dos sujeitos. Esse conjunto de fenômenos “é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar sua ação dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2012, p. 21). Os professores são parte dessa realidade social e escutá-los nos proporcionou, dentro dessa abordagem, conhecer o sentido atribuído ao fenômeno da formação continuada para depois submetê-lo a uma análise de interpretação.

A pesquisa não é mera descrição ou classificação de opinião dos informantes, mas sim “a busca da compreensão e interpretação à luz da teoria”, o que “aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador” (MINAYO, 2012, p. 27). Isso nos conduziu à compreensão de que a pesquisa visa também a identificar os fatores sociais e políticos, os quais determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, uma vez que aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão e os porquês das “coisas”.

A pesquisa qualitativa não tem um padrão único por considerar “a realidade fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador que implica sua concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2010, p. 26). Assim, a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social. O pesquisador que optar pela abordagem qualitativa não poderá furtar-se ao rigor e à objetividade, no entanto, deverá reconhecer que as experiências humanas não podem ser confinadas aos métodos de análise e descrição.

Na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial, por isso, a realização da pesquisa de campo que se caminha ao local onde as formações acontecem significa observar como os fenômenos se apresentam no local que ele se desenvolve. A finalidade da pesquisa de campo é fornecer um nível de concretude e atualidade respeitável. Para isso, o “campo” é entendido como “o recorte espacial, que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 2012, p. 62).

Minayo (2012) ainda afirma que o trabalho interacional (pesquisador e pesquisado) exige um instrumento de coleta de informações. Uma coleta que considere a fala como possibilidades reveladoras de “condições de vida, expressões dos sistemas de valores e

crenças, e ao mesmo tempo ter a magia, de transmitir, [...] o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais” (MINAYO, 2012, p. 63-64).

A entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta de dados utilizado, organizada junto aos docentes das escolas públicas municipais de Belém, pois, segundo os pressupostos de Minayo (2012), deve seguir um roteiro semiestruturado com flexibilidade para a discussão, permitindo ao informante se manifestar com confiança e liberdade de expressão. Além de combinar perguntas abertas e fechadas, ela permite ao pesquisador discorrer acerca do tema da questão sem se prender à indagação formulada. Mas, sendo uma estratégia central da investigação qualitativa, a entrevista não pode deixar de se configurar como um trabalho dentro da abordagem qualitativa que é a compreensão epistemológica no trato ao problema.

Empregamos as entrevistas como técnica de coleta de dados na construção da pesquisa, focalizada na abrangência da formação de professores, o que nos possibilitou uma análise crucial da política a partir de quem a vivencia. Isto quer dizer que o conhecimento do sujeito a ser pesquisado não é reduzido “a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito é parte integrante do processo de conhecimento, interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado” (GAMBOA, 1999, p. 79).

Não pudemos deixar de pontuar as vantagens da entrevista na pesquisa que forneceu uma amostragem muito melhor para o estudo, além de proporcionar aos entrevistados liberdade para se expressar. Todos os procedimentos éticos essenciais foram garantidos aos sujeitos participantes na aplicação e nas análises das entrevistas.

Para complementar a pesquisa durante o processo de realização das entrevistas, recorreremos às considerações de Oliveira (2006) para entender a postura de um pesquisador na empiria de sua pesquisa, ao pontuar o caráter constitutivo do olhar, do ouvir e do escrever durante o processo de construção do conhecimento. No campo da pesquisa, precisamos atentar para a domesticação do olhar que funciona como “uma espécie de prisma por meio do qual a realidade observada sofre um processo de refração” (OLIVEIRA, 2006, p. 2).

O olhar sofisticada a capacidade de observação. No entanto, além de olhar, como complemento deste, o pesquisador também precisa ouvir, e, na entrevista, precisa de um ouvir todo especial, instituindo entre entrevistador e entrevistado uma relação dialógica, transformando os confrontos, geralmente, durante a entrevista, em “encontros” na medida em que “o pesquisador tenha habilidade de ouvir o entrevistado e por ele ser igualmente ouvido, encetando um diálogo teoricamente de ‘iguais’, sem receio de estar assim, contaminando discurso do entrevistado com elementos do seu próprio discurso” (OLIVEIRA, 2006, p. 6).

Após a realização das entrevistas, os resultados foram transcritos e analisados, e esse momento foi de suma relevância ao escrever e ao analisar as informações conseguidas em campo, pois é o escrever “estando aqui, portanto fora da situação do campo, que se cumpre sua mais alta função cognitiva” (OLIVEIRA, 2006, p. 7). Assim, se o olhar e o ouvir constituem a percepção da realidade, o escrever passa a ser parte indissociável do pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar.

Minayo (2012) considera que precisamos ultrapassar o descrito no momento do tratamento dos dados, buscar as relações entre as partes decompostas. Por último, na interpretação, achar sentido nas falas e nas ações para se chegar a uma compreensão ou a uma explicação, além do descrito e analisado, sendo que ao descrevermos os dados de uma pesquisa, pudemos fazê-lo a partir de um esquema de análise que reflete certa interpretação. Na pesquisa qualitativa, a interpretação assume esse foco central, posto que “o ponto de partida é a interpretação dos atores e é o ponto de chegada porque é a interpretação das interpretações” (MINAYO, 2012, p. 80).

3.2 Análise do discurso

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador a criação de metodologias favoráveis à análise de discurso dos professores. Ela reconhece a investigação por meio da linguagem que se distancia da aparência do que temos na realidade, mas se aventura em encontrar sentido desse fenômeno quando interpreta os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2010).

Epistemologicamente, a pesquisa qualitativa aceita o uso da Análise de Discurso, baseado nos pressupostos teóricos de Orlandi (2013). Este analisa a materialização na ideologia e a manifestação na linguagem da teoria da Análise de Discurso. O discurso é um lugar particular dessa relação que fornece indícios para tentar explicar os mecanismos da determinação histórica do processo de significação. Assim, a escolha de analisar o discurso dos professores sobre a formação continuada do Projeto Expertise em Belém justifica-se por privilegiar o ser humano e suas condições sociais, históricas e materiais de sua existência.

A linguagem é compreendida como uma mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. “Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive” (ORLANDI, 2013, p. 15).

Desse modo, perceberemos que a forma de análise dos professores sobre a formação continuada representa o seu discurso, parte de sua vida, na condição de sujeitos, com sentidos e significados, como membros de uma determinada forma de sociedade dentro de um contexto histórico. A relação entre sujeitos e sentidos geram efeitos e sobre esses efeitos, discursos. Sobre isto, Orlandi considera que

um discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica. (ORLANDI (2013, p. 71)

De onde o sujeito fala e das representações que faz ao enunciar e do lugar que ocupa determinam o que ele deve ou não dizer. “Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido” (MUSSALIN, 2006, p. 137).

Para a “análise do discurso não há [um] sujeito individual, mas apenas sujeitos ideológicos, a ideologia é manifestada, é falada através dele” (MUSSALIN, 2006, p. 134). Na análise do discurso, o sujeito do discurso ocupa um lugar de onde enuncia e é este lugar entendido como a representação de traços de determinados lugares sociais. Isto significa que os professores, como sujeito da pesquisa, ocupam um lugar de formação social e ideológica que foram preestabelecendo as possibilidades do discurso enunciado, que, por sua vez, são aquilo anunciado por eles, dependendo da situação e da conjuntura vivida.

O contexto histórico e social das falas dos professores constitui o sentido do seu discurso, porque “a língua não é como um sistema abstrato, mas a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos” (ORLANDI, 2012, p. 16). Ao relacionar ao discurso o efeito de sentido, os locutores têm como preocupação central a compreensão de como um objeto simbólico produz sentido, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Na realidade, o que interessa para a análise de discurso não é o sujeito em si. O que importa é o lugar ideológico de onde ele se enuncia.

Nesse sentido, a respeito da análise do discurso dos professores, precisamos atentar para a construção do discurso na sua função histórica; logo, compreender como se dão as produções de sentido de um texto é entender a discursividade que o constitui.

Orlandi (2013) lembra a função discursiva do autor, que se realiza toda vez que o reprodutor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, textualidade; desta forma, formula e se constitui, com seu enunciado, numa história de formulações, no interdiscurso, historiciza seu dizer que tem como finalidade compreender o processo de produção de sentidos instalado por uma materialidade discursiva, ou seja, manter relação crítica com o conjunto complexo de formação discursiva é fazer uma leitura menos subjetiva possível, mediada pela teoria e pelos mecanismos analíticos.

A análise de discurso não procura o sentido verdadeiro, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. Assim, a análise do discurso é marcada na perspectiva discursiva pela linguagem, e só é linguagem porque faz sentido, e só tem sentido porque se inscreve na história. Portanto, não há discursos que não se relacionam com outros, o sentido resulta de relações.

Analisar o discurso, a compreensão e a representação contribuem para a construção da identidade social e posições do sujeito para as relações sociais entre os sujeitos e construções de sistemas de conhecimento e crença. Observar quem é o eu que produz o discurso, sendo materializado no texto escrito, deriva uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas. É importante considerar que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada dialética.

Priorizamos a Análise do Discurso dos professores sobre a formação continuada do Projeto Expertise em determinado contexto e condições pelo que eles têm de discursividade. São muitas vozes que despontam o sentido das relações estabelecidas no contexto social dos pesquisados, o que demandou um processo de garimpagem dos sentidos que, dialeticamente, se ocultam e se revelam nos depoimentos: o dito, o não dito, o quase dito (GATTI, 2013).

Fizemos uma análise documental com base nos documentos de criação do Projeto Expertise, nos compêndios do Ecoar que foram publicados pela SEMEC (2005, 2006, 2007, 2008, 2011, 2013). Sobre o uso de documentos nos trabalhos acerca da política educacional, Olinda Evangelista (2012) faz um alerta da necessidade de reconhecer que o documento, por ser história, é construído por relações sociais concretas, divergentes, discursivas que demonstram interesses antagônicos entre perspectivas de classe.

Esses documentos contêm discursos que não são aleatórios. Eles nos ajudam a conhecer a própria consciência do homem. Nesse aspecto, o pesquisador assume a postura de quem “localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta” (EVANGELISTA, 2012, p. 57). Tendo em vista que, ao exercer a vigilância metodológica,

deve ter atenção máxima do pesquisador sobre si e sua relação com o pesquisado pela razão de que “produzir conhecimento é produzir consciência” (EVANGELISTA, 2012, p. 58).

Em síntese, a pesquisa teve os seguintes passos: no primeiro momento do processo de investigação, realizamos um levantamento bibliográfico e a revisão da literatura, objetivando o contato com a literatura produzida para melhor definição do arcabouço teórico. No segundo momento, fez-se necessário uma pesquisa de campo para a coleta de dados, envolvendo a realização das entrevistas junto aos docentes das escolas públicas municipais de Belém definidas. A última etapa se constituiu na análise sistemática dos dados, por meio da Análise do Discurso, com o interesse de aproximar as respostas ao observar as contradições, as coerências e o distanciamento estabelecido pelas discussões sobre o objeto estudado e os objetivos propostos pela pesquisa. Pesquisados e pesquisador foram aproximados devido às constantes visitas às formações continuadas, que eram realizadas mensalmente pela SEMEC.

3.3 Visitas à formação

Durante o primeiro semestre de 2014, acompanhamos três formadores e 24 professores nas formações mensalmente realizadas no Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO). A escolha do DAICO se deu por orientação do Centro de Formação de Professores de Belém, pelo fato de o Distrito ter uma equipe que atua desde o início da criação do Projeto Expertise, enquanto que nos outros distritos ainda estavam compondo as equipes com novos técnicos concursados. Consideramos ainda Icoaraci pela proximidade da residência e do local de trabalho da pesquisadora, que conhecia as escolas da redondeza.

Essa aproximação se fez necessária porque, ao apresentarmos os objetivos da pesquisa no primeiro encontro com os professores, chamou-nos a atenção o fato de que alguns professores convidados a conceder as entrevistas não se sentiram à vontade. Naquele instante, muitos alegaram que constantemente eram convidados a participar de entrevistas, questionários e ninguém os informava sobre os resultados das pesquisas. Assim, estavam desconfiados quanto à relação entre a universidade e a escola básica e quais seriam as reais contribuições para eles.

Diante desse desafio, a aproximação junto aos sujeitos da pesquisa foi importante para a proposição e o acompanhamento do estudo, sendo que a coordenadora do Centro de Formação do Grupo Base comunicou que, ao término da pesquisa ora apresentada, estará organizando um fórum de discussão dos resultados aos professores e formadores da SEMEC.

3.4 Professores selecionados para entrevista

Antes de agendar as entrevistas, que foram previamente marcadas com os sujeitos, em local apropriado e em horário compatível com o turno dos sujeitos, comparecemos por um período de cinco meses aos encontros formativos, que ocorriam uma vez por mês, com duração de cinco horas cada.

Dos 24 (vinte e quatro) professores que consentiram que o acompanhássemos durante as formações de que participavam, 8 (oito) deles se dispuseram a responder a nossa entrevista. Entre os oito sujeitos entrevistados, havia quatro professores atuando na rede há mais de oito anos, período da implementação da proposta da política de formação continuada do Projeto Expertise em Alfabetização, e os outros quatro professores entraram no último concurso público, realizado em 2011. Todos são efetivos que ministram aulas no 1º ano do CI (do Ensino Fundamental) e participam de todas as formações desse projeto.

Outro aspecto considerado para a escolha dos participantes foi o ciclo profissional, com base em Huberman (2011), que gira em torno da estabilização, com professores cuja experiência varia entre 10 a 12 anos de magistério, da diversificação, com professores que têm de 23 a 24 anos de experiência e da fase final da carreira, a qual agrega professores com mais de 25 anos de magistério. Nessa pesquisa, temos cinco professores no ciclo da estabilização e um professor no ciclo da diversificação e dois professores na fase final da carreira. Para tanto, achamos melhor identificar os participantes das entrevistas por siglas, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 — Sujeitos da Pesquisa

SIGLA	FORMAÇÃO	UNIVERSIDADE DE CONCLUSÃO	ANO DE TÉRMINO DA GRADUAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	TURNOS DE TRABALHO	CARGA HORÁRIA
P1*	Letras	UVA	2005	20 anos	Manhã/tarde	200h
P2	Pedagoga	UFPA	2010	15 anos	Manhã/tarde	200h
P3	Pedagoga	UVA	2005	25 anos	Manhã/tarde	200h
P4	Pedagoga	ULBRA	2005	27 anos	Manhã/tarde	200h
P5	Pedagoga	UEPA	2002	05 anos	Manhã/tarde	200h
P6	Pedagoga	UFPA	2010	02 anos	Manhã	100h
P7	Pedagoga	UFPA	2006	02 anos	Manhã/tarde Noite	350
P8	Pedagoga	UFPA	2012	02 anos	Tarde	100h

FONTE: Pesquisa de campo no ano de 2014. O professor **P1*** será representado assim e os outros sucessivamente no corpus do texto.

O resultado das entrevistas com os oito professores contém um conjunto de elementos que forneceram subsídios essenciais para o corpus da dissertação, visto que contamos com uma rica colaboração daqueles docentes que vivenciaram de perto a implementação da política de formação citada e dos que adentraram nesse processo no contexto atual das políticas públicas de educação adotadas pela rede municipal de ensino da cidade de Belém.

É fundamental levar em consideração as aspirações, os desejos, as expectativas e os problemas dos professores em torno da formação continuada, que variam segundo o momento de vida pessoal e profissional, isto porque, grande parte dos projetos de formação não valorizam essas discussões entre os professores, que são tão comuns e presentes durante os seus encontros mensais. A formação continuada dos professores não se diferencia em fazer atendimentos para os de início e de fim de carreira, para os de maior estabilidade profissional e para os que ainda se acham em fase de diversificação e questionamento de sua opção profissional. Assim, acreditamos que seja um desafio aos programas de formação continuada enxergarem essa diversidade de interesses profissionais com base nos anos de trabalho desse professor.

4 Estrutura da dissertação

A dissertação encontra-se organizada em três seções. Na primeira seção, traçamos uma análise das principais políticas de formações continuadas dos professores a partir de 1996, no Brasil, fomentadas pela reforma na educação. Evidenciamos o conceito de estado e as orientações dos organismos internacionais para a formação de professores, com isto buscamos fazer uma discussão do contexto nacional frente à realidade dos estados e municípios dentro da federação e suas competências em relação à formação de professores, bem como buscamos compreender como esse debate articula-se com a política de avaliação educacional e sua repercussão na formação e no trabalho dos professores no Brasil.

Na segunda seção, propusemos discussões de duas tendências predominantes na formação continuada dos professores atuantes no Brasil e suas aproximações teóricas e metodológicas com a proposta de formação continuada em Belém, trazendo à discussão a sua realidade educacional, as propostas de formação continuada e sua trajetória no município de Belém no período de 2005 a 2013; apresentamos, ainda, as proposições do Projeto Expertise em Alfabetização, destacando a concepção, a organização pedagógica e a sua tendência de formação dominante.

Na terceira seção, apresentamos a formação continuada do Projeto Expertise em Alfabetização, balizada pelos discursos dos professores, que emergiram e foram averiguados conforme uma categorização na Análise de Discurso ao lado dos referenciais teóricos que subsidiaram a pesquisa. Por fim, expusemos as conclusões das quais destacamos que a formação continuada no Brasil vem sendo direcionada para uma racionalidade técnica, para um “neotecnicismo”, tendência dominante e fortalecida pelas políticas de avaliação. Constatamos, também, que o Projeto Expertise em Alfabetização segue a tendência nacional, focando em um reducionismo do fazer pedagógico. Com isto, destacamos a precisão de um posicionamento crítico e epistemológico por parte dos professores que têm seu trabalho controlado por meio da formação desenvolvida em Belém.

1

ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES NO BRASIL

Esta seção, organizada em quatro tópicos, faz uma análise do contexto político e econômico das principais políticas de formação continuada dos professores, desenvolvidas no Brasil a partir de 1996, abrangendo a avaliação educacional e sua repercussão na formação dos professores em nosso país.

No primeiro tópico, apresentamos a conjuntura social, política e econômica pela qual acontece a reforma do Estado brasileiro e, para a concretude desta discussão, apoiamo-nos em Bresser-Pereira (1997); trouxemos à tona a compreensão do conceito de Estado, baseado em Borón (1994) e em Marx (2008); explicitamos como são construídas as propostas de políticas para a educação, segundo Arretche (2001), Capella (2002) e Souza (2007); e atentamos para as políticas de formação docente, acompanhando as argumentações de Gatti (2009, 2012, 2013), Gatti, Barreto e André (2011) e Ribeiro (2013). A esta discussão acrescentamos também as orientações dos organismos internacionais com as ideias de Haddad (2008).

No segundo tópico, apresentamos a situação dos entes federados na circunstância atual de elaboração e de efetivação das políticas públicas voltadas às formações dos professores, baseando-nos nas análises de Abrucio, Castro e Duarte (2007), Cruz, Farenzena (2011) e Bremaeker (2013). Sugerimos para o terceiro tópico julgamentos de como vem sendo desenvolvidas as propostas das políticas de formações continuadas nos municípios do Brasil, apresentando para esse fim os resultados de duas pesquisas: a de Gatti, Barreto e André (2011) e a de Davis, Nunes e Almeida (2011).

Concluímos esta seção com a discussão da avaliação educacional, entendendo de que forma ela vem repercutindo na formação e no trabalho dos professores. As leituras de Santos (2004), Shiroma, Evangelista (2014) e de Freitas (2012), entre outros, contribuem para este debate.

1.1 A reforma do estado e as principais características das políticas públicas de formação de professores a partir de 1996

Antes de discutirmos sobre a reforma do Estado em termos de Brasil, é preciso situarmos de qual Estado estamos falando, em que contexto social, político e econômico este se localiza, e como vem se reorganizando para atender aos seus interesses de classe.

O Estado contemporâneo é um Estado capitalista, segundo Borón (1994). Isto significa dizer que existem indicadores observáveis que mostram de maneira inequívoca e concreta as formas pelas quais o Estado se encontra organicamente ligado à reprodução dos interesses capitalistas. Um desses indicadores é o caráter classista em que se fundamenta o Estado que, conforme Borón (1994, p. 258), está “não nas origens sociais de seus quadros de dirigentes, no elenco governamental ou na classe reinante, mas na estrutura interna do aparato estatal”.

O aparato estatal “é um complexo de relações sociais entre as pessoas, grupos e classes, concebido e sustentado pelos indivíduos ativos, porém em condições que fogem ao controle e à consciência imediata deles” (HIRSCH, 2011, p. 9). Além disso, o Estado é a materialização de uma relação social de força, visto que possui uma forma caracterizada por mecanismos burocráticos e políticos próprios.

O Estado não é meramente o instrumento de dominação de uma classe sobre a outra, tendo em vista que é justamente nele que se expressam os conflitos de classe. O aparato estatal precisa ser um ambiente de articulação de compromissos e equilíbrios sociais, porque é isso que garante a durabilidade de qualquer sociedade capitalista. No elenco de governantes ou mesmo na classe reinante, a estrutura interna do aparato estatal ratifica a “seletividade classista de suas políticas públicas” (BORÓN, 1994, p. 258).

Discutir o caráter classista do Estado, permite-nos analisar de que forma as políticas públicas são pensadas e organizadas. Borón (1994) ressalta que a produção é organizada seguindo os pressupostos dos cidadãos privados. O poder político depende da acumulação privada e do interesse institucional do Estado, considerado incapaz de controlar a produção e o fluxo de recursos necessários para mobilizar e financiar seus complexos estatais, favorecer a acumulação capitalista e os regimes políticos democráticos. Além disso, os procedimentos eleitorais dissimulam o fato de que os recursos materiais do Estado dependem do processo de acumulação, o que não se aplica a um “Estado que é usado pelos capitalistas, mas, de um Estado que é capitalista” (BORÓN, 1994, p. 260), portanto, sendo dual de um lado. Quando um Estado é capitalista a sua forma institucional está modelada pela regra da democracia representativa e, por outro lado, o seu conteúdo está determinado pelo curso geral do processo de acumulação.

À medida que Marx (1983) aprecia o Estado como comitê da burguesia, ele se refere ao Estado como expressão política dessa dominação que emerge das relações de produção e não concebe o bem comum, mas é expressão política da estrutura de classe inerente à produção. “O modo de produção da vida material condiciona, de forma geral, o processo de

vida social, político, intelectual. Não é a consciência dos homens que determina sua forma de ser, mas ao contrário, é sua forma de ser social que determina sua consciência” (MARX, 1983, p. 232-233).

O Estado capitalista é uma resposta para mediar os conflitos existentes entre as classes e manter a ordem, uma ordem que reproduz o domínio econômico da burguesia. Na verdade, a história é de luta de classe e as ideias hegemônicas de uma época são sempre ideias de uma determinada classe.

Assim, na perspectiva apontada pelo marxista, o Estado assume um papel de defensor dos interesses do capital. O próprio Estado capitalista atravessa por crises cíclicas do processo de seu desenvolvimento, alternando fases de prosperidade com outras de depressão. Estas crises, para Marx (2008), nascem quando o próprio modo de produção capitalista se fundamenta na acumulação de riquezas e na produção de mais valia, alimentada pelo consumo das mercadorias produzidas. Quando não há consumo na mesma direção de produção de mercadoria, há superprodução que ocasiona crises do capital e consequência imediata. O sistema capitalista, na tentativa de se recompor, cria meios alternativos, desemprego, aumento da exploração dos trabalhadores, destruição das forças produtivas, com perspectiva de aumentar a mais valia e a taxa de lucro, por exemplo.

O mundo vivenciou uma crise do capital que marcou as décadas de 1970 e 1980 e, recentemente, a de 2008 até os dias atuais. Autores como Frigotto (2010) e Cano (2009) possuem pontos de vista interessantes sobre a repercussão desse momento e sobre o papel do Estado diante dessas crises. As crises do capital vêm ocorrendo cada vez mais forte como constata Frigotto (2010) ao comparar as crises de 1914 e 1929 com as que ocorreram em 1970 e 1990 no final do século XX. No entanto, Cano (2009) estuda a crise de 2008 em comparação às crises anteriores.

Em todos esses momentos que o capitalismo entrou em colapso, o Estado assumiu uma função específica em relação à crise. Em 1970, o Estado responsabilizou-se pela crise, pois, naquele momento, a Europa vivia o Estado de Bem Estar Social ou Estado Providência, entendido como interventor na economia e garantidor das políticas sociais. O Estado Interventor sofreu uma tentativa de declínio quando os insatisfeitos trouxeram à tona a ideia de ingovernabilidade, atribuindo ao modelo de estado a culpa pela crise. Isso sucedeu ao mesmo tempo em que era empreendida uma ofensiva contra os direitos conquistados pelas classes populares.

No Brasil, conforme Diniz (2011), o que tivemos foi um Estado Desenvolvimentista e não de Bem Estar Social como na Europa, que se caracterizou pela transição da economia

agroexportadora para a ordem urbana industrial. Definiram as bases da industrialização por substituição de importação, sob a égide de um regime político autoritário. Porém, ao final da década de 1970, esse Estado entra em colapso devido à crise mundial. Para o Brasil, restaram duas alternativas: a primeira seria se adequar a uma vertente neoliberal e a segunda à vertente nacional desenvolvimentista. Mediante essas duas prerrogativas, o Brasil enveredou para a vertente neoliberal.

Executa uma drástica redefinição da agenda pública, atribuindo prioridade absoluta ao binômio estabilização econômica e reformas estruturais. Programas como privatizações, a abertura comercial, a liberalização dos fluxos financeiros, a disciplina fiscal, os reflexos do Estado são alcançados ao primeiro plano [...] apoiando-se na hegemonia do neoliberalismo em escala mundial, o governo redireciona o país de forma a introduzir uma nova ordem centrada no primado do mercado (DINIZ, 2011, p. 498).

A respeito da década de 1990, Diniz (2011) lembra-se do estancamento econômico, com baixas taxas de crescimento, alto desemprego, queda de produção industrial e ampla desnacionalização da economia. Configurando indícios da “coalização neoliberal, observando-se uma insatisfação crescente com a incapacidade do governo de gerar o prometido dinamismo da economia e retomar o caminho do desenvolvimento” (DINIZ, 2011, p. 498).

Na crise de 2008, diferentemente da crise dos anos 1929 e 1970, o Estado se responsabilizou em salvaguardar os homens de negócios, os quais eram em prol de um liberalismo econômico, mas que, a partir de 2008, defendiam a participação do Estado na economia. Embora não tenha sido culpado pela crise, o Estado, segundo Maués (2008), confirmou o pedido de socorro, com aplicações de trilhões para ajudar os capitalistas a se recuperarem.

Cano (2009) considera a crise de 2008 como uma crise de diminuição do ritmo do crescimento do país, porque o governo reduziu as taxas de juros e incentivou a ampliação de créditos. Os bancos se tornaram menos rigorosos na concessão de empréstimos e os bens imobiliários sofreram uma supervalorização. A inflação aumentou, corrigiu a taxa de juros, o que provocou inadimplência. O resultado era “mais uma crise do sistema capitalista de produção, mas que se manifestaria com muito mais intensidade, duração e amplitude espacial do que as anteriores” (CANO, 2009, p. 604).

Ao contrário das demais crises, Mészáros (2011) afirma que a atual crise do capital tem caráter universal, não estando restrito a uma esfera particular financeira ou comercial. O seu escopo é global, que não atinge apenas um ou outro país; a sua escala de tempo é extensa e contínua, não limitada ou cíclica como as crises anteriores do capital, no entanto, é gradual e diferente de colapsos mais espetaculares do passado.

Todas as crises acarretam consequências severas ao país tais como o aumento do desemprego, prejuízos para os investidores externos e exploração dos trabalhadores, com uma jornada de trabalho maior, sem aumento de salário. E, ainda, endividamento dos estados ao financiarem a crise, além de reformas para os países em dificuldades na tentativa de diminuição de despesas com os setores sociais, uma intensa racionalidade a serviço do capital.

Perante esse cenário, avaliamos a crise como sendo estrutural por atingir a superestrutura e a infraestrutura, podendo se transformar em momentos de renovação do modo de dominação da classe dominante a partir do instante que faz uso do poder estatal. Esse poder aumenta o acirramento das relações de força ao achatar as classes dominadas, aumentando o número de miseráveis no mundo, de desempregados e de pobreza absoluta.

Em resposta à crise, o mercado propõe ao Estado as reformas econômicas como condição à reconstrução não apenas de suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, e sim o seu papel de garantidor dos direitos sociais e promotor da competitividade do seu respectivo país (BRESSER-PEREIRA, 1997).

No início de 1990, o Brasil começou a reforma do Estado ocasionada por quatro problemas pontuados por Bresser-Pereira (1997). Problema de ordem econômica e política, o que define como a delimitação do tamanho do Estado e outro também referente à redefinição do papel regulador. Problema de ordem econômica e administrativa acerca da recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de executar decisões políticas tomadas pelo governo. E o de ordem política alusiva ao aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir a legitimidade e governar. Dessa forma, o autor elenca quatro componentes básicos na reforma do Estado dos anos noventa, destacando, antes de tudo, a necessidade da delimitação da sua função: o de reduzir o tamanho em termos, sobretudo, pessoal, por meio de programas com ideias de privatização, terceirização e publicização¹².

¹² Publicização, termo empregado na reforma do Estado para designar uma organização estatal com direitos privados. É uma organização pública não estatal diferente da privatização, processo de transformar uma empresa estatal em privada e da terceirização, processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares e de apoio. Cf. Bresser-Pereira, 1997.

Em sua análise, Bresser-Pereira (1997) constata que a delimitação e a redefinição do papel do Estado cresceram em termos pessoal e, principalmente, em termos de receita e despesas, visto que os funcionários públicos, em média, têm a remuneração superior ao setor privado. Reformar o Estado é deixar a cargo do setor privado e do setor público atividades não exclusivas, por exemplo, as atividades sociais e as científicas nas escolas, nas universidades, nos centros de pesquisas científicas e tecnológicas, nas creches, nos ambulatórios, nos hospitais, nas entidades de assistência, nos museus, nas emissoras de rádio e televisão. A orientação não é privatizar, mas direcionar para publicização.

Em relação às atividades exclusivas do Estado, permanece a garantia da estabilidade da moeda e do sistema financeiro, executado pelos bancos centrais, e investimento nas infraestruturas e nos serviços públicos. Assim, o Estado assume as ações de legislar, de regular, de julgar, de policiar, de fiscalizar, de definir políticas e de fomentá-las.

A educação aparece nesse cenário como atividade não exclusiva, que vem sendo foco de inúmeras mudanças, da Educação Infantil ao Ensino Superior, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) que suscitou um conjunto de reformas educacionais a serem efetivadas.

Tendo a compreensão de Estado como sendo uma instituição política que representa os interesses da classe social dominante, que ao mesmo tempo precisa dar conta das classes trabalhadoras, as políticas públicas estão construídas em uma perspectiva de arena de disputa, uma vez que não são estáticas, são dinâmicas, em constante transformação.

Entretanto, nas sociedades em que os meios de produção pertencem a uma determinada classe social, o Estado acaba por ser apropriado também por esta classe, a fim de gerir seus interesses econômicos. Na sociedade capitalista, o Estado assume a função de impulsionar a política econômica, tendo em vista a consolidação e a expansão do capital, favorecendo interesses privados em detrimento dos interesses da coletividade.

Consideramos que as políticas econômicas possuem um caráter antissocial porque os efeitos gerados por esta política — concentradora de riqueza, classista, excludente — ameaçam até a continuidade do sistema econômico do próprio capitalismo. Para minimizar esses efeitos, o Estado precisa promover políticas públicas ou políticas sociais nas áreas de saúde, habitação, assistência e previdência social, cultura e educação. Na verdade, essas políticas não resolvem os problemas, no entanto, ameniza-os.

As políticas públicas não são fruto de iniciativas abstratas. Elas se constroem na correlação entre as forças sociais que se articulam para defender seus interesses. Para entendermos como se elaboram as políticas públicas, é preciso analisarmos seus significados

históricos, as lutas, as pressões e os conflitos entre os grupos e as classes que constituem a sociedade, pois a coletividade se posiciona conforme interesse, seja por manifestação, seja por greves, ou por outros instrumentos de luta, embora, nas sociedades capitalistas, o Estado esteja submetido aos interesses do capital na organização e na administração do público.

Ao analisarmos uma política, devemos ir muito além da compreensão dos resultados de decisões do Estado (ARRETCHE, 2001; CAPELLA, 2002; SOUZA, 2007). É precípuo compreendermos os elementos conjugados que afetam a relação entre Estado e sociedade, sabendo situá-la, e superando a concepção ingênua da avaliação das políticas públicas, pois ~~que~~ “a sua implantação modifica, geralmente, o desenho original das políticas, pois esta ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação” (ARRETCHE, 2001, p. 54).

Refletir a respeito das reformas educacionais, mais especificamente para a formação dos professores, é buscar em que contexto histórico se elabora a política, entendendo seu interesse real, seu surgimento, seu objetivo e para quem é destinada. Em geral, as políticas podem sofrer mutação no curso de seu desenvolvimento, dependendo do contexto em que é desenvolvida, como alerta Arretche (2001).

As políticas voltadas para a educação no Brasil tiveram como marco de reformas a Conferência Mundial da Educação, que resultou na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, chamado Ano Internacional da Alfabetização, em que vários países passaram a mobilizar-se sobre os novos rumos da educação.

A conferência foi organizada e financiada pelo Banco Mundial (BM), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e seu principal objetivo foi propor maior equidade social¹³ nos países mais pobres e populosos do Mundo¹⁴, com a intenção de redução das desigualdades sociais, por meio do desenvolvimento econômico, com priorização sistemática para a educação básica e a relativização do papel do Estado com a educação, postulando que o dever com ela cabe a todos os setores da sociedade (SHIROMA *et al.*, 2007).

Dessa forma, a educação básica passa a ser vista como uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Em nosso

¹³ Documentada por escrito, a equidade está centrada na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias destinadas à resolução do problema dos excluídos do ensino e da capacitação. Cf. Shiroma *et al.* (2007).

¹⁴ Os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo na época da realização da Conferência pertenciam aos países Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, conhecidos como “E 9”. Cf. Shiroma *et al.* (2007).

país, as discussões dessa conferência fundamentaram o Plano Decenal para a Educação e a qualidade desta passou a ser discutida em amplos setores da sociedade. As ações e as políticas buscam fazer mudanças necessárias na escola e, principalmente, na formação de professores para elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Nessa perspectiva, a preocupação com a aprendizagem merece destaque central na educação básica.

Segundo Torres (2009), criou-se a possibilidade de formulação de políticas educacionais equivocadas que focavam visões parciais do problema e da solução para os mesmos, uma vez que não consideram a aprendizagem como sendo fundamental para qualquer processo educativo, sem a compreensão de que o ensino está ligado à aprendizagem e vice-versa. A proposta da autora ratifica o sentido de se concentrar a atenção no processo ensino-aprendizagem, o que permite pensar, também, a importância do papel do professor e as condições do trabalho deste para implementação das políticas educacionais e não somente na aprendizagem.

Vale destacarmos que, ao lado disso, verifica-se, igualmente, um conjunto de transformações ocorridas no mundo do trabalho, decorrente, sobretudo, da incorporação intensiva de tecnologia, acarretando inúmeras consequências com reflexos acentuados nas profissões existentes.

No Brasil, desde então, vem sendo direcionado e efetivado um conjunto de reformas, tanto na Educação infantil, no Ensino Fundamental e no Médio quanto no Ensino Superior, que se reflete por meio de um conjunto de políticas¹⁵ realizadas nos últimos anos pelo MEC para melhoria da educação pública.

A formação de professores é um dos pontos principais dentro desse contexto de reformas, afirmado no texto da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB 9.394/1996, mais especificamente em seus artigos 61 a 67, com destaque à necessidade das formações em serviço e ao aproveitamento das experiências docentes pelas instituições (Art. 61); a uma formação inicial em nível superior para os professores atuarem na educação básica e ao estabelecimento de programas de formação continuada em diversos níveis (artigos 62 e 63).

¹⁵ Destacamos como políticas a partir da década de 1990, a Educação para todos; o Plano Decenal; os Parâmetros Curriculares Nacionais; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Superior, Infantil, de Jovens e Adultos, Profissional, Tecnológica; o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica); o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); o Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF); a Lei da Autonomia Universitária; o Programa Universidade para Todos; os novos Parâmetros para IES; o PROUNI; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Escola Básica; o FUNDEB; a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Dentre outras medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, a reforma educativa vê **a avaliação como a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas de formação**, de financiamento, de descentralização e de gestão de recursos.

Em 1999, o artigo 62 foi alterado pela Lei 12.056 que aponta o regime de colaboração entre a União, o estado e os municípios para concretizar a formação inicial e a continuada dos professores, enfatizando o ensino à distância para a segunda formação. No campo da formação de professores, as reformas começam com a aprovação da LDB 9394/1996, que é a base para todos os documentos na área educacional, dando possibilidades à criação de diversas políticas de âmbito nacional.

Gatti, Barreto e André (2011) fizeram uma análise das principais políticas de formação inicial e continuada, efetivadas pelo MEC aos professores no Brasil¹⁶, e consideraram que somente há pouco mais de meia década foi delineada uma política nacional de formação docente, baseada nas exigências da LDB para a formação inicial de professores em nível superior e continuada, formalizando, desse modo, uma demanda que implica “o atendimento de milhares de professores e a diversificação da oferta, segundo as etapas e modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais” (GATTI; BARRETO ; ANDRÉ, 2011, p. 49).

As políticas pautadas no cenário nacional são consideradas por Gatti (2012) como fortes pelas ações integradas aos órgãos centrais da educação no país, em parcerias com os governos regionais e locais. Embora suas formas de implementação, de financiamento e de impacto careçam de avaliações mais exatas no contexto nacional atual, alerta a autora, há organizações “de programas voltados à docência e à institucionalização em nível federal de um aparato administrativo, técnico e computacional que permite melhor acompanhar, ordenar e relacionar as diferentes ações implementadas” (GATTI, 2012, p. 427).

Dentre as políticas executadas pelo Ministério da Educação, para a formação dos professores, destacamos o Decreto nº 5.800/2006 que criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta oferta de ensino superior para docentes está sob a responsabilidade da Diretoria de Educação à Distância, ainda com apoio da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em parceria com a Secretaria de Educação à Distância (EAD), do MEC, o qual tem a função de oferecer formação inicial e continuada aos professores.

Gatti, Barreto e André (2011) afirmaram que o MEC considera a UAB como uma política de enfrentamento das desigualdades de acesso ao nível superior, dando ênfase para a formação dos professores e, posteriormente, aos demais profissionais da educação, por meio

¹⁶ No XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: **Políticas de Formação e o Trabalho Docente**, contamos com a presença do professor João Ferreira de Oliveira (FE/UFG). Este proferiu a palestra “Embates, disputas e tensões de um campo em movimento”, na qual destacou 15 políticas no governo do Lula (2003-2010) e seis no governo Dilma (2011-2014) sobre a formação de professores da Educação Básica. Ao final, deixou-nos com a uma instigante provocação: Será que de fato temos uma política de formação e valorização docente no Brasil?

de uma metodologia de acesso e de alcance bem distribuído. Essa iniciativa tornou-se possível devido ao Decreto nº 5.622/2005 que regulamenta o artigo 80 da LDB 9394/1996, fornecendo uma nova configuração para a EAD em relação à equivalência do diploma e à mesma credibilidade dessa modalidade tal qual dos cursos presenciais.

Assim, a UAB, ao criar polos nos municípios para atendimentos dos professores tutores e dos orientadores de estudos, faz parcerias com os estados, com os municípios e com as universidades para oferecer os cursos aos professores. Ela dispõe de tecnologia da informação e comunicação (TICs) para as escolas com a criação do E-Proinfo, Programa Banda Larga na Escola (PBLE), acervo com mais 123 mil obras literárias, criação de DVDs produzido pela TV escola e distribuídos para as escolas integradas neste processo.

Depois de assumir a responsabilidade por essa formação, o MEC modifica a estrutura da CAPES (o estatuto e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão) por meio da aprovação do Decreto nº 6.316/2007 que foi revogado por outro Decreto, o nº 7.692, de 2 de março de 2012. Este último decreto rege em seu artigo 2º, parágrafo 2º, que no âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade “induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os estados, os municípios e o distrito federal, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica” (BRASIL, 2012).

A partir dessa nova estrutura, a CAPES assumiu o compromisso de subsidiar o MEC na organização de um sistema nacional de formação de professores em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino. Para o exercício da nova CAPES, criou-se um Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC/EB) que, além da diretoria da educação à distância, incluiu a diretoria da educação presencial.

Com isso, no âmbito da educação básica, a CAPES agregou grandes responsabilidades ao ter que induzir e fomentar políticas de formação inicial e continuada. Ela assumiu um regime de colaboração com os estados, com os municípios e com o Distrito Federal, e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior, como consta no 2º parágrafo do artigo 2º do Decreto nº 7.692 de 2012:

- I - fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério** para a educação básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores;
- II - articular políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica** em todos os níveis de governo, com base no regime de colaboração;
- III - planejar ações de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais** do magistério da educação básica em serviço;

- IV - elaborar programas de atuação setorial ou regional, de forma a atender à demanda social por profissionais do magistério da educação básica;
- V - acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;
- VI - promover e apoiar estudos e avaliações necessários ao desenvolvimento e melhoria de conteúdo e orientação curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais de magistério [...] (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Dessa forma, em 2009, foi criada pelo CTC/EB a Política Nacional de Formação de profissionais do magistério da Educação Básica pelo Decreto nº 6.755/2009, o qual disciplina a atuação da CAPES e incentiva a formação para os professores em longo prazo àqueles que estejam em serviço na rede pública. E, para dar cumprimento a essa política, foram criados, por meio da Portaria Federal nº 883/2009, os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente.

Os fóruns são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais da rede pública de educação básica. Tem como atribuições a elaboração, o acompanhamento de planos estratégicos (para suprir as necessidades de formação apontadas pelos dados do censo escolar) e articular ações voltadas ao desenvolvimento de programas e de ações de formação inicial e continuada.

Posteriormente, o governo federal, pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), já que os dados do Censo Escolar de 2009 revelaram que havia cerca de dois milhões de docentes brasileiros e que 32% deles não tinham formação de nível superior. Ao total de 636.800, a grande maioria era da Educação Infantil com 52% contra 38,7% nos anos iniciais de Ensino Fundamental, e nos anos finais do Ensino Médio, 21,5% e 8,7% entre os graduados, fora os que não possuem graduação adequada para as disciplinas que ministram aulas.

Todavia, passados três anos da implementação do PARFOR¹⁷, para reverter esse quadro crítico da classe docente, retratado nos dados do Censo do ano de 2012, ilustrados no Quadro 2, a seguir, muito ainda há que ser feito.

¹⁷ A diretoria de Educação Básica da CAPES, em acordo com a UNESCO, encomendou a alguns especialistas uma avaliação acerca das ações desenvolvidas dentro da proposta do PARFOR e executada em vários estados. Para melhores aprofundamentos, ler relatórios de CUNHA, T. M. M. C. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: diagnóstico de avaliação curricular de cursos presenciais de 2ª licenciatura que estão sendo

Quadro 2 — Docentes Atuando na Educação Básica e Grau de Formação no Brasil

Ano	Número de docentes	GRAU DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES NO BRASIL				
		Ensino Fundamental	Ensino Médio		Licenciaturas	Educação Superior
		Completo	Ensino Médio regular	Normal/Magistério		
2012	2.101.408	8.339	115.456	335.418	223.777	1.376.223

FONTE: Censo 2012/INEP.

Com base nas informações do Quadro 2, pudemos constatar que 22% dos 2.101.408 são professores, aproximadamente 459 mil, sem curso superior. Dentre os 1,6 milhões de professores que possuem curso superior, somente 223.777 cursaram licenciatura, modalidade que os prepara para a vivência em sala de aula, um desafio ainda pertinente às políticas de formação no Brasil.

Os dados do Censo 2012 também demonstram que na Educação Infantil trabalha grande parte dos professores sem formação superior. Dos 443,4 mil professores dessa etapa, 36,4% não se graduaram. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é permitido que um professor que concluiu apenas o magistério leccione nessa fase, mas 10% dos docentes sequer têm essa formação mínima, o que é preocupante.

Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, fases em que todos os professores, por lei, deveriam ter cursado licenciatura, o cenário se repete, pois, do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, 22% dos 801 mil educadores não têm formação adequada (não cursaram faculdade ou licenciatura), e 18% dos 497 mil docentes estão nessa situação no Ensino Médio (INEP/MEC, 2012).

Esses dados demonstram a situação atual do nível de formação dos professores no Brasil. Isto representa um quadro de peleja às políticas públicas no sentido de garantir formação inicial aos professores em efetivo exercício na educação básica pública, sem graduação, bem como da formação continuada àqueles já graduados, por meio da interiorização da oferta de cursos e de programas de educação superior.

Nesse cenário, ressaltamos, ainda, os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais necessitam de políticas que lhes garantam a

oferecidos pela Universidade Federal de Pernambuco para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do estado de Pernambuco; relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno). SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia; relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno). VOSGERAU, D. S. R. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: diagnóstico de avaliação de cursos presenciais de licenciatura ofertados pelo PARFOR – UFERSA (Universidade Federal do Semiárido) – Rio Grande do Norte; relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010.

possibilidade de cursar o Ensino Superior. Nessa linha de argumentação, o plano PARFOR se destaca como relevante para este contexto apresentado, mesmo com as críticas ao processo de aligeiramento que, em geral, tem marcado as políticas de formação de professores no Brasil, além da qualidade da oferta desses cursos.

No estado do Pará, em 2009, foi elaborado o Plano de Formação Docente do Estado (SEDUC/2009). Participaram desse processo a UNDIME-PA e o Protocolo SEDUC-IES, constituído por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Pará e pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

O Protocolo foi criado em 2006 com o objetivo de formular proposições e desenvolver ações de modo a promover a melhoria da qualidade da Educação Básica das redes públicas de ensino do estado. O documento mostra, por meio dos dados do Censo 2007, que apenas 10% das funções docentes exercidas na Educação Básica no Pará são desempenhadas por professores com formação inicial adequada, os demais carecem de formação inicial por não serem graduados ou por serem graduados em área diferente de sua atuação.

Para atender a essa demanda, o plano assumiu o objetivo de capacitar aproximadamente 40 mil professores no Pará cuja formação não atendia às exigências da Lei nº 9.394/96. Além disso, o plano prevê a formação continuada de professores da educação básica, incluindo pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*).

Sete processos seletivos foram realizados desde o segundo semestre de 2009, segundo informações contidas no Plano de Formação (SEDUC-PA), com aproximadamente 22 mil professores-alunos habilitados para cursar as 27 licenciaturas ofertadas pelas IPES parceiras do processo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

O PARFOR integra o Plano de Ações Articuladas (PAR) contido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que envolve todos os entes federados. As ações do plano são disseminadas para os estados e para os municípios em associação com universidades públicas e também no contexto da UAB (BRASIL, 2009). O objetivo principal é oferecer formação em nível superior em serviço para os professores sem licenciatura e para os que possuem a primeira licenciatura, mas que atuam fora da área de formação, além de cursos de formação pedagógica para os bacharéis sem licenciatura.

Os professores se inscrevem por meio da Plataforma Freire para realizar os cadastros e a pré-inscrição dos cursos que pretendem fazer no PARFOR. As secretarias de educação

avaliam, validam e submetem as solicitações de inscrição dos professores vinculados às instituições de ensino superior, indicadas conforme a orientação do Plano.

Em 2009, o PARFOR fez com que a Rede Nacional de Formação de Professores, que foi criada em 2003 com intuito de delinear formações exclusivamente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, agregasse municípios e estados sob o nome de Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. Nesse momento, a sua principal atribuição era “definir e coordenar a atuação das diferentes secretarias do MEC a acolher maior número de projetos das IES e os sistemas de ensino” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 56).

A Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica organizou algumas ações estratégicas por meio de programas interligados à formação continuada como: Pró-Letramento, Gestar II, Especialização para Educação Infantil, Pró-infantil.

Além disso, em 2001, com base no guia geral do Gestar II (BRASIL, 2010), o MEC oferece como formação em serviço o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I), um programa destinado aos professores das séries iniciais oferecido no âmbito do Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), em parceria com o Banco Mundial. Em 2008, ocorreu o segundo momento do programa chamado de Gestar II, oferecido primeiramente nas regiões nordeste, centro-oeste e norte e, após, para todo o Brasil, aos professores de língua portuguesa e matemática das séries finais do Ensino Fundamental, sendo executado agora com a parceria entre MEC e IES.

A proposta pedagógica de Língua Portuguesa se organiza em dois módulos: no primeiro módulo, o foco é o trabalho do professor e as competências comunicativas do aluno e no segundo, o ensino de leitura e produção de textos. A proposta pedagógica de matemática se fundamenta em três eixos, baseados em conhecimentos da matemática, educação matemática e transposição didática (BRASIL, 2010).

O Pró-Letramento, outro programa de formação, instituído em 2005, é um curso semipresencial de 130 horas, dividido em 84 horas presenciais e 36 horas à distância, com duas etapas, com duração de oito meses. A primeira abordava alfabetização e linguagem e a segunda, matemática. O programa destinava-se àqueles professores dos anos iniciais de escolarização, que, além dos materiais impressos, recebiam um DVD com complementos do curso, conforme a Resolução CD/FNDE nº 33, de 26/06/2009.

Em 2008, o Pró-Letramento articulou-se à Provinha Brasil, instrumento avaliativo criado pelo MEC nesse ano e direcionado para a alfabetização, não incorporado ao índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A Provinha Brasil tem a intenção de avaliar a o nível de alfabetização dos alunos para subsidiar as intervenções pedagógicas e administrativas de modo a “redirecionar as práticas alfabetizadoras com base na análise das respostas dos alunos” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 58). A sua versão em 2010 obteve uma abrangência nacional com 1549 municípios. Assim, o Pró-Letramento fornecia formação continuada aos professores e a Provinha Brasil avaliava se os resultados de aprendizagem eram satisfatórios.

Recentemente, a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se configura em um novo compromisso formalizado pelos “governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p. 11). O programa é instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, a qual, em seu artigo 5º, define os objetivos do mesmo.

Art. 5º As ações do Pacto têm por objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 11).

No artigo 6º da mesma Portaria há a definição da ação do PNAIC em quatro eixos efetivos: 1) formação continuada de professores alfabetizadores; 2) materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; 3) avaliação e gestão, por último, 4) o controle e mobilização social.

Os Professores Alfabetizadores são atendidos pelos Orientadores de Estudo nos encontros presenciais que têm duração de 240 horas (120 horas por ano), totalizando 168 horas, distribuídas em 16 unidades; 56 horas de estudo e atividades extra sala; seminários finais: 16 horas em 2013 e 2014. Em 2015, os Orientadores de Estudo permaneceriam vinculados ao programa para apoio pedagógico e, eventualmente, formação de novos professores (BRASIL, 2012).

Para garantir a presença dos professores e dos orientadores, a Portaria nº 90, de 06 de fevereiro de 2013, define a categoria e os parâmetros para a concessão de bolsas no valor

máximo para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Em 2013, a partir do PNAIC, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizou a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), além dos exames (Provinha Brasil) aplicados aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A ANA é aplicada exclusivamente aos alunos do 3º ano do Ciclo I, denominado de ciclo de alfabetização.

Outra formação a destacar é o curso de Especialização em Educação Infantil, ofertado pelo Ministério da Educação no início em 2010 e concluído em 2012, direcionado aos professores de creche e de pré-escola, com objetivo de subsidiar melhores aportes teóricos sobre a criança e relacioná-los com práticas pedagógicas e a identidade desse professor.

Ao analisar as políticas de formação, Gatti, Barreto e André (2011) discutem que antes do curso de especialização de 2010, a Secretaria de Educação à Distância do MEC realizou o Programa de Formação para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) em 2005. Um curso em nível médio à distância, na modalidade normal, para os profissionais da Educação Infantil que atuavam em sala de aula de creches e de pré-escolas das redes públicas municipais e estaduais e da rede privada, sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas ou confessionais conveniadas ou não, que não possuísem a formação exigida pelo artigo 62 da LDB 9394/1996.

Ao final do curso PROINFANTIL, o professor recebe um diploma para o exercício da docência somente na Educação Infantil. A legitimidade dos diplomas advém de pareceres emitidos pelos Conselhos Estaduais de Educação das unidades federadas nas quais o PROINFANTIL é desenvolvido. Este curso tem duração de dois anos e atualmente ainda é ofertado pela Rede Nacional.

Gatti, Barreto e André (2011) questionam se essa oferta regular do PROINFANTIL, como está organizada, não serviria de incentivo aos entes federados para continuarem a contratar professores sem a habilitação específica. Outra questão é que, em 2005, após nove anos da LDB 9394/1996, ainda se coloque em pauta políticas de formação em nível médio como o PROINFANTIL, momento pelo qual deveriam concentrar esforços para a formação em nível superior.

Foi criado, também, em 2005, o Programa Pró-licenciatura, destinado a professores dos Ensinos Fundamental e Médio em serviço que não possuíam licenciatura adequada. Em 2006, tinham 55 projetos aprovados para os cursos de licenciatura. O intuito maior era atingir 60 mil professores em 2006 e 95 mil em 2007, sendo que 72% das universidades públicas

tiveram projetos aprovados, segundo os dados fornecidos pelo relatório de gestão, Secretaria de Educação Básica (BRASÍLIA, 2006)¹⁸.

Nos últimos anos, analisando todas essas políticas de formação continuada oferecida pela rede nacional, percebe-se um direcionamento maior para as disciplinas de português e de matemática, possivelmente, por serem as disciplinas de maiores exigências no fluxo curricular dos Ensinos Fundamental e Médio, maior carga horária, volume extenso de conteúdo a serem repassados e também maiores números de professores no ensino dessas disciplinas, além do fato de os testes nacionais demonstrarem a fragilidade nos conhecimentos das mesmas, o que poderá levar à preocupação com as avaliações externas padronizadas de rendimento de alunos e com os resultados com base no IDEB.

Essa é uma preocupação básica, não existe somente português e matemática como necessária para a formação do ser humano. Os cursos realizados pela UAB de formação continuada são outra preocupação, porque os mesmos focavam a um pragmatismo reducionista que giravam em torno dos problemas da prática do professor, deixando a desejar no conhecimento teórico e na mediação pedagógica. Uma tendência pragmática que percebemos cada vez mais intensificada pelos programas de formação é o fazer pedagógico substituindo o como fazer, como se os professores precisassem de uma receita para ministrar aula. Enquanto isso, a formação inicial destinada aos professores em serviço continua com o caráter emergencial que sempre lhe foi atribuída e criticado, historicamente, pelos pesquisadores da área da educação.

Ribeiro (2013) lembra que, no contexto de reformas educacionais, a formação docente e os processos pedagógicos refletem, não sem resistência, as sintonias estabelecidas com as determinações gerais da sociedade capitalista, que busca fazer com que cada indivíduo atribua como suas as metas de reprodução do capital, tornando-se um instrumento desse processo. Tal situação contribui para a desvalorização de um processo de formação de modo contínuo.

Isso leva os países, como o Brasil, a estabelecerem política de ajuste ao sistema de ensino, visando à eficiência e à eficácia do sistema sem aumentar os gastos, isto é, ampliando os serviços sem, contudo, aumentar a quantidade de recursos. O que realmente se busca com as reformas é o aumento da produtividade e a garantia da efetividade da proposta da sociedade capitalista.

¹⁸ http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2007/relgest_06.pdf

Sobre tal questão, Santos (2004) considera que essa nova arquitetura para o setor educacional, edificada com base nos critérios de eficiência e de eficácia, está em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens no sistema de ensino. Uma das mudanças é a organização interna do sistema com diminuição dos gastos e custos e sua adequabilidade ao mercado de trabalho. Logo, destacamos que o trabalho dos professores está sendo redefinido a partir desses critérios para atender a esses interesses.

As escolas e os professores passam a ser acompanhados em relação ao seu desempenho, tomando como referência para isto os testes padronizados. A qualidade do sistema de ensino nessa lógica é definida “em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais: economia, eficiência e eficácia” (SANTOS, 2004, p. 1152).

1.1.1 Orientações dos organismos internacionais para a formação dos professores

Considerada um fator estratégico no processo de desenvolvimento do capitalismo, a educação tem sido foco e objeto de discussão pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, e por agências voltadas à cooperação técnica como a UNESCO, por exemplo. Santos (2004, p. 1147) aponta a UNESCO como um organismo financeiro e definidor de diretrizes cujo intuito é de orientar as “políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo”. Neste subtópico observamos algumas orientações concernentes à formação dos professores no Brasil.

Haddad (2009) afirma que as reformas educacionais, discutidas aqui, são implementadas tendo como referência orientações dos organismos financeiros internacionais. Dentre esses, o Banco Mundial se sobressai pelo seu montante aplicado nas reformas educativas dos países em desenvolvimento.

O autor analisa as influências dos organismos internacionais na definição das políticas nos países da América Latina e destaca a prevalência da lógica financeira sobre a lógica social e educacional e a falácia de políticas que declaram o objeto de elevação da qualidade de ensino. Isto ocorre quando as políticas executadas reduzem dos gastos públicos para a educação e se mantém indiferente à carreira e ao salário do magistério (HADDAD, 2008).

O Banco Mundial orienta o Brasil a efetivar políticas que aumentem a qualidade do ensino; no entanto, desconsidera as questões salariais e as condições de trabalho dos professores. O que vemos é um antigo discurso sobre a qualidade sempre presente em todas as políticas educacionais. Shiroma e Santos (2014, p. 30) analisam isto dentro de uma concepção

gerencialista de educação, ligada a uma racionalidade técnica que desconsidera os determinantes econômicos, políticos e sociais e reduz a qualidade da educação “aos aspectos técnicos e mensuráveis e ao preparo adequado de recursos humanos para o mercado de trabalho”.

O discurso presente é que se terá qualidade no ensino, se a gestão da escola for eficiente e eficaz, se os conteúdos forem direcionados a conseguir resultados excelentes nas avaliações externas; que existirá um bom clima escolar, além de a escola ter a responsabilidade de administrar com eficiência o dinheiro mandado pelo governo federal. Essa lógica expressa claramente a implantação dos princípios gerencialistas na administração pública na gestão escolar.

Além disso, atentamos ao esforço do Banco Mundial em ir além do financiamento com interesse em orientar as políticas dos países. Ele direciona a focalização e a prioridade do ensino no nível fundamental, ressalta a qualidade das instalações escolares ou material didático e afirma que isto tem um impacto cerca de dez vezes maior sobre a qualidade do ensino do que o aumento salarial dos professores. Também, recomenda que cada classe deva ter 40 ou até 50 alunos, uma média considerada satisfatória.

O relatório do Banco Mundial (2011) avalia a educação no Brasil ao considerar avanços significativos na expansão do ensino nos últimos 15 anos, destacando que, “em 1993, cerca de 70% da população ativa com idade entre 26 a 30 anos tinham menos de 11 anos de estudos, hoje esse número é de 40%” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 30). De fato, houve uma expansão considerável nas matrículas na educação secundária de uma geração a outra. A escolaridade dos jovens de 20 anos em comparação aos seus pais ficou entre 09 a 11 anos de estudos, independente do nível de escolaridade de seus pais que obtiveram escolarização de 0 a 10 anos de estudos.

O Banco declara se ter um alto gasto e não um investimento com educação no Brasil, que tem gastos acima da média da OCDE, com 5,2% do PIB. Ele questiona ser um custo alto e sem eficiência ao ensino brasileiro, pois o que há é um grande número de repetição dos alunos e atribui aos professores essa responsabilidade, afirmando ser uma prática cultural no Brasil considerarem que as crianças pobres não aprendem. Ainda afirma que no Brasil há uma “tradição estabelecida de fazer os alunos com dificuldades de aprendizagem repetir séries” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 41).

A instituição também enfatiza que várias políticas direcionadas aos professores na última década implicou um aumento nos custos com estes, mesmo com poucas evidências (no Brasil ou em outro lugar) de que isso realmente contribui para melhores resultados.

As pesquisas realizadas pelos intelectuais do Banco Mundial constataam que “mesmo investindo na formação dos professores não há relação com o desempenho dos alunos posto que os 86% dos estudos mostraram nenhuma relação significativa, e outros 5% na verdade, encontraram uma relação negativa” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 54). Essa é uma prerrogativa contrária à dos pesquisadores na área da educação, os quais têm demonstrado que as formações inicial e continuada são importantes para melhoria do ensino no Brasil.

A formação dos professores foi resultado de lutas históricas encampadas por movimentos dos educadores. Assim, a justificativa de que investir na condição de infraestrutura das escolas e material didático é mais essencial do que a própria formação, tornar-se um sério problema para a profissionalização docente, pois, para ser professor, hoje, é preciso que se tenha formação específica para tal e em nível superior, e professores não são encontrados em campanhas publicitárias. A formação dos professores se dá com base teórica sólida e com pesquisas extensivas nas universidades.

No entanto, as pesquisas da UNESCO e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) constataam que investindo na formação dos professores é que se elevará a qualidade da educação.

Dessa forma, no relatório emitido em 2011 pelo Banco Mundial indica a necessidade de se preocupar com a formação dos professores e afirma que o Brasil está atendendo na forma e no conteúdo as suas orientações quando aborda a qualidade dos professores, avaliando positivamente que

Houve um aumento na qualificação de professores. O Brasil estava claramente fora dos padrões há quinze anos, com um baixo nível médio de escolaridade dos professores [...] aumentou com êxito os professores com diploma do ensino superior de 20% em 1996 para 58% em 2006 (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 50).

Não obstante, o relatório do BM sugere um declínio na quantidade de alunos por professores no Brasil, posto que em 1999 havia em média 33 alunos por sala de aula no Ensino Fundamental e 39 alunos no Ensino Médio, e no ano de 2008 havia 25 no Fundamental e 30 no Ensino Médio. Mesmo assim, ele acrescenta o aumento de custo com os alunos e compara o tamanho da classe no Brasil do Ensino Fundamental aos países da OCDE, que, atualmente, possuem 22 alunos. Esse documento alerta aos governantes que, mesmo diminuindo o número de alunos por turma, com um aumento do custo para o governo, permanece a preocupação, visto que não há garantia de melhores resultados.

A OCDE desde 2005 já anunciava a preocupação com a questão docente, afirmando que a educação possui um papel chave para o crescimento econômico e social dos países e que para isso há necessidade de bons professores. O governo, então, é cobrado para elaborar e executar políticas públicas capazes de fazer do ensino uma escolha profissional atraente, desenvolver os conhecimentos e competências dos professores e recrutar, selecionar e empregar aqueles com qualidade nas escolas.

No discurso dos intelectuais do BM, em 2008, conforme análise de Haddad, em alguns documentos, os orientadores do banco prenunciavam a discussão que a infraestrutura das escolas garantiria à qualidade do ensino, em detrimento da formação dos professores. Em contrapartida, no relatório emitido em 2011, reconhecem e colocam como ponto fulcral a formação dos professores, no entanto, desconsideram a questão salarial, as condições de trabalho e todo o contexto que influencia na tão desejada qualidade. Essa é uma questão com a qual nos preocupamos, pois precisamos avançar na elevação da escolaridade dos professores no Brasil. Contudo, não devemos atribuir exclusivamente a formação de professores a responsabilidade pela qualidade do sistema de ensino, porque esta é fruto de um conjunto de fatores já descritos e que além de infraestruturas melhores para as escolas, suscita, dentre outros aspectos, melhores salários e condições de trabalho.

A OCDE (2005) divulga que em seus países membros a formação dos professores ocupa o centro das preocupações e das políticas, considerando o professor como um recurso mais importante do estabelecimento escolar, estando, por isso, no centro das preocupações daqueles que visam melhorar a qualidade de ensino.

Essa organização, portanto, agrupa medidas para atrair e reter os professores em cinco grupos. Entretanto, destacaremos as da preparação e da formação (inicial e continuada), e, para as medidas serem bem sucedidas, propõem-se três estratégias, as quais servem como políticas de formação continuada: a licença sabática; frequência a cursos que são vinculados aos resultados das avaliações do trabalho docente e as formações derivadas das necessidades da própria escola. Com isso, motiva-se o docente para se atualizar o tempo que for necessário.

Ao ler os documentos da OCDE, Maués (2009) interessa-se pelo “Le role crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité”, no qual são pontuados alguns aspectos fundamentais para atrair e reter os professores bons, sendo preciso, entre outros, avaliar esse profissional periodicamente para recompensá-lo pelos resultados positivos, os quais são mensurados com base nas avaliações dos alunos. De acordo com o documento, os docentes ineficazes deverão ser dispensados.

A autora analisa que a OCDE, na verdade, focaliza a formação dos professores com uma preocupação basilar: preparar trabalhadores para a sociedade mercantil; portanto, os educadores seriam executores dessa proposta de formação fragmentada e desarticulada.

Ao analisarmos a realidade e a formação continuada que defendemos como direito do professor no contexto atual, percebemos que a garantia de uma qualidade educacional perpassa pelas condições de trabalho (infraestrutura das escolas, número de alunos por salas de aula, entre outros) e aspecto salarial. O professor tem sua carga horária ampliada para garantir um salário melhor no final do mês, isso retira dele a possibilidade de participar de momentos de estudos, cursos, socialização de experiência, por não dispor de um tempo para tal questão e pelo cansaço físico, mental. Isso não incorporado à pesquisa da OCDE e do Banco Mundial que acreditam que o salário não influencia na qualidade da educação e da atuação docente.

Autores como Castro e Ioschpe (2007) e o próprio relatório da OCDE enfatizam que os professores brasileiros não são tão mal remunerados e que seu salário não prejudica a qualidade da educação. Contrário a essa afirmativa, estudos publicados por Barbosa (2011), Oliveira e Vieira (2010) demonstram a pouca atratividade salarial da profissão docente, em especial para aqueles professores que tem nível superior. Os dados do Censo Escolar de 2013 alerta para a falta de professores em algumas disciplinas no Brasil, haja vista que é cada vez menor a quantidade de estudantes que procuram cursos de licenciatura; como consequência, o Brasil tem formado poucos docentes.

O censo alerta, conforme nos diz Vieira¹⁹ (2014), que as disciplinas consideradas críticas são português, matemática, física e biologia, com crescimento pequeno em química. No Censo de 2010, a disciplina de língua portuguesa tinha mais de 90 mil alunos matriculados no curso. Em 2013, eram 78 mil, redução de quase 13%. O mesmo aconteceu com matemática, pois em 2010 contava com 82.792 estudantes na área, número que caiu para 80.891 ou 2,3% em 2013. Não foi diferente com física (-2,9%) e Biologia (-11%). Houve um aumento em poucas áreas de interesse em licenciatura, como é o caso de química, cujas matrículas subiram 5% nos quatro últimos anos, a contar de 2010.

Barbosa (2011) assevera que o nível salarial docente da educação básica atualmente é baixo em relação às demandas e às atribuições do professor. Em acordo, Alves e Pinto (2011) observam os dados do PNAD (2009) e concluem que o professor tem sim uma

¹⁹ Cf. Artigo do jornal O Globo sobre a divulgação do Censo de Educação Superior de 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/queda-de-matriculas-em-licenciatura-no-pais-gera-temor-de-apagao-na-formacao-de-professores-13897981#ixzz3YVoxHvYT>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

remuneração insatisfatória ao se comparar com outras profissões que exigem o mesmo nível de estudo.

Oliveira e Vieira (2010) demonstram em um *survey* nacional sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil que a situação dos salários é realmente problemática. Não são oferecidos salários condizentes às exigências da profissão em relação à sua formação, condições de trabalho adequadas e muito menos apoio pedagógico na sua atuação, o que causa insatisfação nos professores.

Concordamos com os resultados da pesquisa apresentados por Barbosa (2011), Oliveira e Vieira (2010), acrescentando que a categoria dos profissionais da educação, e não só a dos professores, luta pela valorização do seu trabalho, por melhores condições, por salários e pela garantia de direitos já garantidos em lei, inclusive o da formação continuada. Isso é, de fato, como consta na meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE), para os anos de 2014 a 2024, aprovado pela Lei 13.005/2014, a equiparação do rendimento médio dos professores aos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano da vigência deste PNE.

Mesmo diante desta realidade, na qual o salário médio dos professores no Brasil é 38% menor do que o dos demais profissionais com nível superior completo ou incompleto, conforme assegura o documento da CONAE (2011-2020), muitos estados não pagam o piso salarial nacional do Magistério (piso é vencimento inicial)²⁰. Além disso, alguns estados brasileiros não garantem 1/3 da jornada de trabalho para hora-atividade (HA) – tempo estipulado dentro da carga horária do professor que seria destinada à sua própria formação na escola. Dessa forma, é obrigação garantir condições de trabalho aos professores e aos demais profissionais da educação, assim como garantir-lhes salários adequados e compatíveis com o de profissionais que tenham o mesmo nível de escolaridade.

1.2 A situação do ente federado município na definição e na execução de políticas públicas voltadas à formação dos professores

A configuração da federação brasileira pode ser demarcada a partir da Constituição Federal de 1988 - CF, que organiza o arranjo federativo “pela não centralização de poder político, reconhecimento dos municípios como componentes da federação, fortalecimento do poder dos estados e descentralização fiscal em políticas públicas” (FARENZENA, 2011).

²⁰ Pagam o piso salarial 15 estados (AC/ CE/ DF/ GO/ MA/ MS/ MT/ PA/ PE/ PI/ RO/ RN/ RR/ SP/ TO); paga acima do piso um estado (AM); não pagam o piso 10 estados (AL/ AP/ BA/ ES/ MG/ PB/ PR/ RS/ SC/ SE); cumprem HA 10 estados (AC/ AP/ DF/ ES/ MT/ PA/ PB/ PI/ RO/ SE); não cumprem HA 14 estados (AL/ BA/ CE/ MA/ MG/ MS/ PE/ PR/ RN/ RR/ RS/ SC/ SP/ TO) e não se tem informações um estado (RJ), conforme informações da (CNTE, 2012).

Federalismo na compreensão de Abrucio (2010) é um acordo capaz de estabelecer um compartilhamento da soberania territorial, fazendo com que coexistam, dentro de uma mesma nação, diferentes entes autônomos e cujas relações são mais contratuais do que hierárquicas. O objetivo é “compatibilizar o princípio de autonomia com o de interdependência entre as partes, resultando numa divisão de funções e poderes entre os níveis de governo” (ABRUCIO; FRANZESE, 2007, p. 2).

Para ter sucesso, o sistema federativo depende da criação de incentivos à cooperação e de processos intergovernamentais de decisão conjunta. Em relação ao setor educacional, a organização federativa tem repartição de competências, sendo que a oferta escolar é compartilhada pelos três níveis governamentais, com a definição de etapas do ensino de atuação prioritária, para estados e municípios e de prestação de assistência aos governos subnacionais pela União.

A LDB 9394/1996 se configura como um marco regulatório na organização do pacto federativo dando incumbências à União, responsável pelo financiamento do ensino superior e das escolas técnicas federais, além de exercer a função supletiva e redistributiva favorável às unidades subnacionais. Isto em decorrência de transferências de recursos aos estados, ao Distrito Federal (DF) e aos municípios.

A CF/1988 estabelece a atuação prioritária dos estados nos Ensinos Fundamental e Médio; porém, a LDB 9394/1996 é mais específica, pois lhes atribui a primazia de oferecer o Ensino Médio e de colaborar com os municípios para assegurar o Ensino Fundamental. Percebemos, então, que, em seu artigo 211, considera a organização das esferas de governo em regime de colaboração ao referendar uma estrutura federativa fundamentada em um sistema de cooperação. A forma como a constituição prescrevia isso abria margens para os desvios quanto às responsabilidades por parte das esferas subnacionais, porque não ficava clara a competência de cada ente federado, o que veio a ser demarcado somente com a LDB 9394/1996.

Aos municípios, por sua vez, a CF/1988 delega a responsabilidade ~~para~~ com o Ensino Fundamental e com a Educação Infantil, especialmente a responsabilidade pela manutenção, em regime de colaboração, de programas destinados à educação pré-escolar e ao Ensino Fundamental. A LDB 9394/1996 confirma essas responsabilidades e orienta o município para não atuar em outros níveis de ensino sem antes ter atendido plenamente as necessidades de sua área de competência.

Nesse contexto, percebemos grande parte de responsabilidades assumidas pelos estados e municípios. Todavia, Farenzena (2011) alerta para o processo recente de

descentralização intergovernamental do Ensino Fundamental e da Educação Infantil no Brasil, o que considera um crescimento proporcionalmente maior nas redes municipais quando comparadas às redes estaduais.

Bremaeker (2013) fala a respeito da responsabilidade municipal com a educação quando avalia a transição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esta transição se configurou em marcos que regulam a educação no Brasil ao estender os recursos que eram destinados somente aos alunos do Ensino Fundamental a também aos do Ensino Infantil, do Médio, da Educação de jovens e adultos e outras modalidades. Com isso, o número de alunos na rede municipal cresceu 62,6%.

O autor acredita que os municípios precisam dar conta de uma demanda reprimida na Educação Infantil (creches e pré-escolas), correspondente a 12 milhões de crianças, justamente aquelas que precisam ser atendidas para que cheguem ao Ensino Fundamental com melhores condições de aprendizagem. Todavia, há outro aspecto desafiador que, segundo Bremaeker (2011), é a filosofia do FUNDEF e do FUNDEB, no sentido de destinar os recursos do fundo aos estados e aos municípios em concordância ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino. O governo federal está incentivando a incorporação de 2 milhões de jovens e adultos na rede de ensino, o que representa um ônus adicional para as finanças municipais.

Isto representou outro tipo de prejuízo, principalmente para os municípios de menor porte demográfico²¹. Como estes municípios recebem em valores per capita, ou seja, um repasse maior de Fundo de Participação dos Municípios (FPM)²² e também de Imposto Sobre Circulação de Mercadorias (ICMS)²³, as deduções dessas receitas para a constituição do fundo estadual do FUNDEB é relativamente elevada. Como eles possuem um pequeno

²¹ Gomes e Mac Dowell (2000) identificam a presença de três grandes grupos de municípios: Pequenos (de 0 a mil habitantes.); Médios (de 20 a 100 mil habitantes.); e Grandes (de 100 a mais de 1.000 habitantes.).

²² O Fundo de Participação dos municípios é a principal fonte de receita da maioria dos municípios brasileiros. O fundamento de sua criação foi justamente garantir receita a municípios pequenos que arrecadam pouco com tributos próprios. O Fundo se constitui com o repasse da União de 22,5% do arrecadado com o Imposto de Renda e com o Imposto sobre Produtos Industrializados, de acordo com os seguintes critérios: 10% dos recursos vão para as capitais; dos outros 90%, 4% são destinados aos municípios maiores e não capitais (acima de 156.216 habitantes) e o restante aos demais municípios, ao todo 10% para as capitais, 86,4% para os municípios não capitais e 3,6% para as que não são maiores (ABRUCIO; FRANZESE, 2007).

²³ O Imposto Sobre Circulação de Mercadorias é um imposto estadual. Por determinação da Constituição Federal (art. 158º), os estados devem repassar 25% de sua receita de ICMS aos municípios. Pelo menos 75% dos recursos deverão ser repassados na proporção do valor adicionado, gerado no território de cada município. Os 25% restantes serão distribuídos de acordo com a disposição de lei estadual (*Ibidem*).

número de alunos, o repasse dos recursos provenientes do fundo crédito do FUNDEB é menor que a dedução, provocando um déficit nas suas contas.

O pacto federativo condiciona e influencia o setor educacional, uma vez que perpassa pela questão do direito à educação que a CF/1988 e a LDB 9394/1996 consideram ser um direito social, e definem o Ensino Fundamental como um direito público subjetivo, além da garantia de acesso para todos os níveis e modalidades. No entanto, Cruz (2011, p. 82) declara que “as condições materiais que poderiam viabilizar as condições de direito à educação ainda são genericamente definidas, principalmente, frente à insuficiência de recursos para universalizar e qualificar a oferta educacional pública no Brasil”.

Nesse sentido, a União e os estados têm uma função para garantia do direito à educação no Brasil que é a função redistributiva, visando à equidade nas alocações de volumes de recursos para as escolas e as redes relativamente desfavorecidas. O artigo 75 da LDB 9394/1996 estabelece que a função redistributiva da União e dos estados tem como meta corrigir progressivamente as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino, tanto no aspecto técnico quanto no financeiro, a fim de promover a qualidade no campo educacional no Brasil.

Embora a vinculação constitucional de recursos e a manutenção e o desenvolvimento do ensino sejam no mínimo de 48% para a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios ficam com 25%, nunca menos que isso, uma vez que gera insuficiência aos municípios para dar conta de suas responsabilidades a garantir uma oferta educacional qualificada, segundo análises de alguns autores como as de Cruz (2011), Farenzena (2011) e Bremaeker (2011). Outras situações observadas são os problemas de má gestão e de desvios nas administrações dos recursos da educação, assim como a debilidade do sistema de controle instituído pelos órgãos de fiscalização.

O que nos permite analisar é que os municípios carecem de garantir uma educação de qualidade para a sua população, mas dependem de sua capacidade de ofertas, recursos próprios e do número de alunos matriculados, que, dessa forma, receberão a complementação da União ou não. O governo federal tem aportado recursos financeiros para incentivar que os governos locais se alinhem à agenda política federal, isso porque o mesmo acaba exercendo papel de regulador das políticas executadas pelos governos municipais. Essa conclusão se opõe à interpretação ligada ao federalismo brasileiro até aqui discutida.

A União é forte em sua capacidade de regular programa a nível nacional. Por outro lado, os governos subnacionais têm progressivamente fortalecido a sua capacidade

institucional de implementar políticas. Entretanto, salientamos que cada nível de governo tem força em sua própria dimensão da produção de políticas públicas.

Os municípios brasileiros enfrentam outro desafio: o processo de municipalização vivenciado no Ensino Fundamental. Para Cruz (2011), uma das tendências observadas na organização do pacto federativo é a diminuição de responsabilidade da União com o Ensino Fundamental, respondendo às orientações dos organismos internacionais ao focalizar os recursos. Essa falta de responsabilidade está evidente pela diminuição do “bolo” tributário investido em educação, mesmo concentrando a maior parte dos recursos públicos alocados no Brasil.

Essa questão denota a contradição existente entre a garantia de educação e a do investimento para isto, porque a municipalização atribui maior responsabilidade aos municípios na oferta da educação no nível fundamental, e, ao mesmo tempo, há uma diminuição de recursos para dar conta desta demanda.

Os prefeitos que integram a Associação Brasileira de Prefeituras (ABRAP) declararam que “os municípios se encontram sufocados diante de tantas responsabilidades a serem atendidas e de pouco recurso disponível para tanto” (BREMAEKER, 2013, p. 1). A União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) já alertava:

[...] que vem crescendo o número de alunos no ensino fundamental, sob a responsabilidade dos municípios. Em muitos casos, particularmente depois da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o determinante tem sido o financiamento, e não o atendimento ao aluno, do ponto de vista da qualidade do ensino ofertado. Mais de 50% das matrículas no ensino fundamental, na rede pública, já se concentram nos municípios: essa é a realidade (AZEVEDO, 2001, p. 145).

É preciso levar em consideração até mesmo os encargos financeiros e a capacidade do município, em cada caso, de ampliar, com qualidade, os seus serviços educacionais. Castro e Duarte (2007) afirmam, sem dúvidas, que a Desvinculação das Receitas da União (DRU) foi elemento importante na queda de participação da União Federal. No Brasil, há um debate para que se tenha um padrão mínimo de qualidade no ensino quando é proposto a demanda de Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi)²⁴. Esta necessidade, por sua vez, é real em virtude da disparidade no desenvolvimento social, econômico e educacional nas diferentes regiões do

²⁴ Esta política deve ser implantada até 2016 porque será obrigatório completar a implementação da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, nos termos do artigo 6º da emenda Constitucional nº 59/2009.

Brasil, responsável por uma série de desigualdades educacionais, especialmente, nas regiões norte e nordeste, pela diversidade de gasto por aluno praticado em cada unidade da federação.

A Constituição Federal (artigos 206 e 211) e a LDB 9394/1996 (artigos 3º e 4º) asseguram que o ensino tenha um padrão mínimo de qualidade. À União cabe “garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988). A LDB 9394/1996 define insumos necessários para se atingir os padrões mínimos de qualidade e o direito à aprendizagem, “definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996), conforme consta no artigo 4º.

Para atender a esse direito, surgiu a proposta do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), e, logo em 2008, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE) firmaram parcerias, a fim de garantir as mínimas qualidades possíveis ao ensino, haja vista que o CAQi estabelece “padrões mínimos de qualidade da educação básica por etapas e suas fases, e pela modalidade de escola de Educação do Campo, tomando por base a legislação vigente” (RAMOS, 2010, p. 113).

O valor do CAQi deverá ser calculado a partir dos insumos essenciais ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, os quais conduzem gradualmente a uma educação de qualidade, que pode ser inicialmente aferida para um IDEB igual a 6, como esperado pelo MEC. Porém, o CAQi julga outros elementos para essa qualidade desejável como “professores qualificados com remuneração adequada e compatível a de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho, com regime de trabalho de 40 horas em tempo integral numa mesma escola” (RAMOS, 2010, p. 114). Além de ter como proposta um número de aluno por turma: 13 (em creche), 22 (pré-escola), 24 (ensino fundamental, nos anos iniciais), 30 (ensino fundamental, nos anos finais) e 30 (ensino médio). Ademais, a estas proposições, o CAQi elenca

Um adicional de 50% para os profissionais que atuam na escola e que possuem nível superior em relação aos demais profissionais que possuem nível médio com habilitação técnica; para aqueles que possuem apenas formação de ensino fundamental foi previsto um salário correspondente a 70% com relação àqueles de nível médio (RAMOS, 2010, p. 114).

No entanto, a educação de qualidade no Brasil ainda é um desafio frente a inúmeras necessidades urgentes a vencer: equidade, valorização do magistério, aprendizagem, financiamento e gestão. Nas suas esferas de responsabilidade, os governos deverão ser coerentes quanto aos insumos que são os planos de educação, planos plurianuais e leis orçamentárias, e garantindo o controle social de sua execução, previstos no CAQi, para todas as escolas públicas de educação básica.

O que se espera da proposta do CAQi é um padrão mínimo de equalização para acesso da população aos serviços públicos como condição fulcral. A equalização dar-se-á por meio de políticas supletivas e redistributivas, para atenuar as desigualdades socioeconômicas com base nos princípios de equidade, que alocará recursos para os municípios e/ou escolas em situações relativamente desfavorecidas. Sendo assim, o município é uma esfera de governo legalmente constituída, com autonomia para gerir recursos e desenvolver políticas necessárias em vista da demanda por serviços à população. As administrações municipais têm se tornado cada vez mais importantes no desenvolvimento das políticas públicas, sobretudo, no âmbito da educação.

Em uma perspectiva que cada ente federado tem sobre o seu território as responsabilidades por meio da soberania de elaborar leis e políticas, a soberania dos municípios abrange a exigência de que

Tenham condições financeiras que lhes permitam realizar as políticas e as ações que considerem mais viáveis para o bem-estar da população sob sua responsabilidade. A debilidade fiscal rompe com a possibilidade de autonomia para a execução de políticas e com a soberania frente ao poder central, uma vez que tal debilidade resultaria em maior dependência e, conseqüentemente, fragilidade de posicionamento diante do governo federal. A disponibilidade de recursos é essencial para que os governos locais possam limitar as influências do governo central em suas ações (CRUZ, 2011, p. 80).

Abrucio (2007) afirma que esse tipo de relação federada e definição de atribuições e de formas de coordenação entre os três níveis da federação interfere na trajetória das políticas públicas brasileiras, pois o autor considera que:

Os mais prejudicados foram os municípios médios e grandes, que contaram com menos recursos para fazer frente a demandas de políticas públicas maiores e por vezes mais complexas que os municípios menores. Para muitos, a alternativa foi investir no aumento da arrecadação própria e no fomento a atividades econômicas

que elevassem o repasse estadual do ICMS. Na disputa pela atração de novas atividades econômicas, vários municípios adotaram uma política de concessão de benefícios fiscais a grandes empresas, deflagrando um processo de guerra fiscal (ABRUCIO, 2007, p. 6).

No Pacto Federativo, os municípios de menor porte demográfico possuem autonomia de recursos mínimos, caso contrário a debilidade fiscal rompe com tal autonomia pelo fato de que o município não gera recursos próprios, por isso, depende do governo federal. Cada vez mais a União passa a assumir uma função mais de coordenação e regulação do que propriamente de execução dos serviços. Esta última função de execução foi claramente adotada pelos municípios, hoje, responsáveis pela provisão da maior parte dos serviços públicos, muito diferente dos estados, nos quais a redefinição de papéis é a que parece mais incompleta (ABRUCIO, 2007).

No que se refere às políticas educacionais acerca da formação continuada dos professores, instituído pela Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, o FUNDEF constituiu-se naquele momento em um grande propulsor de formação inicial e continuada dos docentes que atuavam como professores leigos. O parágrafo único do artigo 7º dessa lei autorizava a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento), na capacitação de professores leigos, durante os primeiros cinco anos de vigência da Lei (BRASIL, 1996).

Foi assim que os governos municipais estabeleceram parcerias com instituições públicas para promover cursos de licenciatura, tendo como referência o artigo 87, da LDB 9394/1996, que institui a Década da Educação e que no inciso III, do §3º, indica a necessidade dos programas de formação para todos os professores em exercício.

Em 2007, a Lei 9.424 de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, foi revogada em decorrência da Lei 11.494 de 2007. Esta regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação — FUNDEB). Nessas duas leis, encontramos o percentual de até 60% do Fundo que poderia ser utilizado na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica (aos docentes e aos profissionais que dão suporte pedagógico direto ao exercício da docência). Essa destinação preferencial, segundo análise de Camargo e Maués (2012), não impede que os recursos sejam aplicados pelos municípios na formação dos professores, tanto na inicial quanto na continuada.

O Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007) trata da sua implementação pela União Federal em regime de colaboração com os estados,

com os municípios e com o Distrito Federal, além de definir a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira. Não esquecendo, por sua vez, a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, a preocupação com instituição de programas próprios e/ou em regime de colaboração na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Esse plano remeteu as diretrizes para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de responsabilidade da União cuja prioridade é a de uma educação básica de qualidade. O mesmo age de forma estratégica ao confirmar o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para o sistema público de educação básica (BRASIL, 2007).

O artigo 8º, do Decreto nº 6.094/2007, direciona apoio suplementar da União às redes públicas quando envolve os eixos da gestão educacional e da formação dos professores. Identificamos pelo menos algumas políticas vinculadas aos professores: FUNDEB; Universidade Aberta; Piso do magistério; Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), nova CAPES, Bolsa de Iniciação à Docência, PARFOR e IDEB (porque, os seus resultados estão orientando os programas de formação continuada dos professores e até organizando os conteúdos destas formações).

Não há dúvidas da prioridade do governo federal em relação à formação de professores, a contar pelas políticas citadas, além do que sabemos que essa preocupação sofre influências, dentre outras questões, dos baixos índices de desempenho nas diferentes avaliações externas que apontam para uma baixa qualidade de ensino em nosso país.

Em 2009, a Lei nº 12.056/2009 acrescentou ao parágrafo do artigo 62, da LDB 9394/96, que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, permitindo para a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério o uso de recursos e tecnologias de educação à distância, sendo que a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial.

No entanto, é necessário um aperfeiçoamento da política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação e uma normatização para o regime de colaboração entre os diferentes entes da federação (União, estados e municípios), no que tange ao desenvolvimento da formação inicial e continuada de qualidade. Prada (2006) afirma que alguns municípios têm legislado ao garantir o direito à formação continuada de professores, mas, na prática, a oferta e a qualidade da mesma não satisfazem as diversas partes relacionadas.

O documento da Conferência Nacional de Educação, CONAE (2010), para a organização do Plano Nacional de Educação 2014-2024, enfatiza e articula de forma orgânica as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC. Esse texto anuncia a necessidade de criação de políticas específicas, consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada na valorização profissional de todos os que atuam na educação, por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira.

Destaca, ainda, a existência de uma política nacional de formação dos profissionais da educação que deverá ser baseada em uma dialética entre teoria e prática, valorizando a prática como um momento de construção e de ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, da análise e da problematização na busca de soluções criadas no ato pedagógico.

Para atender com igualdade de oportunidades e superar as desigualdades educacionais no Brasil, em seus estados e municípios, com intuito de promover uma educação de qualidade, Cruz (2011), Farenza (2011), Bremaeker (2011), Castro e Duarte (2007) conclamam a transformação do regime vigente. Eles acreditam que para minimizar os sérios problemas detectados no modelo federativo brasileiro é preciso vontade política que busque acesso igualitário a bens e serviços públicos de qualidade a todos os cidadãos da federação.

1.3 A política de formação continuada para os professores no contexto dos municípios brasileiros

As pesquisas de Davis, Nunes e Almeida (2011) e a de Gatti, Barreto e André (2011) mapearam e analisaram as políticas de formação continuada desenvolvidas por estados e municípios no Brasil, e fornecem subsídios com vistas a fortalecer novos paradigmas na área e na melhoria da qualidade da educação nas redes públicas de ensino. Por isso, focalizaremos a ampliação de nossas argumentações abalizadas pelas observações desses autores.

1.3.1 Primeira pesquisa

A pesquisa intitulada “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros” foi estruturada por Davis, Nunes e Almeida (2011). Tinha por objetivo averiguar o surgimento do fenômeno da formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros, em especial, as práticas e modalidades mais frequentes e os processos de monitoramento e avaliação empregados.

O estudo centrou-se em treze secretarias municipais²⁵ e seis secretarias estaduais de educação de diversas regiões do Brasil. A coleta de dados incluiu entrevistas com pessoas envolvidas na formação continuada nas dezenove secretarias municipais e estaduais de educação de diferentes regiões do país. Foram analisados alguns achados dessa pesquisa sobre a formação continuada nos municípios, e categorizados, portanto, por região, não sendo aplicável a uma secretaria em particular, mas sinaliza a tendência da formação continuada.

As pesquisadoras organizaram as suas constatações sob a forma de pontos de análise, os quais serão sintetizados logo abaixo:

- Visão sobre ação de formação continuada:

Davis, Nunes e Almeida (2011) constataram que a formação continuada está sendo pontuada como uma condição *sine qua non* para melhoria da qualidade do ensino, cabendo aos professores o papel central aos processos educativos, chamando a responsabilidade para os professores, para os gestores, para os coordenadores pedagógicos e para os formadores.

A formação continuada é entendida como um eixo estruturante do trabalho pedagógico por ter a possibilidade de intervir no cotidiano da escola. A pesquisa constatou que não é um assunto novo a discussão sobre a formação continuada para a melhoria da aprendizagem dos alunos, principalmente, no contexto atual das avaliações de larga escala. Destaca-se outra questão ligada ao entendimento de que a formação continuada oportuniza perspectivas de aprimoramento para o processo de ensino e de aprendizagem e do trabalho docente.

De um modo peculiar, a pesquisa demonstrou a importância dada ao papel renovador das práticas educativas, e o esforço das secretarias municipais pesquisadas em atenderem as necessidades dos professores, evitando o caráter isolado e pontual de curta duração da formação continuada. Há, assim, uma tendência em fortalecer a escola como espaço de formação continuada, e a sistematicidade aparece como preocupação para as secretarias.

- Práticas formativas mais frequentes:

A pesquisa buscou, além disso, identificar modalidades de formação oferecidas com ênfase no conteúdo e estratégias mais utilizadas. O resultado confirma duas perspectivas de organização de formações: as individualistas, centradas no professor, e as colaborativas, que

²⁵ As Secretarias Municipais foram categorizadas em: NORTE (1 no município Capital). NORDESTE (2 secretarias na Capital e 2 nos municípios de pequeno e médio porte); CENTRO OESTE (1 no município capital e 1 nos municípios de pequeno e médio porte); SUDESTE: (1 no município capital e 2 nos municípios de pequeno e médio porte), SUL: (1 no município capital e 2 nos municípios de pequeno e médio porte). Cf. Davis; Nunes; Almeida (2011).

defendem uma cultura de trocas entre os docentes a respeito das dificuldades encontradas em seu cotidiano em sala de aula.

Das práticas formativas individualizadas, a mais encontrada nas secretarias municipais é a da “oferta de cursos de curta duração, a maioria deles presenciais. Há grande variabilidade no formato e na carga horária desses cursos, e eles normalmente tratam de questões relacionadas ao trabalho docente em sala de aula” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 13).

As oficinas são bem aceitas pelos professores quando articulam as práticas pedagógicas. De um modo geral, “o professor acredita que conseguirá, por meio das oficinas, não só articular sua prática a aspectos teóricos como também construir materiais e recursos para incorporar ao cotidiano da sala de aula” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 14). Além disso, foi encontrada em uma secretaria municipal a formação terceirizada, que é a compra de material apostilado a ser utilizado em toda rede de ensino. Mas, a pesquisa comprovou em suas análises que as secretarias vêm abandonando ações pontuais e concentrando esforços em ações duradouras, por considerar melhores os resultados.

Na perspectiva colaborativa, o foco visa à escola, entendendo que os coordenadores pedagógicos, que os diretores e que os professores precisam planejar a formação continuada segundo ações emergenciais apontadas pela realidade da escola. A pesquisa aponta que as secretarias precisam desenvolver práticas colaborativas dentro das escolas, apoiando-se fortemente

No papel do coordenador pedagógico, visto como responsável pela formação continuada dos professores no âmbito escolar, pelo fortalecimento de toda a equipe pedagógica, incluído o diretor, e pela legitimação da escola como espaço de formação continuada, no qual uns auxiliam os outros [...] Existem vários aspectos interessantes nessa modalidade como o incentivo ao estudo coletivo na escola, com acompanhamento sistemático e criterioso; a possibilidade de valorizar o conhecimento e os estudos; a construção de um projeto coletivo no próprio local de trabalho, pois é na escola que ocorrem as situações problemáticas que os docentes vivenciam (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 15-16).

A proposta é que o coordenador pedagógico seja o mobilizador dos docentes para elaborar/reelaborar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, auxiliando-os a propor e a implementar medidas necessárias, na visão do grupo, relacionadas ao currículo, ao processo de ensino-aprendizagem, à avaliação, aos materiais didáticos e pedagógicos e, ainda, às questões de caráter disciplinar e ético e à interação da escola com sua comunidade.

A pesquisa de Davis, Nunes e Almeida (2011) esclareceu que nem sempre essa proposta tem dado certo nas escolas brasileiras, seja pela ausência de coordenadores pedagógicos, seja pela resistência dos docentes ou mesmo pela falta de liderança dos coordenadores devido às fragilidades teóricas.

Outra constatação fornecida pela pesquisa incide numa proposta centrada na autoria do professor, este passa a escrever textos científicos e didáticos baseado em sua experiência. Ações formativas como essas constituem importantes estratégias de valorização docente que, de mero consumidor, passa a ser produtor de conhecimentos, porque após a publicação de artigos e de experiências em classe, isso acaba tornando-se subsídio aos demais estudos. Em suma, a pesquisa expõe haver poucos programas e políticas que têm conseguido, de fato, promover práticas de formação colaborativa.

- Formas de avaliação e acompanhamento:

As avaliações da formação continuada foram pontuadas como importantes pelas secretarias. Isso tem acontecido em duas perspectivas, conforme a pesquisa. Primeiramente, o professor participante avalia a formação que recebeu por meio de questionários poucos extensos, depois, as secretarias buscam verificar o impacto dessa formação na aprendizagem dos alunos, meta a ser alcançada. Em geral, os participantes não recebem um *feedback* das opiniões que emitiram sobre a formação, além do que, quase todas as secretarias contam com o apoio da coordenação pedagógica como interlocutores entre os formadores, os professores e os alunos.

Na segunda perspectiva, a avaliação dos resultados da formação é indireta, realizada por meio do rendimento dos alunos nas avaliações externas locais e nacionais (como a Prova Brasil) e dos indicadores de qualidade da educação, como o IDEB. Em relação aos resultados das avaliações em larga escala, a pesquisa constatou como sendo os dados mais utilizados.

1.3.2 Segunda pesquisa

Trata-se da pesquisa “Políticas docentes no Brasil: um estado de arte” desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) ligada ao Estado da Arte, com dados de 178 municípios que compõe o Grupo de Trabalho das Grandes Cidades (GT do MEC) e cinco Secretarias Estaduais, com apoio do Conselho Nacional de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

As autoras da pesquisa organizaram um levantamento de dados documentais para compor um estudo de caso em dez secretarias municipais²⁶ que não foram contempladas nos estudos de Davis, Nunes e Almeida (2011). O interesse consistiu em esclarecer alguns aspectos de desenvolvimento da formação continuada de docentes em exercício na educação básica. Por exemplo, apoio aos seus trabalhos e às iniciativas de valorização do trabalho do professor, sob a perspectiva dos próprios responsáveis.

Neste subtópico, iremos comentar alguns resultados em relação à formação continuada executada nas secretarias municipais, sinalizando as tendências formativas do conjunto das secretarias. Os pontos para análise em torno do assunto abordado, que merecem destaque, ficaram assim constituídos. Vejamos:

- Tipos de formação:

Geralmente, prevalece uma concepção de formação transmissiva com concretização de oficinas, palestras, seminários, cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias ou decorrentes de contratos afirmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas. Contudo, os resultados apontam iniciativas positivas em uma secretaria (Sobral), buscando incluir o professor e contemplar questões da sala de aula, em vista de melhorar o desempenho dos alunos.

- Órgãos responsáveis ou instituições parceiras:

Os resultados demonstraram que as secretarias municipais não possuem um órgão responsável pela formação continuada, cabendo à própria secretaria organizar e coordenar as ações de formação. Existem algumas exceções em três secretarias: Jundiaí, Sobral e Campo Grande; um Centro de Formação, uma divisão de atendimento profissional ao magistério em Manaus e uma coordenadoria de formação no município de Goiânia. Para Gatti, Barreto e André (2011, p. 198), essas secretarias municipais deixam evidente que não disponibilizam apenas o espaço físico, mas também uma “proposta articulada, orientada por objetivos bem definidos, acompanhada de sistemáticas de controle e avaliação, configurando uma política de formação”.

- Foco da formação:

As formações estão focadas em todos os municípios para a ampliação do currículo, visando à aprendizagem dos alunos. Essa perspectiva “assinala o investimento da formação continuada se orientando para que o professor possa aperfeiçoar a ação docente, de modo que

²⁶ As dez Secretarias Municipais que foram realizadas a pesquisa a título de conhecimento foram Florianópolis (SC), Pelotas (RS); Jundiaí (SP); Taubaté (SP); Campo Grande (MS); Aparecida de Goiânia (GO); Sobral (CE); Caruaru (PE); Santarém (PA); Manaus (AM). (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

seus alunos obtenham sucesso na aprendizagem” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 199).

- Áreas priorizadas das formações:

A pesquisa evidencia que as áreas de língua portuguesa e matemática são bastante priorizadas nas formações, não pela sua relevância, mas sim pelas constantes cobranças das avaliações externas. Outras questões suscitadas na pesquisa foram a importância dos programas do governo federal como balizadores da formação continuada. Esses programas são considerados como avanços fundamentais aos municípios que não dispõe de muitos recursos para desenhar programas próprios. Para isso, os programas federais possuem uma oferta vasta e variada quanto à diversidade, há que se “atentar, porém, para a dispersão em relação ao currículo escolar básico, como possibilidade de homogeneização e empobrecimento curricular, se não forem completados ou adaptados à realidade” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 200).

- Formadores:

Foram encontradas diferentes organizações de equipes de formadores sendo compostas comumente por servidores da rede, por professores universitários, em caso de parcerias, por técnicos da secretaria de educação, e por profissionais do sistema apostilados, de fundações privadas.

- Acompanhamento e avaliação da formação:

Acerca do acompanhamento das formações, a pesquisa ressalta que “todos julgam que é importante fazer o acompanhamento dos docentes após a formação, mas muitos consideram difícil, seja pela dimensão da rede em relação aos números de técnicos da secretaria de educação, seja pelas distâncias” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 203). Contudo, as que fazem acompanhamento não usam técnicas ou instrumentos específicos. Portanto, são avaliações feitas de modo informal ou indireto.

- Dificuldades:

A questão levantada pelo docente é a falta de tempo considerável para a formação, pois, em muitas ocasiões, não pôde se ausentar da sala, então participa da formação em horários como o noturno ou aos sábados, o que tem provocado resistência em se fazer presente. As autoras destacaram outra questão delicada: o déficit da formação inicial e a dificuldade de encontrar professores formadores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Pudemos constatar nas duas pesquisas aqui apresentadas que a formação continuada aparece como uma forma de apoio ao trabalho dos professores. Na maioria das secretarias, as

formações são realizadas por meio de cursos, de oficinas, de palestras (curta, longa duração, presencial, à distância) voltadas quase que totalmente ao professor, sem um acompanhamento mais sistematizado dos efeitos dessa ação na sala de aula e na escola, evidenciando um caráter individualista dessas ações formativas.

Evidenciaram-se nas pesquisas avanços na concepção de formação evoluindo de cursos dispersos a propostas focadas no currículo, aprendizagem dos alunos e preocupações com os sistemas de avaliação do governo federal. Os próprios estados e municípios estão adotando modelos de avaliação parecidos com os de nível nacional para preparar melhor seus alunos.

Os investimentos nas formações direcionam-se para o aumento das aprendizagens dos alunos ou para a qualidade do ensino, voltados para a matemática e para a língua portuguesa, em grande parte. Essa prioridade não é somente pela relevância de ambas as disciplinas, como já evidenciamos, mas porque são as bases das avaliações externas ou de larga escala em que as secretarias analisam os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas e organizam ações formativas para sanar as dificuldades.

Sobre essa questão, é preciso discutir o reducionismo das propostas formativas centradas na língua portuguesa e na matemática, pois as outras áreas são igualmente importantes para a formação humana e para a cidadania. Assim sendo, não devemos restringir a preocupação da formação continuada apenas a duas áreas de conhecimento, haja vista que isso nos levaria a assumir que o IDEB está direcionando as propostas de formação continuada no Brasil.

No entanto, ambas as pesquisas não conseguiram analisar de que forma os professores interferem na elaboração das propostas e do planejamento das formações continuadas direcionadas a eles, por não disporem de instrumentos de avaliação contínuo dessa política de formação continuada. Em relação à constituição dos formadores, constataram que os profissionais da rede quando compõem a equipe responsável pela formação continuada é menos vulnerável diante de interferências das alterações de governo, uma vez que não fica mudando a equipe e essa permanência dos mesmos profissionais garante maior credibilidade junto aos professores nas escolas.

Mesmo assim, as duas pesquisas demonstraram que as propostas de formação do governo federal são bem aceitas pelos professores, como foi o caso do Pró-Letramento e do Gestar I e Gestar II, enfatizando que, em alguns municípios, as únicas políticas de formação continuada existentes são as propostas elaboradas pelo governo federal. Entretanto, as secretarias municipais precisam ajustar e/ou adaptar para a sua realidade local os programas

de formação do governo federal, a fim de não correrem o risco de essas propostas serem homogeneizadas e empobrecidas para a dinâmica curricular.

É interessante ressaltarmos a tendência de focalização da escola como *locus* de formação continuada, no sentido de fortalecer a escola no seu conjunto, a envolver o corpo docente e a equipe gestora (diretores, coordenadores pedagógicos), porque a escola, sem uma participação ativa, não se transforma em um dos *locus* privilegiados da formação, isso implica, também, em dizermos que todas as áreas de ensino deverão ser contempladas, não apenas o português e a matemática.

A pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011) se deparou com algumas dificuldades descritas pelas secretarias pesquisadas acerca da realização da formação; a mais comum é a falta de um tempo desejável para as formações, restando somente os sábados ou parte da noite durante a semana. Não obstante, a questão dos salários pouco atrativos apareceu. Então, com relação a isso, “se não for criado um suporte pedagógico no ambiente escolar, é possível que os docentes mais bem preparados venham a evadir-se do magistério, a busca de outras oportunidades profissionais” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 204).

Os trabalhos supracitados nos possibilitam ter uma visão de como a formação continuada vem sendo desenvolvidas nos municípios, mesmo diante de suas limitações de amostras pesquisadas. Nessa linha de argumentação, concordamos e defendemos a urgência de uma articulação das políticas de formação às demais políticas docentes como carreira, salário etc. É preciso que as secretarias elaborem políticas formativas que tenham coerência interna (entre objetivos, métodos e resultados buscados) e coerência com as demais políticas concernentes ao desenvolvimento profissional dos professores.

Para evitar a permanência da dificuldade em ver seus quadros e o número reduzido de coordenadores pedagógicos nas escolas e a ausência de técnicas específicas para analisarem o impacto das formações em sala de aula, as duas pesquisas mostraram que a avaliação e o acompanhamento das formações são preponderantes.

Outro aspecto a ressaltarmos em ambas as pesquisas é a importância atribuída à formação continuada voltada a preparar os professores para melhorarem suas práticas em sala de aula e, conseqüentemente, conseguirem melhores desempenhos dos alunos. O interesse pontuado na primeira pesquisa e confirmado pela segunda enfoca que os municípios vêm investindo na formação continuada com o objetivo de obterem resultados satisfatórios nas avaliações de larga escala e assim aumentarem o IDEB de suas escolas. Mas, sabemos que existe o risco de se perder tempo e que o rumo tomado pode ser desastroso para as demandas da educação nas secretarias dos municípios diante das políticas de avaliação.

1.4 Avaliação educacional e sua repercussão na formação e no trabalho dos professores do Brasil

Desde a década de 1990, a avaliação ocupa um espaço central nas reformas educacionais no Brasil. Conforme discutimos, as reformas na educação envolveram todos os níveis e todas as modalidades de ensino, adotando, para isso, um modelo gerencialista de mercado que norteia as reformas educacionais no mundo globalizado.

Há quem prefira definir a reforma no campo educacional como “reforma de mercado, ou reforma neoliberal ou ainda, *de-forma*, em vez de *re-forma*” (STAN KARP, 2012, p. 432, grifo nosso), centrada em sistema de responsabilização²⁷, por meio de avaliações em larga escala. A sua organização é estruturalmente dentro da Teoria de Resposta ao Item²⁸ e da divulgação pública dos resultados por escolas, e se fundamenta em recompensas, sanções, o que expõe os professores, a coordenação e a direção das escolas.

Para o modelo gerencialista, a lógica obriga as escolas a serem administradas igualmente como as empresas, fazendo redução de custos e elevando os índices educacionais, ou seja, fazerem mais com menos. Shiroma e Evangelista (2014) mencionam esta prioridade pelos resultados. O discurso volta-se para os resultados de rendimento dos alunos nas escolas, o que acentuou a preocupação com a eficácia e a eficiência dentro desse contexto das políticas educacionais. Surge de forma acentuada por parte do Ministério da Educação o discurso pela qualidade do ensino público.

Em prol da urgência na melhoria dessa qualidade do ensino na educação básica, o MEC cria, em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que afere o rendimento dos alunos por meio de uma matriz de referência curricular, além de instituir outros exames tais como: Provinha Brasil, ANA, Prova Brasil, ENEM na educação básica, e o Exame Nacional de Curso (ENADE) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), entre outros, na educação superior.

O contexto mostra uma ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem no âmbito das políticas educacionais. O discurso da qualidade está associado aos resultados dos diferentes níveis de ensino, que demonstrará para a sociedade o desempenho das escolas e, conseqüentemente, o dos professores que trabalham na instituição.

²⁷ Responsabilização é diferente de responsabilidade, pelo termo responsabilização se entende imputar responsabilidade, tornar ou considerar responsável; responsabilidade é caráter ou estado do que é responsável.

²⁸ A teoria da resposta ao item (TRI) é uma metodologia de avaliação usada pelo MEC no ENEM que não contabiliza apenas o número total de acertos no teste, mas que o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características dos itens. Cf. http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf.

Na mesma direção, as exigências estão voltadas para as escolas e para a formação dos professores, visto que o professor é o principal responsável pelo desempenho satisfatório dos alunos nos testes aplicados. Assim, a formação continuada do professor ganha um caráter instrumental para auxiliá-lo na melhoria quanto ao seu desempenho pedagógico.

Essa forma de entender a avaliação e a formação de professores é bastante problemática, porque desconsidera “nesse sentido, aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para esse tipo de avaliação” (SANTOS, 2004, p. 1152). Inexistindo, portanto, flexibilidade e desconsiderando as condições materiais das escolas e dos professores, que não são as mesmas em todo território brasileiro.

Essa prática de controle pelo estado de usar testes para comparação de escolas e medidas de qualidades diferenciadas tem motivado, segundo Santos (2004), uma cultura de desempenho em que os professores se dedicam para o ensino de conteúdo. O desempenho da sua escola será medido pelos resultados dos alunos nos testes e não pelos aspectos voltados à formação humana. Essa análise sobre o desempenho se instala entre os professores, os quais ilustram “um comportamento em que vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão tornando-se pessoalmente comprometidos com o bem estar das instituições” (SANTOS, 2004, p. 1153).

Nesse contexto, cada dia mais assistimos às escolas sendo responsabilizadas pelos fracassos e sucessos dos seus alunos, posto que as práticas avaliativas em larga escala são testes estandardizados que servem apenas como controle da força de trabalho da escola (controle pelo processo com bônus, e punições) e isentam o estado de sua responsabilidade com relação à garantia de educação pública e de qualidade.

Freitas (2012) enriquece o debate ao denunciar as propostas dos reformadores empresariais²⁹ da educação no Brasil, ressaltando que se fundamentam na responsabilização, na meritocracia e na privatização.

A meritocracia é, portanto, a base das políticas liberais com igualdade de oportunidades e não de resultados quando a diferença é o esforço individual de cada docente. Uma vez que todos tiveram as mesmas oportunidades, questionamos as condições de partida: será que são as mesmas? Freitas (2012) acrescenta que nessa lógica as

²⁹ Stan Karp (2012, p. 433) define reformadores empresariais como “um conjunto de propostas políticas que, atualmente, norteiam as políticas educacionais em níveis dos estados e da União”. O movimento que recebeu o nome dos reformadores da educação no Brasil é o programa “Todos pela Educação”, que tem como ideia central “o controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como *standartes*, medidos em testes padronizados” (FREITAS, 2012, p. 383, grifo do autor).

diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se consegue ou não corrigir as distorções de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

Ao assumir essa política, o sistema educacional brasileiro corre sérios riscos. As leituras de Ximenes (2012), de Freitas (2012) e de Santos (2004) sobre os resultados demonstrados em experiências como a dos Estados Unidos, relatado por Ravitch (2011), afirmam que a política de meritocracia não gera grandes impactos na melhoria do desempenho dos alunos. Ela se constitui num quadro de penalizações, de sanções, de exposição, de desmoralização da categoria dos professores, além da identificação dos melhores e dos piores professores com base em modelos de análises duvidosas, o que foi considerado uma década perdida para a educação americana, ocupando a mesma média do PISA há 10 anos.

É importante registrarmos que as Políticas do Ministério da Educação, ao estabelecer uma cultura de desempenho e de responsabilização do professor, ocasiona uma interferência direta no seu trabalho. Santos (2004) sinaliza algumas situações preocupantes ligadas diretamente aos indicadores nacionais de bom desempenho, por exemplo, as notas do IDEB.

Preocupados com o nível de desempenho, os professores dirigem as suas atividades para o que é cobrado nos testes e, conseqüentemente, perdem o interesse em trabalhar outras abordagens indispensáveis ao ensino-aprendizagem do educando. Este acaba sendo treinado para obter bons resultados nos testes, em vez de serem educados no sentido amplo deste terreno.

O que fica exposto à comunidade educacional e ao público em geral não é tanto os aspectos positivos das atividades da escola, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem contudo apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições (SANTOS, 2004, p. 1152).

Freitas (2012) afirma que a construção da cultura de desempenho e da meritocracia projetada pelas avaliações em larga escala resulta em vários fatores, a saber: no estreitamento curricular (pelo fato de priorizar a língua portuguesa e a matemática), na competição entre

profissionais e escolas (pelo ranqueamento divulgado para a sociedade em geral), na pressão sobre os alunos, nas fraudes e no aumento da segregação socioeconômica (dentro da escola e por território). Além desses fatores, agregam-se à listagem a precarização da formação do professor e a formação continuada estruturada dentro de uma visão pragmática (restrita a aspectos práticos da metodologia, destruição moral do professor, ao submeter a uma responsabilização que ultrapassa sua competência).

A divulgação pública dos resultados é por escolas, gerando um constrangimento moral quando aponta as piores escolas do país. Todavia, é claro que os pais, a família, a comunidade escolar e os professores não vão querer algum tipo de vínculo com a escola de pior desempenho. A visão social começa a ser atingida. Agora, imaginemos quando começarem a divulgar tais resultados por meio dos nomes de professores, o que faremos?

Ximenes (2012) anuncia uma apreensão quanto à definição do padrão de qualidade como exigência de evolução dos resultados aferidos nos testes nacionais (Prova Brasil, Provinha Brasil, por exemplo), em especial, no que tange à ampliação do objeto da responsabilização com a inclusão dos servidores da educação.

O autor acredita em uma concepção ampliada de qualidade na qual não basta somente a aprendizagem de todos e de cada um, respeitada suas singularidades, como sendo o único bem jurídico a ser protegido pelo direito à educação. Ele inclui nessa concepção as dimensões da garantia de insumo, de valorização dos professores e de espaços adequados de convívio, de processos educacionais que possibilitem o exercício do direito humano, da formação cidadã, para “superar a concepção de que a melhoria da qualidade de ensino seja entendida como melhoria nos resultados de avaliação sistêmica” (XIMENES, 2012, p. 374).

A qualidade programada por meio das avaliações tem focado a racionalidade técnica e desconsiderado os condicionantes políticos, econômicos e sociais no memento que enfatiza aspectos mensuráveis, reduzindo o que se entende por educação.

Educação é mais do que um direito humano, é mais do que um sistema de socialização de conhecimentos, é mais do que um bem público. Educação é um espaço altamente disputado, de condição pública e com potencial de emancipação importante para o presente e para o futuro, cujo poder de decisão acerca desses valores é questionado (ROBERTSON, 2012).

Torna-se, portanto, essencial revermos o papel do estado e das políticas públicas quando estabelece como políticas eficazes as de controle, de repressão, de regulação das questões sociais e políticas. Essa expressão contraditória é vista, sobretudo, no discurso da importância atribuída ao desenvolvimento do país pela educação e pela figura do professor.

Na prática, essa importância é negada ao se propor políticas meritocráticas acompanhadas de uma cultura de desempenho em função de avaliações de alunos.

Concordando com as ideias de Shiroma e Evangelista (2014, p. 49), afirmamos o quanto é conturbado o âmbito das disputas em torno da educação institucionalizada e da profissão docente no Brasil, pois “o que está em disputa é a capacidade de pensar, de refletir, de discernir, do professor e consequentemente a de seus alunos, filhos de classe trabalhadora que frequentam a escola pública”.

Consideramos que vivemos um neotecnicismo pela compreensão de Freitas (2012), movida pelas políticas de avaliação em larga escala, trazendo a lógica da racionalização nas práticas escolares que se materializam no controle dos processos, configurados em padrões medidos por testes para garantirem resultados de eficácia e de eficiência. O mercado determina a lógica racionalista ao promover a competição entre escolas que estabelecem metas para serem aferidas por meio de testes padronizados.

Essa é a lógica mais recente posta, que tudo deverá responder aos padrões previamente determinados, o professor precisa ensinar bem, ser eficiente e gerar resultados satisfatórios, entretanto, esses resultados serão avaliados nos testes em larga escala, que definem um padrão de qualidade de ensino. Nesse cenário, analisaremos na próxima seção as tendências da política de formação em Belém, como tem se posicionado em relação à compreensão da formação continuada, no sentido de que é preciso estudar para compreender esses fenômenos educativos.

2

TENDÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE BELÉM

Nesta seção, apresentamos e discutimos sobre as principais tendências de formação continuada de professores que orientam as políticas nesse campo educacional no Brasil, procurando evidenciar o conceito dessa formação, os objetivos, a lógica norteadora, a concepção de professor, as relações teoria e prática e de ensino-aprendizagem. Para, assim, podermos pensar qual é a formação que estaremos referindo e a qual defendemos. Julgamos imprescindível para nosso debate os estudos de Veiga (2012), de Camargo e Maués (2012), de Pérez Gomez (1998) e de Gatti (2009; 2013; 2012).

Após a exposição das tendências norteadoras das políticas de formação continuada no Brasil, estruturamos o trabalho dando ênfase maior para o município de Belém, fazendo uma contextualização educacional para chegar à organização da política de formação no município com base na Lei nº 7.722 de 1994 que cria o Sistema Municipal de Educação e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (BELÉM, 2012) e no Plano Global de Belém para 2014 a 2016.

Para a análise da política de formação continuada, incorporamos em nossas argumentações a ação estratégica da Secretaria Municipal de Belém que vem desenvolvendo, no período de 2005 a 2013, a formação continuada de professores. Para tanto, destacamos a proposta pedagógica do Curso Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo — ECOAR (2005-2007), que enfatiza a organização e o desenvolvimento das ações pedagógicas em Belém, incorporando ao debate uma das dimensões do ECOAR, o Projeto Expertise em Alfabetização (2007-2013).

Sobre o Projeto Expertise em Alfabetização, descrevemos e visualizamos a sua organização pedagógica, seus objetivos, suas metas, seu público alvo, seus conteúdos, suas estratégias e sua avaliação. Abalizados por meio dos documentos desse Projeto (2007; 2009; 2013) e de alguns trabalhos publicados como os de Bertolo (2004), de Ferreira (2005), de Cabral (2008), de Domingues (2013) e de Kulchetscki (2013), procuramos situar a proposta de formação feita pela SEMEC (Belém-PA) dentro do contexto local, além de identificar a concepção e a tendência dominante desse projeto de formação continuada.

2.1 O debate atual sobre formação continuada e as tendências formativas no Brasil

O debate em torno da formação continuada dos professores consolida-se cada vez mais no Brasil, principalmente, a partir de 1996 com a LDB 9394/1996, ao anunciar a necessidade da formação em serviço nos artigos 61, 62 e 63. Essa circunstância descrita cruzou-se com o recente estado da arte ligado à formação docente. Os estudos realizados pelos autores Silvia, Faria e Therrien (2013) projeta-nos um balanço histórico da produção acumulada sobre a temática em questão, tendo como recorte o Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), que tem como área política e geográfica de abrangência essas duas regiões do Brasil.

Silvia, Farias e Therrien (2013) constataram 131 produções entre teses e dissertações correspondentes a 13,16% da produção inventariada que inclui as concepções e as práticas, os saberes profissionais, a avaliação de trajetórias e os aspectos históricos da formação, bem como as experiências de formação pedagógica. São estudos que visavam a “desvelar e compreender a articulação entre a prática docente na escola pública e os processos formativos” da mesma (SILVIA; FARIAS; THERRIEN, 2013, p. 18). O levantamento nos informou um crescimento progressivo de 15 trabalhos em 2003 para 38 em 2011 (153,33%), em torno do assunto discutido nesta dissertação.

Os estudos de André (2010) já sinalizavam isso com as informações obtidas por meio de um levantamento sobre as pesquisas desenvolvidas pelos pós-graduandos brasileiros, as quais mostraram que as políticas de formação de professores não eram objeto de estudo e/ou interesse até os anos de 1990. Aliás, elas continuam sendo pouco investigadas. No período de 1999 a 2003 de 1.184 pesquisas, apenas 53 (4%) se interessaram pelo tema, por isso, considera sempre relevante trazer para o debate a importância da formação dos professores enquanto uma política a ser garantida e efetivada pelos entes federados.

Gatti, Barreto e André (2011) contribuem para este cenário ao realizarem um levantamento mais extenso, em nível de Brasil, a fim de mapear e verificar as políticas relativas à formação inicial e continuada para o magistério, à carreira e à avaliação dos docentes. As autoras não poderiam deixar de expor as condições de trabalho dos docentes nas diferentes instâncias do poder público, o principal mantenedor da educação básica e empregador dos professores e dos demais trabalhadores da educação.

As autoras constataram que a centralidade para o avanço da educação acontece dissociada de melhores condições no trabalho, de infraestrutura, de aprendizagem dos alunos

e, precipuamente, tem gerado resultados pouco positivos, causando em nossas escolas pressão dos vários segmentos da sociedade quanto ao desempenho da educação básica. Muito embora o MEC e os entes federados tenham formulado programas de políticas públicas, com a intenção de resolver a dispersão da formação continuada em menos de uma década, criando a Nova CAPES, a UAB, PARFOR e, recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A preocupação com a qualidade da educação discutida a partir dos resultados das avaliações em nível nacional, organizadas pelo MEC, repercute na mídia o baixo desempenho dos estudantes, trazendo à baila

O papel dos professores e sua formação. Mas não só. Trazem também à luz, com força, a condição de seus baixos salários, suas precárias condições de trabalho, a intensificação desse trabalho, os poucos apoios pedagógicos que recebem, os problemas de gestão na educação, a pouca atratividade dessa carreira e as demandas decorrentes das novas condições socioculturais na contemporaneidade (GATTI, 2012, p. 427).

Antes de discutirmos sobre a formação continuada e sua presença no cenário educacional, é justo situarmos historicamente a sociedade em que estamos inseridos e mais os passos dados no campo da formação continuada.

O Brasil vivenciou nos últimos séculos XX e XXI transformações decorrentes do estágio atual do capitalismo que articula a globalização econômica e reconfigura as políticas sociais. Mudanças no cenário global com o monopólio do capital no enalço da ciência, da tecnologia, de redes poderosas de comunicação e de informação a serviço da soberania do capital, capaz de decidir diretamente sobre um ato imperial o destino das nações (FRIGOTTO, 2010).

O capital sofreu globalização. Ele se mundializou com o auxílio da informática pela qual o capital dinheiro tornou-se fictício, especulativo, porque transnacionalizou e até se extraterritorializou, transformando-se em um poder sem sociedade. A globalização do capital tem estratégias centrais que funcionam em escala planetária em tempo real, o que vale tanto para as inovações como para o gerenciamento corporativo e financeiro.

O acesso à informação passou a estar disponível como em nenhum momento anterior, por meio das redes que fazem circular entre milhões de usuários a nova mercadoria social e econômica, o conhecimento. Ademais, é uma revolução tecnológica em serviço do capital, repercutindo-se literalmente às formas de organização econômica, social e moral,

sobretudo, na organização política global, regional e local. Os impactos têm sido de diversas ordens, tanto em termos positivos quanto em termos negativos.

Vieira (2012, p. 22) afirma que a rede mundial de informações (*www: worldwide web*) nos proporciona “um rico potencial para trocas e fortalecimento de relações entre pessoas, países e povos”. Do mesmo modo, as diferenças entre ricos e pobres apenas se aprofundaram ao longo da última década, percebendo que a cada dia tem se agravado os problemas sociais como desemprego, distorção na distribuição de renda e aumento da miséria.

Segundo Amaral (2012), o Brasil é um dos países com maior concentração de renda do mundo em que as desigualdades sociais são alarmantes. Assistimos às profundas distâncias entre os diferentes segmentos sociais, às pífias políticas agrárias promovendo o êxodo rural e o inchaço das grandes metrópoles, o aumento da miserabilidade e os níveis assustadores de desemprego.

A violência urbana é quase a única notícia dos meios de comunicações para a população que testemunha o genocídio dos jovens brasileiros, muitos deles vítimas da desestruturação social e econômica brasileira. Todos esses problemas sociais vêm desaguando na escola e quem os vivencia passa por enormes déficits de escolarização, que assola os nossos estudantes das escolas públicas.

Nesse contexto, as mudanças amplas e profundas que vêm ocorrendo na economia têm influências diretas sobre as formas de conceber as políticas educacionais. Uma nova agenda educacional faz-se presente, primeiramente, com a necessidade da expansão do ensino em todos os níveis, com mais e melhor escolaridade, escolas eficazes e professores bem treinados. O rol de novidades é bem mais amplo. Podemos perceber pelos empréstimos dos organismos internacionais que financiam as reformas em um amplo espectro de países-clientes.

Esse panorama marcado pela globalização impõe uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir do interesse de mercado que estabelece mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino. Essas mudanças fazem parte do ajuste estrutural, cujo estado mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público, conforme discutimos na primeira seção.

Sheibe (2012, p. 46) explicita que a reforma da sociedade pressupõe a reforma da educação como condição fundamental para eliminar as desigualdades. É, de certo modo, uma concepção claramente salvacionista atrelada à ideia de “reformular o povo por meio de reformas educacionais”, vislumbrando na formação docente um dos elementos chaves para as mudanças nos sistemas educacionais.

Diante do exposto, apresentamos duas perspectivas de análise de formação. Uma chamada de perspectiva prática (PÉREZ GOMEZ, 1998) também denominada por tecnólogo de ensino e a outra com o nome de agente social (VEIGA, 2012). De um lado, uma tendência formativa encontrada nas propostas dos documentos oficiais e, de um outro lado, ao contrário desta, a proposta de formação que os professores defendem, apostam e esperam.

A formação do professor como tecnólogo de ensino tem caráter técnico-profissional, uma racionalidade técnica que está ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal que prima por um modelo de formação representando uma opção política e teórica. A esse respeito, Veiga (2012) observa atentamente que

parte de um projeto político educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na chamada educação por resultados, que estabelece padrões de rendimento, alicerçados nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido à relação custo/benefício; estando vinculada, explicitamente à educação e produtividade, em uma visão economicista (VEIGA, 2012, p. 67).

Assim, o objetivo dessa formação envolve o desenvolvimento de competências para o exercício profissional, baseado no “saber fazer” para o aprendizado do que vai ensinar. O conhecimento fica condicionado ao “que fazer” quando prepara o “prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao micro universo escolar, esquecendo toda a relação com a realidade escolar, social mais ampla” (VEIGA, 2012, p. 68).

Pérez Gomez (1998) analisa que a formação que prioriza a prática dada não dá sustentação teórica para a diversidade de situação de escolarização, ou seja, não é possível prever os processos que desenvolvem nesse âmbito. A ideia da racionalidade técnica é sustentada quando olha a atividade profissional como um caráter instrumental, dirigida para solucionar problemas por meio da utilização de técnicas.

A lógica norteadora desse processo formativo está em atender as demandas do mercado globalizado mediante uma preparação profissional baseada nas competências e estabelecendo uma relação de itens que devem ser aprendidos para o exercício profissional e suas respectivas habilidades colocadas em prática. Isto está evidenciado nos programas de formação que o MEC propõe aos entes federados.

Camargo e Maués (2012) destacam a Resolução do CNE nº 01 e 02/2002 que instituiu a noção de competência como nuclear na orientação dos cursos. Essa diretriz definiu

28 competências a serem desenvolvidas na formação de professores em âmbito nacional. Competência para compreender o papel social da escola, para ter domínio de conteúdo, domínio dos conhecimentos pedagógicos, para ter conhecimento dos processos de investigação com vistas, principalmente, ao aperfeiçoamento e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Enquanto que esses conjuntos de competências atribuem à formação dos professores uma ênfase na prática, eles deverão saber fazer sem questionar o porquê fazer, tendo em vista o esforço do capital em controlar as escolas na tentativa de cada vez mais veicular o seu projeto político de manutenção na sociedade capitalista. O estado como legítimo representante dos interesses do capital “sabe que os professores são fundamentais na reestruturação da escola e sem o envolvimento destes, qualquer reformulação está condenada ao insucesso” (FREITAS, 2011, p. 101). Por isso, observamos no contexto atual uma preocupação com a formação desse profissional direcionada a atender esse projeto de sociedade.

A concepção de professor dentro dessa tendência é de um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas a sua intervenção prática (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 357). Na concepção de Veiga, é um tecnólogo reproduzidor de conhecimento acumulado pela humanidade, sendo que “sua ação situa-se no plano dos meios e estratégias de ensino; procura no desempenho e na eficácia, na consecução dos objetivos escolares” (VEIGA, 2012, p. 68), sendo “um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experimental e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configura a vida da sala de aula” (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 363).

A formação do professor é vista preferencialmente como algo prático. O conceito de prática social tende a ser reduzido ao conceito de problemas concretos, logo, a formação do educador corre sérios riscos. A formação teórica do professor não pode ficar na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta no seu cotidiano. A relação teoria e prática fica fragilizada dentro da proposta de formação do professor como tecnólogo.

A grande preocupação é ensinar o professor a fazer, uma tendência que visa a segmentar a formação em pólos isolados, inclusive nos cursos de licenciatura, provocando, com isso, o aligeiramento da formação e dissociando o indissociável, formando um profissional eminentemente prático. Uma circunstância que modela um professor reproduzidor de métodos, de técnicas e transmissor de conhecimentos produzidos por outros, um pragmatismo conteudista.

A ideia de formação continuada está direcionada a instrumentalizar o professor ao “saber fazer” presente nesta perspectiva. O docente fica sobreposto a qualquer outra forma de saber focada no treinamento e em cursos práticos de curta duração, uma proposta de formação que não vem acompanhada com a decisão de promover maior tempo para o professor analisar e refletir criticamente sobre sua prática no interior da escola, ou seja, não dá tempo para pensar, apenas agir. Essa tendência alicerçar-se nas políticas de formação no Brasil.

Freitas (2011) chama de neotecnicismo essa vinculação da formação privilegiando a dimensão técnica da prática em detrimento de seus próprios fundamentos, esvaziada de uma base teórica, entendida como conhecimentos universais, historicamente sistematizados, consistente.

Na contramão dessa tendência que permeia os debates atuais de formação de professores, encontramos a tendência formativa de um professor como agente social, fundamentado nos anseios dos movimentos da sociedade civil, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e de sindicatos. Esta formação defende uma discussão política global que contempla desde a formação inicial à continuada até as condições de trabalho, os salários, a carreira e a organização da categoria.

Compreendemos o conceito de formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, “como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (DUARTE, 2010, p. 14).

Esta formação tem como objetivo fortalecer os vínculos entre os saberes e a realidade social mais ampla, com a qual deve manter estreitas relações e que busque uma base sólida de conhecimento e formas de ação. Solidez que carece ser reconhecida pelo conjunto societário. Para isso, a formação de professor deve ter como eixo uma relação efetiva entre teorias e práticas educacionais, como demonstram os documentos oficiais e acadêmicos de diversas áreas educacionais, uma relação indissociável (GATTI, 2013).

A lógica norteadora desse processo formativo se fundamenta na luta pela superação dessa formação pragmática e a construção de uma proposta com pilares de formação orgânica e unitária com formação teórica de qualidade que busque o *status* epistemológico, a totalidade do processo do trabalho docente.

Formação que detém uma perspectiva crítica e emancipatória e requer do professor: domínios sólidos dos saberes da docência (disciplinas, currículo, cultura, pedagógico); unicidade entre teoria e prática, isso significa que ambas perpassam por todo o processo formativo do professor e não apenas a prática em uma visão finalística. Espera-se também trabalho integrado com todos do ambiente escolar em uma ação coletiva, visando à melhoria

do trabalho pedagógico com autonomia, entendo autonomia profissional como uma “reflexão crítica em que as práticas, os valores e as instituições sejam problematizados. É um processo de descoberta e transformação da prática cotidiana e das aspirações sociais e educativas” (CONTRERAS, 1997, p. 79).

Nessa direção, é preciso uma formação que explicita a dimensão sociopolítica da educação e da escola, buscando a compreensão da relação da sociedade capitalista na organização da escola, do trabalho do professor e do que se pretende numa perspectiva de que ser professor é uma tarefa complexa e inerentemente política.

O professor dentro dessa perspectiva é quem contribui para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos como agente social “capaz de planejar e gerir o ensino aprendizagem” (VEIGA, 2012, p. 78).

Para Gatti, Barreto e André (2011) depende não apenas de conhecimentos cognitivos e de competências no ato de ensinar, mas de valores, de atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar alternativas para os desafios que se apresentam. Esse desenvolvimento profissional do professor se dá com base em dois pilares da sua identidade em um sentido ético e na dimensão política: acreditar no projeto de educação e acreditar na capacidade do aluno.

A relação entre teoria e prática na tendência da formação do professor como agente social deixa claro que “é o exercício da profissão do magistério que constitui a referência central tanto na formação inicial e na continuada, como da pesquisa em educação” (VEIGA, 2012, p. 80). Assim, não há formação e prática pedagógica definida. Há, portanto, um processo de idas e voltas constante e necessário para refletir e questionar e reconfigurar os saberes construídos conforme o tempo e o espaço desse professor.

A formação continuada do professor como agente social envolve uma relação entre formação e o desenvolvimento de pesquisa permeada pelas realidades vividas no seu contexto de trabalho, a fim de adquirir subsídios para resolver os problemas e repensar os fundamentos teóricos e metodológicos, o que Veiga chama de “pesquisa colaborativa”.

Defendida por muitos autores pesquisadores da temática, a pesquisa colaborativa aponta a escola como *locus*, privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes em que realizam trocas de experiências entre pares.

Acrescentamos a esta discussão a preocupação com o reconhecimento das diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério. Nesse sentido, tal discussão proporciona uma visão das necessidades dos profissionais no início da carreira, os que

conquistaram uma ampla experiência pedagógica e aos que estão próximos da aposentadoria ao convergir sobre a necessidade de todo processo de formação ter como referência o reconhecimento e a valorização do saber docente.

Para Gatti (2009), uma das grandes preocupações em relação à formação de professores é a qualidade da educação. Assim, a autora propõe fundamentos para que se possa discutir “qualidade formativa”, destacando que a educação escolar é um processo cultural e envolve estilo de vida, modo de existir no espaço social e em ambientes educacionais e similares. Uma situação a pensar é que os professores assumem uma função central e imprescindível no processo educativo. Aliás, os insumos e a infraestrutura são condições essenciais, mas não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos.

Perceber que a formação do aluno como núcleo do processo se configura pelo entrelaçamento cognitivo, afetivo, moral e social entre professores é partilhar a ideia da heterogeneidade cultural e social entre os dois protagonistas centrais da educação (professor e aluno). E, sem dúvida alguma, a escola deverá atender essa diversificação para atender a população heterogênea.

Assim, após essa reflexão em pauta, discutir a qualidade na educação passa necessariamente, não exclusivamente, pela qualidade da formação dos professores, seja ela em nível de graduação, seja em processo de formação continuada. As escolas vivenciam um processo de reorientação frente às mudanças no mundo do trabalho e o seu conhecimento tornou-se um balizador de oportunidades.

A formação de professores mesmo com as políticas que são veiculadas pelo governo federal ainda se constitui em um desafio às políticas governamentais e para as instituições que os formam. As instituições precisam rever o quadro de formações inadequadas, o que levará não dias e meses, mas décadas, e compreenderem que “não se faz milagre com formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação” (GATTI, 2009, p. 95).

Gatti (2012, p. 20) afirma que as pesquisas têm socializado seus resultados e mostrado possibilidades, alternativas, apontando “práticas inovadoras em educação continuada [...], oferecendo repertório para repensar as políticas e práticas vigentes”. Mas, será que os idealizadores e executores responsáveis pelas políticas de ação na educação tomam ciência dessa contribuição? Conseguem ou conseguirão levá-las em conta devidamente?

Portanto, a formação dos professores dentro da tendência como agente social precisará levar em consideração a escola como *locus* da formação, o ciclo de vida dos professores, o reconhecimento e a valorização do saber docente como alicerce fundamental na elaboração da formação continuada, de tal modo que podemos resumir isso na esperança de uma formação que se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover questionamentos críticos acerca da realidade, que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação dos professores (MARTINS, 2010).

A partir de agora, passamos a analisar de que forma essas tendências discutidas até este momento vêm influenciando e qual a predominante na política de formação continuada na rede municipal de ensino em Belém, por exemplo, as suas aproximações teóricas e metodológicas.

2.2 Contexto educacional do município de Belém

Em relação à oferta educacional mantida pela Prefeitura Municipal de Belém, há 64 escolas municipais e 52 unidades pedagógicas, com 72.123 mil alunos na rede, sendo 18.247 atendidos na Educação Infantil, 9.514 na Educação de Jovens e Adultos, 44.243 no Ensino Fundamental (SIGA-SEMEC, 2014). Logo abaixo, o Quadro 3 nos fornece uma síntese dos dados gerais da Secretaria Municipal de Educação de Belém sobre a formação acadêmica dos professores.

Quadro 3 — Professores e sua Formação Acadêmica em Belém

GRAU DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO MUNICÍPIO DE BÉLEM-PA ANO 2014						
Etapas de ensino	Total de professores	Professores sem o Ensino Médio	Professores com Ensino Médio		Professores com formação com Nível Superior	
			Médio Magistério	Sem Magistério	Com Licenciatura	Sem Licenciatura
Educação Infantil	604	*****	78	*****	380	146
Ensino Fundamental anos iniciais	987	*****	86	*****	619	280
Ensino Fundamental anos finais	440	*****	*****	*****	435	5
TOTAL	2031	0	164	0	1434	431

FONTE: SEMEC/CINBESA/2014. * Nota: Esse quantitativos é de professores efetivos da Rede Municipal.

O quadro mostra que a grande maioria dos professores do município completou a educação superior, com licenciatura, o que revela uma qualificação em nível de modo geral na formação inicial dos professores. Em relação à pós-graduação, encontramos a seguinte situação:

Quadro 4 — Professores com Pós-Graduação em Belém

PROFESSORES COM PÓS-GRADUAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BÉLEM-PA ANO 2014			
TOTAL	Especialização	Mestrado	Doutorado
1678	1541	128	9

FONTE: SEMEC/CINBESA/2014.

Sobre essa questão, Camargo *et al.* (2012) salienta que possuir o título de pós-graduação no município de Belém não significa valorização do trabalho do professor em relação ao salário, o que pode ser observado no Estatuto do Magistério da rede municipal em Belém, o qual estabelece que ao se concluir uma especialização o acréscimo salarial é de 25%, na pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, a gratificação é de apenas 5% sobre o já adquirido na Especialização, representando, assim, um acréscimo de 30% e 35%, respectivamente, o que pode justificar o pequeno número de mestres e doutores.

O ensino da SEMEC está organizado por Ciclos de Formação, sendo: Ciclo de Formação I — 6, 7 e 8 anos (tem três anos de duração); Ciclo de Formação II — 9 e 10 anos (tem dois anos de duração); Ciclo de Formação III — 11 e 12 anos (tem dois anos de duração) e Ciclo de Formação IV — 13 e 14 anos (tem dois anos de duração). Caso o aluno não obtenha domínio dos conteúdos curriculares ao final do ciclo, permanecerá no mesmo ciclo por mais um ano, devendo ser acompanhado pelo professor e pela coordenação pedagógica da escola (BELÉM, 2012). A proposta em Ciclos tem entre os seus fundamentos que uma escola

Deverá repensar suas funções, seus objetivos e o significado da educação escolar, tendo o educando como centro do processo. A reorganização curricular, mais do que uma medida administrativa, configurou-se em uma diretriz político-pedagógica, que consistia também na revisão da prática pedagógica, além de mudança de postura dos educadores (BELÉM, 2012, p. 13).

Nesse contexto, é relevante destacar que a política educacional de Belém integra o Plano Global 2014-2017 como um dos principais instrumentos de Planejamento Estratégico

para implementação de políticas públicas. O plano estabelece, de forma regionalizada, as diretrizes, os objetivos e as metas da Administração Pública para as despesas de capital e outras decorrentes delas, e as ligadas aos programas de formação continuada, em um período de quatro anos, conforme disposto nos seus marcos legais³⁰, que apontam os principais objetivos da educação básica no município:

Elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB do ensino fundamental para 6,0, a ampliação da oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de 0 a 3 anos, implantar progressivamente o tempo integral em pelo menos 25% das unidades educativas da RME e a construção de 16 escolas de Ensino Fundamental e 10 de Educação Infantil, sendo 5 de Educação Infantil e Fundamental na região insular, bem como 16 escolas de Educação Infantil através do PROINFÂNCIA (BELÉM, 2012, p. 7, grifo nosso).

Como pudemos ver, a SEMEC se compromete em elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, estabelecendo metas até 2017. Além da obrigatoriedade de elevar a nota do IDEB para 6, merece destaque as metas de alfabetização de crianças até aos 8 anos de idade, a redução da taxa de analfabetismo funcional com a escolarização no Ensino Fundamental de 9 anos para população na faixa etária de 6 a 14 anos e de frequência à escola para população de 0 a 5 anos, conforme prevê o Plano. Para isso, visa à garantia de pelo menos 100% de servidores em processo de formação continuada (BELÉM, 2013).

Inferimos que a preocupação com a elevação do IDEB³¹ em Belém tem na formação continuada dos professores da SEMEC a prerrogativa de aumento dos índices. Domingues (2013) afirma que a política de formação continuada, pensada e implementada pela secretaria, a partir de 2005, elegeu como categoria os professores alfabetizadores, cujo investimento em

³⁰ Marcos legais que fundamentam o Plano Plurianual: (a) Artigo 165 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 204 da Constituição Estadual de 1989; (b) Portaria nº 42, de 14 de abril de 1999, do Ministério do Orçamento e Gestão (MOG); (c) Lei Federal nº 101/2000 - Responsabilidade Fiscal, que exige a compatibilidade da execução das ações governamentais com os instrumentos de planejamento (PPA); e (d) §1º, Artigo 105 da Lei Orgânica do Município de Belém.

³¹ Vale esclarecer que o IDEB é um índice criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), por meio do Decreto nº 6.094 de 24 de abril para servir como indicador de resultados dos sistemas de educação básica federais, estaduais e municipais. É calculado a partir da taxa média de aprovação em cada etapa de ensino e das pontuações médias dos resultados obtidos na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O cálculo do IDEB inclui tanto as escolas públicas quanto as privadas, sendo que nas escolas públicas a avaliação é para todo o universo de alunos envolvidos e para as privadas é realizada por meio de uma amostra de escolas do SAEB.

formações possui a intenção de superar os resultados do IDEB abaixo da média nacional divulgadas em 2005.

Como instrumento de indução de uma cultura de responsabilização educacional o IDEB é o único indicador de acompanhamento da qualidade da educação básica no Brasil. Consequentemente, para elevação dos índices, a formação dos professores, em particular, tem sido vista por município e por estados como uma alternativa de superação dos baixos índices e foco das políticas de formação continuada, principalmente voltada aos professores alfabetizadores, como constataram Gatti, Barreto e André (2011).

Consideramos importante registrar que Belém possui um sistema municipal de educação próprio desde 1994, com a Lei nº 7.722 de 07 de julho. Nesse sistema, estão inclusos a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação.

A Lei nº 7.722 de 1994 cria o Sistema Municipal de Educação com funções de aprovar, avaliar, supervisionar, acompanhar, estabelecer normas, fiscalizar a efetivação da educação no município de Belém nas escolas públicas e particulares, a fim de garantir uma educação como direito de todos os cidadãos paraenses, constituindo-se, portanto, como indispensável para a educação com competências a serem cumpridas pela SEMEC.

I. Planejar, avaliar e supervisionar as atividades e iniciativas educacionais da rede pública própria, dirigir e gerenciar atividades e iniciativas educacionais de qualquer nível e tipo no Município, incluso no Sistema Municipal de Educação Ambiental;

II. Buscar permanentemente a devida qualidade formal e política da educação, com absoluto destaque para o desempenho escolar dos alunos e a formação permanente dos docentes;

III. Viabilizar as determinações legais relativas, sobretudo à universalização quantitativa e qualitativa da educação de 1º grau e a abrangência progressiva da educação infantil, e às aplicações orçamentárias;

IV. Subsidiar o Conselho Municipal de Educação em sua função normativa e fiscalizadora.

V. Gerenciar, em termos técnicos, administrativos, financeiros e jurídicos, a rede própria com vistas à oferta qualitativa e sempre atualizada e à instrumentação adequada do processo de desenvolvimento da cidadania através da educação pública;

VI. Manter, avaliar e atualizar a rede própria e respectivo corpo docente. (BELÉM, 1994, p. 5, grifo nosso).

Conforme as competências atribuídas pelo Sistema Municipal de Educação, à SEMEC caberá ações de formação permanente aos seus docentes, além de avaliar o corpo docente, o que é ratificado no Plano Diretor que solicita a “requalificação do ensino público municipal, com investimentos na formação continuada dos servidores e na informatização do sistema” (BELÉM, 2008, p. 8). Não obstante, o plano diretor centra-se em

Estimular a educação como direito inalienável de todos, por meio da formação dos profissionais envolvidos e dos alunos na perspectiva do desenvolvimento humano sustentável; [...] Capacitar a escola e demais organizações educacionais públicas para promover um atendimento gerencial e pedagógico de qualidade (BELÉM, 2008, p. 8).

É sabido que a política da formação de professores da secretaria tem o propósito de direcionar seus esforços para a melhoria da qualidade de ensino, por meio de investimentos na formação docente, de acordo com o documento no qual constam as Diretrizes gerais do plano, a saber:

Garantir a formação dos profissionais, gestores e conselheiros da área educacional, de forma sistemática e contínua, visando o melhor desempenho das escolas do município de Belém, especialmente para professores articulada com as instituições de ensino superior [...] e garantir a interação contínua entre a prática pedagógica e a produção de estudos, de pesquisas e de informações gerais [...] (BELÉM, 2008, p. 10).

Atualmente, a SEMEC dispõe de unidades educativas, escolas e unidades Pedagógicas, as quais vêm ofertando Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio nas ilhas de Mosqueiro, Caratateua (Outeiro), Cotijuba, Jutuba, Paquetá, Grande e Combu, bem como na grande Belém, embora o serviço seja incipiente para atender à demanda como prevê o Plano Plurianual 2014-2017. Com isso, a formação dos docentes na SEMEC age no comando de ações acerca da formação continuada dos professores, superando as dicotomias existentes nas áreas atendidas.

As pesquisas de Lemes (2005) e Bertolo (2004) demonstraram que há esforço empreendido pela SEMEC para configurar uma formação capaz de romper com as práticas tradicionais de formação, assim, mais identificado com os interesses das escolas e dos professores, enfrentando, por sua vez, desafios no sentido de organizar de forma mais contínua as formações e de superar a tendência clássica de formação continuada, aproximando o foco para as realidades das escolas, buscando resgatar de forma mais consistente o professor como sujeito histórico do processo educativo.

A organização da formação continuada na capital paraense não é recente. Desde antes de 1993, há dados que Belém agrega uma política direcionada aos professores e ao fazer

pedagógico dentro do contexto escolar. Essa trajetória está marcada por conquistas e por avanços alusivos à valorização do saber docente e, ao mesmo tempo, centrada em uma perspectiva de dar conta das avaliações externas e do aumento dos índices a nível nacional. Essa formação evidencia uma conquista de direito do professor em estudar, afirmando que o educando “aprende com professor que sabe aprender” (BELÉM, 2006, p. 3).

A análise de Cabral (2008) nos informa que a formação continuada da SEMEC destina-se especialmente ao professor alfabetizador, por considerá-lo o profissional mais estratégico, no sentido de continuidade da aprendizagem do aluno na escola, assegurando-lhe os direitos de aprendizagem.

Constatamos que o interesse em investir na formação do professor alfabetizador também está relacionado a preparar melhor os alunos para o conhecimento da leitura e da escrita e, assim, aumentar os índices nas avaliações de larga escala, preocupação colocada aos municípios e aos estados, e que vem reconfigurando e até definindo os conteúdos da formação continuada dos professores. No próximo tópico, discorreremos melhor sobre a organização e a efetivação da formação dos professores a partir dos anos de 2005 a 2013 na cidade de Belém, destacando que em 2007 houve a criação do Projeto Expertise em Alfabetização, que é o foco da pesquisa ora discutida.

2.3 A política municipal de formação continuada dos professores nos anos de 2005 a 2013 em Belém

Para a construção deste tópico, tivemos como subsídio teórico a análise de documentos do Curso Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo — ECOAR (2005-2007), que lançou, em oito compêndios, o Projeto Expertise em Alfabetização entre os anos de 2007 a 2013, e a leitura de duas dissertações, que configuraram com propriedade, de forma específica, a abordagem sobre o ECOAR (CABRAL, 2008; DOMINGUES, 2013).

Segundo análises de Cabral (2008), a política de formação continuada em Belém visa a consolidar um programa para além do modelo clássico, por isso determinou a Política de Formação no período de 1994-2004 sob o nome de Projeto Escola Cabana, designando a formação centrada na escola incluída na jornada dos docentes, com a compreensão de processualidade nas ações a serem direcionadas, com objetivos construídos no coletivo dos diversos sujeitos envolvidos.

A partir de 2005, Belém reorganizou a proposta de formação continuada com vistas a atender as exigências nacionais e locais. Nacionalmente, Belém estava abaixo dos índices da

educação básica, com a nota 3,0 na avaliação da qualidade do ensino da rede e, localmente, o quadro de alunos a serem alfabetizados com urgência.

Quando na realização de uma avaliação organizada pela SEMEC, para identificar os níveis de escrita, de leitura e de letramento em matemática das crianças do Ciclo I, constataram-se as observações do SAEB em 2003 e que foram analisadas por Cabral (2008), com a constatação de que 5% das crianças em idade escolar estavam fora da escola. Em contrapartida, 49,6 % das crianças que frequentavam a escola apresentavam distorção na série e/ou idade, confirmando a situação das crianças com dificuldade de prosseguir os estudos por causa do ingresso tardio na escola, reprovação e vários outros motivos sempre denunciados no campo educacional.

Para intervir nesse cenário desafiador, a Secretaria opta por assumir os resultados do SAEB (2003), que denunciavam a gravidade e a complexidade em nossa capital ao informar à população a falência da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental em leitura, em escrita e em matemática com dados alarmantes (BELÉM, 2005).

Esses dados levaram Belém, nesse contexto, a criar o Centro de Formação de Professores em 2005, responsável pelo programa de formação denominado ECOAR. O seu objetivo maior era o de criar condições ao professor de estudar, de refletir e de reconstruir sua ação para a melhoria da aprendizagem do aluno, com o foco principal na ação pedagógica do professor e na aprendizagem do aluno das séries iniciais, do Ensino Fundamental. Na sua fase inicial, a organização do ECOAR foi supervisionada pelo professor Pedro Demo³², na gestão municipal do prefeito Duciomar Costa, como colaborador emérito do programa.

O ECOAR integra três grandes eixos de ação: 1) a expansão da Educação Infantil; 2) a formação continuada dos professores e 3) a educação ambiental para o desenvolvimento humano sustentável. Também, compreende três ações: 1) cursos semestrais sequenciais de seis dias, de segunda a sábado, das 8h às 12h e das 14h às 18h, totalizando 48h cada curso; 2) assessoramento às escolas, e 3) continuidades dos estudos na Hora Pedagógica do professor na escola onde trabalha. Anteriormente, as formações aconteciam no Instituto de Educação Superior da Amazônia (IESAM), o qual cedeu um auditório e seis salas para a realização das atividades.

³² Pedro Demo é doutor em Sociologia. Professor titular aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Professor Emérito. Assessorou a Prefeitura Municipal de Belém no período da implementação do ECOAR, tem experiência na área de Política Social, com ênfase em Sociologia da Educação e Pobreza Política. Pesquisa principalmente a questão da aprendizagem nas escolas públicas, por conta dos desafios da cidadania popular.

A SEMEC desenvolve a formação continuada dos professores fundamentada no direito do professor estudar, entendendo que:

Estudar não significa participar do evento. Significa substancialmente desconstruir e reconstruir sistematicamente a trajetória formativa e profissional, utilizando as metodologias mais atualizadas de aprendizagem: pesquisa, elaboração própria, redação de textos, exercícios de argumentação, e contra argumentação, leitura sistemática e verticalizada, realizada em equipe e individualmente (BELÉM, 2005, p. 12).

Com objetivo de garantir momento de estudo, a metodologia do curso propõe a pesquisa e a elaboração própria, baseando-se em momentos de leitura e de reflexão, de discussão, de dramatização, de sessões de filmes, de trabalhos em equipes e da assembleia. Cada professor recebe no momento do curso um compêndio (conjunto de textos selecionados de autores de referência no campo da educação nacional, bem como textos elaborados pelos orientadores), que possui como fundamentos temas que envolvam a prática educativa do professor.

Os procedimentos metodológicos da formação forneciam ao professor a liberdade de escolher um texto referência no compêndio e de estudar sozinho ou em pequeno grupo. Após a leitura, era proposto produzir um texto, confrontando-o com a sua prática de sala de aula, obedecendo aos critérios de clareza, de coerência, de coesão, de concisão, de argumentação, de proposição para ser entregue no final do dia ou no outro ao orientador. A formação contava com auxílio de filmes e de dramatização com a finalidade de dar subsídios teóricos e metodológicos aos professores para aprofundarem a discussão sobre um determinado assunto, além de demonstrar o conhecimento teórico-prático dos cursistas, focando o cotidiano da sala de aula.

Ao longo das formações, a pesquisa era vista como uma espécie de princípio educativo, porque está fundamentada no saber pensar, no aprender a aprender e no pensamento reconstrutivo, tendo em seu encalce os objetivos, quais sejam:

Proporcionar uma experiência concreta da realidade, orientar a investigação a partir de hipóteses previamente elaboradas, identificar no objeto de investigação os elementos relevantes para a explicitação do conhecimento em processo de (re) elaboração, exercitar o discernimento e a capacidade de elaboração a partir da realidade, verificar que há espaços alternativos e inesgotáveis de aprendizagem, no ambiente biofísico e social (BELÉM, 2005, p. 14).

Os professores realizavam uma pesquisa de campo a ser socializada em um relatório na assembleia, um momento de socialização dos estudos e dos trabalhos realizados em equipe, com a intenção de promover a discussão dos resultados dos trabalhos realizados. Durante os seis dias de curso, as assembleias tinham presença forte, acompanhadas por orientações pedagógicas específicas para cada dia.

Os trabalhos eram avaliados diariamente em um diário de bordo, que consistia no “registro pessoal no qual o cursista realizava a avaliação diária sobre o curso, incluindo desempenho próprio, professor-orientador, material didático utilizado, temas trabalhados, espaço e organização do curso de forma crítica e objetiva” (BELÉM, 2005, p. 15). Tudo em torno da autoavaliação que deveria ser registrada no diário de bordo e ser entregue ao final do curso à equipe responsável para que fosse analisada e revista nas próximas etapas formativas.

A equipe responsável por esse programa era chamada de Grupo Base, formado por professores efetivos da secretaria, pós-graduados com especialização e/ou mestrado. Profissionais com experiência em formação de professores, atuando sob a orientação do Professor Doutor Pedro Demo, com reconhecida produção científica em educação e pesquisa (BELÉM, 2009).

No primeiro momento, o Grupo Base tinha a composição de 18³³ professores efetivos da Secretaria de Educação, com a função de assessorar, de orientar, de realizar as formações e de acompanhar os professores, após o curso Ecoar de seis dias. O Grupo Base se organizava para acompanhar o trabalho do professor nas escolas durante a Hora Pedagógica³⁴, um momento de continuidade dos estudos e com objetivos de averiguar como os professores efetivam o que aprenderam no curso na sala de aula, de garantir a teorização das práticas educativas, de acompanhar a avaliação da aprendizagem mensalmente, de intervir pedagogicamente para ajudar na aprendizagem dos alunos, de avaliar as intervenções e de compartilhar no grupo.

³³ Sendo 9 (nove) mestres e 9 (nove) especialistas em áreas diversificadas (Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências, Psicologia, Sociologia, Informática Educativa, Gestão Escolar, Educação Física, Teatro, Educação Especial, Educação Ambiental), um técnico em informática, uma assessora de coordenação e três funcionários de serviços gerais (BELÉM, 2006, p. 238-239).

³⁴ **Hora Pedagógica (HP)** passou a garantir aos professores das escolas, quatro horas semanais, destinadas à sua formação continuada, deixando a cargo da coordenação pedagógica de cada escola a tarefa de coordenar este processo, cujo espaço deveria ser utilizado pelo professor em conjunto com outros professores e coordenação da escola. Com o intento de planejar as aulas; discutir metodologias; avaliar o trabalho realizado; estudar; trocar experiências; além de realizar cursos, oficinas, jornadas pedagógicas, fóruns e encontros promovidos pela SEMEC com vistas a socializar as práticas pedagógicas vivenciadas (BELÉM, 1999, p. 240).

Em suma, conforme documento do ECOAR (2009), foram realizados 34 cursos com a metodologia de seis dias durante os anos de 2005 a 2008³⁵. Após o curso de seis dias, a equipe reformulou a metodologia das formações e criou, em 2007, como uma dimensão do Programa ECOAR, o Projeto Expertise em Alfabetização, atrelado diretamente à formação de professores do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) e de coordenadores pedagógicos dentro do contexto da escola. Em 2009, implementaram o Projeto Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita (ALFAMAT) voltado a atender os professores de português e matemática que atuam no ciclo II, que correspondem às turmas de 4º e 5º ano.

O Projeto Expertise em Alfabetização foi criado em 2007 para atender uma necessidade da SEMEC no que se refere aos baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Naquele ano, o município de Belém alcançou média nacional com 3,4 em Belém, enquanto que, nacionalmente, a média era 4,2, de acordo com dados do INEP (2007).

Investir na formação dos professores alfabetizadores do ciclo I foi uma estratégia para superação desse resultado, por considerar a necessidade de “uma requalificação da escola pública comprometida com a formação das crianças não pode prescindir da qualidade da escolarização ofertada, a começar por um efetivo letramento” (BELÉM, 2009, p. 2).

O projeto tem como principal objetivo formar professores capazes de alfabetizar os alunos em um ano, com a meta de alfabetizar 100% dos alunos. Para atingir os objetivos propostos, organiza-se de forma a envolver todos os sujeitos do processo: formadores, coordenadores pedagógicos, professores, pais e alunos.

Metodologicamente, a equipe do Projeto Expertise realiza os encontros gerais e os encontros distritais, que são presididos pelas equipes formadoras, reúnem os professores por ciclos de atuação e o processo metodológico dá-se por meio de grupos pequenos de estudos a partir de temas definidos pela coordenadoria. Os formadores também planejam as pautas destas formações com base nas avaliações feitas durante o assessoramento às escolas acompanhadas e tem como pressuposto de formação a articulação do que é discutido ao contexto de trabalho. Para ser efetivado, tomam “o eixo da formação de professor e a reflexão sobre a prática como um dos caminhos da teorização, o que implica a realização de complexos dispositivos de formação” (BELÉM, 2009, p. 13).

³⁵ Com a participação de 931 professores no 1º curso (2005-2006), que teve nove edições; no 2º curso (2006-2007), houve a presença de 782 professores e teve sete edições; no 3º curso (2007-2008), houve a participação de 782 professores e teve sete edições, com a realização de dois Ecoar específicos para professores da sala de leitura, com a participação de 253 professores em duas edições e educação ambiental voltada à sustentabilidade, com 754 professores participantes (DOMINGUES, 2013).

Os professores têm como responsabilidade participar dos encontros mensais de formação, avaliar os seus alunos mensalmente, sistematizar os resultados dessas avaliações e entregar nos encontros para os formadores, além de levar o planejamento (a sequência didática), de produzir material didático para alfabetização, de selecionar bons textos de leitura, de executar a sequência didática em sala, aproveitando todo tempo da aula com atividades que desafiem as crianças a pensar sobre a escrita, de acompanhar e de garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Para os pais a atribuição é a garantia da frequência e a pontualidade da criança na aula, o incentivo para que o filho estude e aprenda, participe das reuniões e zele pelo material do educando. Para os alunos, o compromisso consiste em frequentar as aulas, participar das atividades propostas pela professora, compreender o sistema alfabético de escrita e realizar o dever de casa. Aos coordenadores pedagógicos e gestores, cabe elaborar, acompanhar e apoiar o planejamento e sua efetivação em sala de aula, sendo importante atentar para a avaliação interna das crianças, “com elaboração de instrumento, aplicação, da avaliação, sistematização e análise dos resultados” (BELÉM, 2007, p. 8); além de organizar os estudos da HP, deverá também participar de todas as formações do Expertise.

Segundo o documento do Expertise (BELÉM, 2009), a formação continuada é entendida como um direito de todo professor e as escolas deverão estar organizadas com horário de trabalhos coletivos para os professores e a garantia do momento para planejar e fazer do seu espaço de trabalho um espaço de formação permanente³⁶, o que edificaria um professor criador e autor de suas atividades e não um mero reproduzidor de pacotes prontos.

O Projeto desenvolve o trabalho fundamentado em alguns eixos de ação, que são a “alfabetização das crianças em um ano, didática que leve à aprendizagem, avaliação mensal dos níveis de alfabetização, avaliação como suporte para a intervenção no processo de aprendizagem da leitura e da escrita” (BELÉM, 2009, p. 7). Prioriza, dentre as ações, um assessoramento sistemático do trabalho do professor com avaliação do trabalho do aluno mensalmente e a participação do professor nas formações mensais ocorridas nas escolas sede.

Outra dimensão do Ecoar é a criação do ALFAMAT em 2009, com objetivo de superar os baixos índices do IDEB nas escolas municipais. A SEMEC busca com este projeto investir na formação dos professores de português e de matemática como uma alternativa para

³⁶ O conceito de educação e/ou formação permanente foi desenvolvido nos anos de 1970 pelo Conselho da Europa, UNESCO, LÓCDE e o Clube de Roma, impulsionados pela França que, desde os anos 1960, vinha discutindo essa questão.

melhorar a aprendizagem dos alunos. Assim, o público específico do ALFAMAT são professores de português e de matemática do ciclo II (5º ano, antiga 4ª série).

O ALFAMAT é desenvolvido pelo núcleo de informática educativa (NIED), que visa a possibilitar vivências e discussão de metodologias para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e matemática com metodologias norteadas pelos descritores da Prova Brasil. O NIED criou um *blog* para orientar e auxiliar os professores a usarem as matrizes de referências da Prova Brasil e a identificar e a trabalhar, com bases nos descritores previstos. Além do *blog*, como um recurso pedagógico, realiza o processo formativo por meio de oficinas de 48h anuais no momento das Horas Pedagógicas dos docentes. Domingues (2013) descreve as principais finalidades do projeto, a saber:

Integrar as ações educativas desenvolvidas pelos professores da sala de aula e da sala de informática da rede, elaborar e orientar a aplicação dos testes a fim de que os alunos se familiarizem com as questões de múltipla escolha e com a folha de resposta que caracteriza a Prova Brasil (DOMINGUES, 2013, p. 123).

O ALFAMAT aplica bimestralmente aos alunos esses testes, cujo conteúdo possui características semelhantes ao da Prova Brasil e com questões inéditas como analisa Domingues (2013). Percebemos que a Formação Continuada dos Professores da SEMEC desde 2005 com o ECOAR e suas dimensões com a reconfiguração, culminando na criação do Projeto Expertise e do ALFAMAT, tem no IDEB o elemento norteador da formação continuada. Logo, os esforços empreendidos visam a superar a realidade diagnosticada por este índice e a avançar nos resultados.

Kulchetscki (2013, p. 8) avalia que as metas estabelecidas para Belém pelo INEP, em relação ao IDEB, demonstram alguns resultados.

Ao comparar os dados obtidos no IDEB e as Metas Projetadas entre 2007 e 2011, observamos que os resultados superam as metas estipuladas. Isso indica que, se for mantido o ritmo de crescimento, em 2021 irá ultrapassar a meta de 5.3, expectativa do IDEB, isso representa um grande avanço e atende aos objetivos da secretaria de educação com o programa de formação continuada.

Domingues (2013), também aponta aspectos relevantes do ECOAR tais como a equipe de formadores ser composta por efetivos da própria secretaria, o incentivo pela produção individual ou coletiva como resgate aos saberes dos professores e as avaliações do

curso com base no diário de bordo, o que possibilitava intervenções imediatas no andamento da formação. Considera-se ainda que os resultados da pesquisa de Kulchetscki (2013, p. 1) averiguam que “os professores avaliam positivamente a proposta desenvolvida pelo programa de formação, ao mesmo tempo que valorizam a oferta dos cursos e os consideram como espaço para troca de experiência e de valorização profissional”.

Diante do discutido e apresentado até este momento, identificamos as contribuições e a importância do programa de formação da SEMEC, desde o ECOAR até seu redimensionamento com o ALFAMAT e o Projeto Expertise em Alfabetização, que vai ao encontro de superar os índices apresentados a nível nacional, além de defender a necessidade da formação continuada como um direito do professor estudar.

Entretanto, os desafios e as críticas indicam “que as propostas elencadas para a melhoria do ensino não levam em consideração as implicações que as condições objetivas de trabalho têm para a prática docente” (KULCHETSCKI, 2013, p. 1), além do foco das formações se quase que exclusivamente na dimensão cognitiva, não levando em consideração outros aspectos da vida do professor como o ético, o político, o cultural, o lúdico, que contribuiria para uma formação mais sólida (DOMINGUES, 2013).

Percebemos também uma mudança na metodologia do ECOAR, curso de seis dias, para o Projeto Expertise, ainda que ambos defendam a necessidade dos professores estudar como um direito. Enquanto o ECOAR enfatizava mais a discussão, o Expertise valoriza a elaboração da teoria e da prática pela própria organização dos compêndios que vem sendo elaborado pelos formadores do Grupo Base. São textos para reflexão as sequências didáticas a serem aplicadas, ou seja, os compêndios agora estão completos, com vários textos argumentativos, com assuntos teórico-práticos e com ideias para planejar melhor as aulas, levando em conta a criatividade contida neles.

Para Kulchetscki (2013), há duas questões instigantes que exigem reflexão ao se comparar o IDEB de 2007 a 2011 de Belém: até que ponto o aumento dos índices de uma escola é sinônimo de qualidade e que concepção se tem de formação do professor ao restringir o foco em alcançar os índices do IDEB? Confinar, pois, a qualidade da educação ao que se pode mensurar nas avaliações é abstrair da educação a relevância social. É sim restringi-la a uma atividade técnica, obliterando sua dimensão política.

Em relação à centralidade da formação em índices, isso tem sido uma tendência preocupante, uma vez que os municípios estão direcionando cada vez mais suas propostas de formação continuada ao foco da aprendizagem dos alunos, com vistas a deixar de lado o

processo ensino-aprendizagem socialmente relevante, o que permite compreender as contradições presentes na realidade.

2.4 O Projeto Expertise: organização e concepção de formação

Como sabemos, o Projeto Expertise em Alfabetização³⁷ é uma dimensão do Programa de Formação ECOAR, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, com mudanças nas estratégias de formação continuada dos professores, sendo reestruturado para ocorrer com atividades o ano inteiro aos professores alfabetizadores, destinados ao Ciclo de Formação I.

A alfabetização do Projeto Expertise, segundo documento do Projeto, tem como base o ensino da leitura e da escrita para os alunos, por meio de diferentes gêneros textuais, estabelecendo uma dinâmica entre o aluno, o professor e as situações de ensino-aprendizagem (BELÉM, 2009), ou seja, alfabetização não é apenas ensinar o aluno a ler e escrever, mas possibilitar a ele a compreensão do que lê e escreve, em uma perspectiva de letramento. Dessa forma, o processo de alfabetização considera no projeto Expertise a aprendizagem do aluno, ao incorporar hábitos de leitura e de escrita, bem como os conhecimentos básicos de matemática, contextualizados ao cotidiano dos mesmos.

O Projeto Expertise agrega a concepção de letramento no conceito de alfabetização em uma perspectiva de que é necessário alfabetizar e letrar, em um processo de alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita (BELÉM, 2009).

O documento do Projeto Expertise registra a sua pretensão de que os professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) tornem-se um “expert” em alfabetização, contribuindo, assim, para alcance das metas do Plano Nacional de Educação e do Compromisso Todos pela Educação que é “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” (BELÉM, 2009, p. 7).

Destina-se aos professores do 1º Ciclo – CI desde 2009 e, para potencializar os objetivos do Projeto, promove formação também aos coordenadores pedagógicos das escolas com a finalidade de focar o elemento desencadeador do processo de alfabetização para as turmas do CI do 2º e 3º anos, especificamente. Os idealizadores do projeto acreditam que as

³⁷ Ver <http://www.expertiseemalfabetizacao.blogspot.com>, no qual o Projeto Expertise em Alfabetização compartilha informações das agendas da formação e o desenvolvimento e ações do Projeto.

crianças na faixa etária de 7 a 8 anos podem produzir textos escritos, seguindo os critérios da avaliação textual.

Além de envolver a coordenação pedagógica, o projeto se articula junto aos pais e aos responsáveis para que todos venham garantir a frequência das crianças, incentivando-as a estudar e a aprender. Para que isso aconteça, os formadores do Expertise se utilizam de estratégias com apoio da direção e da coordenação pedagógica da escola para sensibilizar os pais a participarem das reuniões e a zelarem pelo material do filho.

A formação do Expertise em conjunto aos professores da rede tem intenção de que eles sejam capazes de alfabetizar os alunos até o final do ano, estabelecendo metas a serem atingidas para alcançar 100% de crianças alfabetizadas com 6 anos de idade no CI do 1º ano.

O projeto de formação está centrado no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, entendendo a formação como um meio de alcançar o seu objetivo, que é aprendizagem. A meta é uma forma de controle do trabalho do professor, a qual se desvela na preocupação do município com alcance dos índices da educação básica.

Essa tendência que vem direcionando a formação continuada com base em alcance de metas, sendo próprio das exigências atuais, que atribui à educação um caráter pragmático, reduz a ação do professor à preparação para resolução de problemas. Ademais, “*a aprendizagem baseada em problemas se converte na estratégia para a formação de indivíduos ‘participativos’*” (MARTINS, 2010, p. 21, *grifo do autor*).

O estabelecimento de metas pela secretaria possibilita acompanhar de forma mais sistematizada se os professores estão alfabetizando ou não dentro do tempo estipulado. Entretanto, não acreditamos que esse acompanhamento, a partir de determinações apriorísticas sobre as metas, que não são construídas coletivamente, venha ajudar de forma mais contundente os professores, uma vez que os alunos possuem ritmos de aprendizagem diferentes, além de que outros fatores, que perpassam pelas condições de trabalho destes professores até ao cumprimento das metas, precisam ser discutidos nesse contexto.

Desde 2009, o Projeto Expertise atende todas as escolas da rede municipal de educação de Belém que oferecem o ciclo de alfabetização. Os dados informados pelo Centro de Formação (2014)³⁸ destacam 64 escolas e 52 unidades pedagógicas com um total de 700 professores e 19.500 alunos, acompanhados pedagogicamente, ficando assim distribuídos:

³⁸ O Centro de Formação fica atualmente localizado na travessa Rui Barbosa, 1353, CEP: 66.035-220. Ele está direcionado ao Grupo Base que elabora, efetiva e acompanha as formações junto aos professores da SEMEC (Belém-PA).

Quadro 5 — Abrangência do Projeto Expertise em Alfabetização 1º Semestre 2014

Escolas/Unidades Pedagógicas	Ciclo I- CI	Nº de professores participantes	Nº de alunos atendidos
116	1º Ano	270	5.900
	2º Ano	170	6.100
	3º Ano	260	7.500
TOTAL		700	19.500

FONTE: <http://siga.intrant.pmb/menu-aluno.php> acesso em 11/06/2014.

*Nota: Informações disponibilizadas pelo Centro de Formação (SEMEC-Belém-PA).

O projeto tem como público alvo todos os professores do CI e pelo que percebemos são 700 no total. O Projeto Expertise em Alfabetização, ao focar as escolas como *locus* de formação, visa como estratégia consolidar as condições didáticas necessárias para a alfabetização das crianças. Esses professores, segundo as diretrizes do Projeto, deverão ser “levados a acreditar na capacidade do aluno de ler, escrever, para conseguirem, assim, alcançar a meta de 100% dos alunos alfabetizados” (BELÉM, 2009, p. 9), posto que as estratégias previstas e as atividades sugeridas encaminham-se para a iniciativa e para a autonomia do professor, cujo formador é referência de orientação e de avaliação.

A formação acontece uma vez ao mês nas escolas sede no dia da Hora Pedagógica do professor ou no Centro de Formação, seguindo uma agenda previamente definida e divulgada no *blog* do Expertise em Alfabetização sob a responsabilidade de uma equipe formadora que acompanha os docentes.

A equipe formadora tem a responsabilidade de elaborar o contrato didático³⁹ com os professores e coordenadores na escola, de orientar o planejamento para a aula, assim como também se responsabilizar pela orientação e pela análise da regência de classe, pois, caso seja preciso, os formadores acompanham os professores em atuação, porque, observando as dificuldades, poderá sugerir intervenções, orientação de avaliação, análise do instrumento de avaliação e do resultado, estudo na HP, reunião com coordenador e reunião com os professores (BELÉM, 2009).

³⁹ O Contrato Didático, solicitado aos formadores construir em cada início do ano na formação continuada com os professores, consiste em um conjunto de regras pré-estabelecidas, que subsidiarão o trabalho durante o ano inteiro. O contrato didático é um tipo de acordo no qual cada participante tem uma tarefa específica a executar e a não execução da tarefa, proposta a cada um, pode romper com o contrato. (NIQUINI, 1999). Esse acordo é de responsabilidade de todos os contratantes (professor- formador). Por isso, ele é construído com a presença de todos os contratantes, o acordo é recíproco.

As escolas sedes, nas quais transcorrem as formações mensais, são escolhidas por distrito. Em Belém, por haver oito distritos administrativos, que congregam alguns bairros por proximidade geográfica, em cada um tem uma escola sede, escolhida com base na localização estratégica que facilite o acesso dos professores ao espaço para o momento do encontro.

O Grupo Base planeja a pauta da formação coletivamente entre os formadores, com a justificativa de garantir uma unidade ao responder às “contribuições dos formadores, advindas dos estudos teóricos sobre alfabetização em confronto com a análise dos resultados da avaliação das crianças e da prática dos professores” (BELÉM, 2009, p. 10).

Cada momento de formação tem uma carga horária de quatro horas (mensal) com o acompanhamento dos formadores nas escolas sede, quatro horas (quinzenais para estudo) para a produção de material didático e planejamento de sequências didáticas, restando quatro horas (mensal) para sistematização e análise dos resultados da avaliação das crianças pelos professores nas escolas.

Durante as quatro horas/mensais, os professores se reúnem, em média vinte (20) por grupo de formação, para estudo coletivo, para planejamento, para troca de experiência do trabalho de sala de aula. As pautas dos encontros, geralmente, são: acolhida (texto/dinâmica, auxílio ao professor para fazer em sala de aula), frequência (quadro de frequência padronizado em forma de estrela correspondendo o dia do mês da formação para os professores pintarem de verde se presente, vermelho se ausente, laranja se ausente com justificativa).

Agregam-se ao encontro o texto a ser estudado (leitura coletiva com debates), trabalho em equipe (inclui planejamento das sequências didáticas, trocas de experiências exitosas), socialização desse planejamento e compartilhamento da situação das turmas (tabela com gráfico por turma de cada professor e os níveis da psicogênese de cada aluno). Por último, após o relato de experiência ou demonstração de recurso que deu certo na turma, são escolhidos, em média, dois professores para socializar por formação.

Em relação a essa organização da formação mensal, sempre é enfatizado a qualificação do tempo de aula dos professores. Assim, entre os momentos discutidos na formação, a sequência didática sempre é prioridade para que a formadora avalie como foi realizada a distribuição do tempo pelos professores.

Outro aspecto a ressaltarmos é que nos compêndios entregues aos professores já vem planejado as sequências didáticas; em alguns momentos, os professores se reúnem para avaliar e complementar algumas atividades que considerem relevantes. Escolhemos uma sequência para exemplificar, pois foi solicitada que os professores a fizessem em sala de aula.

Abaixo, apresentamos um modelo de sequência didática entregue aos professores pelo Centro de Formação.

Figura 1— Modelo de Planejamento / Sequência Didática

Centro de Formação de Professores — SEMEC — Travessa Rui Barbosa, 1353 CEP 66.035-220 - Belém – Pará – Fone: (91) 3224.0353/ Fax: 3252 218			
EXPERTISE EM ALFABETIZAÇÃO CI – Planejamento de sequência didática			
PLANEJAMENTO DA SEMANA DE AULA CAMPO SEMÂNTICO- TEXTO: ESTELA CONTA ESTRELAS			
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
- Chamada do nome dos alunos no quadro de pregas. - Lista dos nomes em ordem alfabética. - Formação do nome dos alunos com alfabeto móvel, individual. - Leitura e escrita do texto pela professora. - Escrita do nome Estela e formação de novas palavras com as letras do nome Estela. - Atividade no material do aluno. - Para casa: Pesquisar tudo que pode ser contado em sua casa.	- Calendário. - Identificação do nome dos colegas. - Escrita e leitura do glossário no caderno enfatizando a letra inicial e final e números de letras. - Jogo de adição e subtração com garrafa pet e bola com o que a Estela gostava de contar, em grupo. - Bingo de numerais. - Atividade: livro de alfabetização. - Para casa: Contar os objetos observados.	- Calendário. - Brinquedo cantado, identificação dos nomes nos crachás. - Bingo com nomes dos alunos. Atividade individual. - Montar e escrever novas palavras do texto com o alfabeto móvel em grupo. - Ditado individual. - Caixinha de contagem. - Material do aluno. - Para casa: Escreva para Estela dizendo o que você gosta de contar.	- Calendário. - Ficha com os nomes. - Leitura coletiva do texto. - Escrever lista dos objetos que Estela gosta de contar. - Leitura montagem e escrita dos nomes Estela e estrela. - Bingo de palavras do texto. - Atividade: livro de matemática. - Jogo de encaixe matemático. - Para casa: Pesquisar os números de sua vida: data de nascimento, casa, número de sapato.
Avaliação: No decorrer da semana prever atividades para avaliação da aprendizagem do aluno em escrita e matemática.			

FONTE: Documento disponibilizado pelo Projeto Expertise, 2014.

A sequência didática apresentada é construída seguindo o paradigma proposto pelo Projeto Expertise, conforme algumas orientações didáticas, as quais são: aproveitamento do tempo de aula e dia letivo para cuidar da aprendizagem; ensinar o aluno a escrever seu próprio nome; propor atividades didáticas que levem o aluno a pensar sobre a escrita; ler bons textos para as crianças e trabalhar com atividades de escritas todos os dias; realizar atividades diversificadas com letras, palavras, frases e textos, explorando diferentes campos semânticos; propor jogos didáticos com letras, números; explorar o livro didático; e propor todos os dias tarefas para os alunos realizarem em casa.

A sequência didática, por sua vez, deve avaliar o nível de conceitualização da escrita com ideias da psicogênese, mensalmente, analisando e comparando resultados, com interesse de orientar o planejamento. Todas as escolas seguem esse paradigma de planejamento semanal das aulas, o que lhe sugere um caráter homogêneo. Apesar da possibilidade de adaptação pelos professores acerca da sequência trabalhada, em virtude da dimensão do que

precisam dar conta entre uma formação e outra, essas sequências são trabalhadas com poucas modificações diante daquelas direcionadas pelo grupo na formação.

Ao término dos encontros de formação, cada professor entrega ao formador uma pasta com as avaliações mensais feitas pelos seus alunos e tabuladas por quantidades de acertos e erros de cada aluno em uma planilha. Esta última permite ao formador acompanhar a trajetória de desenvolvimento cognitivo da turma. Concomitante a essa entrega, o professor recebe uma nova avaliação, uma matriz para fazer com a sua turma para o mês posterior.

As quatro horas/quinzenais destinadas para estudo e para elaboração dos recursos didáticos são definidas pela coordenação da escola, dependendo da turma em qual foi lotada o docente. No dia da HP, o professor analisa as avaliações e faz a tabulação das turmas de acordo com o nível de escrita, de leitura e de cálculos que se encontram naquela circunstância. Quanto aos alunos, os mesmos são direcionados a um espaço educativo como a biblioteca, sala de informática ou outro projeto educativo que a escola possua. No caso da ausência dos professores desses espaços, os professores suspendem a HP e vão para sala de aula. Isso fere o seu direito conquistado por lei.

Como o Projeto Expertise visa dentre outras questões à aprendizagem dos alunos em português e em matemática, desenvolve um processo avaliativo para acompanhar mensalmente o desempenho dos alunos, baseado nas escritas deles, no acompanhamento sistemático da prática docente em sala e no registro reflexivo, por escrito, do percurso de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Na direção da discussão da avaliação por resultados, com o propósito de averiguar se, de fato, a meta de alfabetizar 100% está sendo encaminhada, os formadores organizam mensalmente uma prova de português e de matemática e entregam-nas aos professores para que os mesmos aplicarem em sala de aula. Essa prova serve como orientação à equipe formadora do percurso do trabalho e ao mesmo tempo de controle.

Assim, o professor aplica uma prova de português e de matemática elaborada pela equipe formadora do Centro de Formação aos alunos mensalmente. Logo em seguida, fazem uma análise da produção de leitura, de escrita e de matemática e são feitas com base em critérios avaliativos e com atribuição de pontos que variam de 0 a 2. Conforme a pontuação, em português, a escrita do aluno é colocada em um nível que vai do nível pré-silábico⁴⁰, silábico⁴¹, silábico-alfabético⁴² ao nível alfabético⁴³, e, na prova de matemática, os alunos são

⁴⁰ Fase inicial em que a criança escreve por meio de desenhos ou sinais gráficos aleatoriamente, ainda não relaciona os sinais gráficos (letras) às unidades sonoras (fonemas).

⁴¹ Nível da escrita em que a hipótese de cada letra corresponde a uma sílaba, caracterizando a escrita silábica.

avaliados e enquadrados no nível pré-numérico⁴⁴, numérico I⁴⁵, numérico II⁴⁶ ou numérico III⁴⁷.

Figura 2 — Modelo da Avaliação de Português

AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS - CI 1º ano																																																
ESCOLA: _____																																																
PROFESSORA: _____																																																
NOME: _____																																																
IDADE: _____ DATA: ____/____/____																																																
DITADO		<table border="1"> <thead> <tr> <th>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</th> <th>0</th> <th>1</th> <th>2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Título</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Atende ao gênero textual</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Coerência</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Coesão</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Segmentação das palavras no texto</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ortografia</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Letra maiúscula</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Flexão de gênero</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Flexão de número</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ponto final</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	0	1	2	Título				Atende ao gênero textual				Coerência				Coesão				Segmentação das palavras no texto				Ortografia				Letra maiúscula				Flexão de gênero				Flexão de número				Ponto final			
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	0	1	2																																													
Título																																																
Atende ao gênero textual																																																
Coerência																																																
Coesão																																																
Segmentação das palavras no texto																																																
Ortografia																																																
Letra maiúscula																																																
Flexão de gênero																																																
Flexão de número																																																
Ponto final																																																
1	_____																																															
2	_____																																															
3	_____																																															
4	_____																																															
5	_____																																															
ESCREVA UM TEXTO BASEADO NA HISTÓRIA LIDA PELA SUA PROFESSORA _____ _____ _____ _____ _____																																																

FONTE: Documento disponibilizado pelo Projeto Expertise, 2014.

Conforme modelo demonstrado, os professores deverão realizar o ditado, sendo que as palavras a serem ditadas pelo professor são quase sempre sugeridas pelo formador, bem como a história a ser lida. Após esse momento, ele faz a correção e vai pontuando a prova do aluno seguindo os critérios avaliativos definidos pelo grupo de formação; cada item recebe uma pontuação. Essa avaliação não substitui a que o professor faz com o seu aluno. É uma

⁴² Fase transitória da criança que começa a fazer relação entre letra, sílaba e som. Identifica algumas sílabas, tem dúvidas, troca as letras e volta à etapa anterior.

⁴³ Percebe que para representar a sílaba são necessárias uma ou mais letras. Há correspondência relativa entre fonema/grafema, signos gráficos e signos orais. Escreve como fala e aparecem os traços da oralidade (“erros” de transcrição fonética). Escreve com todas as letras, mas troca algumas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

⁴⁴ Nesta fase, o desenho é o mais usado para representar ações; a criança ainda não utiliza números.

⁴⁵ Nesse nível, a criança já possui o conceito de número enquanto representação de quantidade.

⁴⁶ É a fase em que já se verifica a relação entre quantidades e símbolos, fazendo uso em relações de problemas simples.

⁴⁷ A criança abstrai e, ao mesmo instante, utiliza conceitos e algoritmos, envolvendo as quatro operações, na resolução de situações matemáticas, fazendo uso do registro matemático convencional.

prova a mais para mapeamento do desenvolvimento cognitivo do aluno no que se refere à escrita e à leitura.

Podemos dizer que a ênfase nas disciplinas de português e de matemática, por serem as exigidas nas avaliações nacionais, contribuem para o cerceamento da responsabilidade dos professores de serem os elaboradores da avaliação e de seu trabalho pedagógico. Isso é evidente na forma como se conduz a avaliação pensada pelo Projeto Expertise, além de questionarmos, de fato, qual o foco da alfabetização. E as outras áreas não são importantes nesse processo? Como fica a autonomia dos professores diante de situações de intervenção na decisão do fazer pedagógico por outros? Se continuarmos com a avaliação a nível nacional, acirraremos cada vez mais o ranqueamento entre municípios e estados, qual será a função da educação, afinal?

Abaixo, destacamos um modelo de instrumento de avaliação de matemática elaborado pela equipe do Centro de Formação, com o intuito de avaliar a aprendizagem de matemática dos alunos, mensalmente.

Figura 3 — Modelo de Avaliação de Matemática

ATIVIDADE DE MATEMÁTICA - CI 1º ano

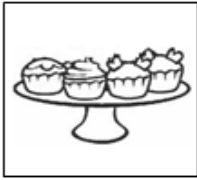
ESCOLA: _____ DATA: _____
 NOME: _____ PROFª (A): _____

1. ESCREVA OS NUMERAIS QUE VOCÊ JÁ SABE.

2. DITADO DE NUMERAIS:

3. CONTE E ESCREVA QUANTOS DOCINHOS HÁ NAS BANDEJAS:





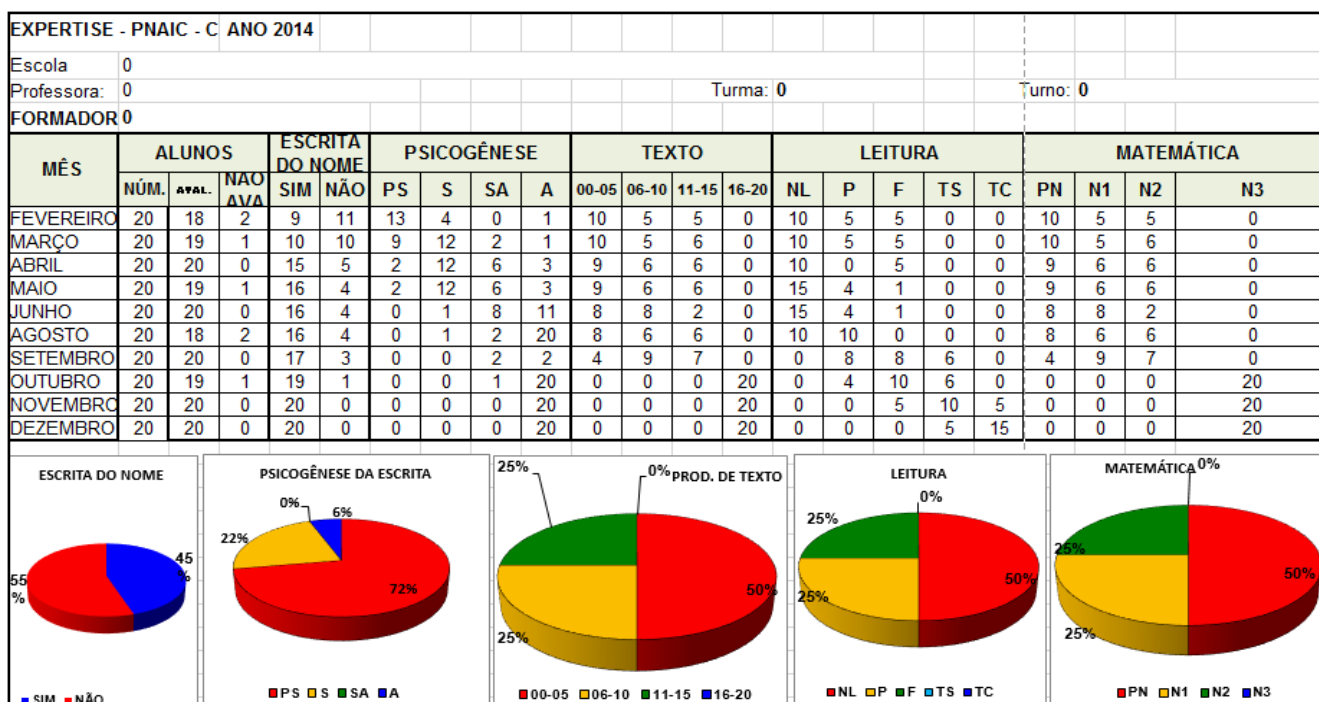
MARQUE A QUE TEM MAIS DOCE.

4. JOGO DA CAIXINHA: BASE 10

FONTE: Documento disponibilizado pelo Projeto Expertise, 2014.

Em relação à prova de matemática, os professores recebem a orientação das questões a serem explicadas e escolhem um dia para fazê-la com os alunos, seguindo, após, com a tabulação pelo professor que categoriza o resultado de seu desempenho em níveis como: pré-numérico, numérico 1, numérico 2 e numérico 3.

Figura 4 — Síntese Geral das Turmas do Projeto Expertise em Alfabetização



FONTE: Documento disponibilizado pelo Centro de Formação (2014). * Exemplo ilustrativo da síntese geral de uma turma acompanhada durante o ano de 2014.

Depois que os professores fizerem as duas avaliações com os alunos e a tabulação dos níveis de cada criança (tanto da escrita e da leitura quanto do conhecimento numérico) por turma, eles sintetizam os resultados em uma planilha e entregam-na, junto com as provas aplicadas, à formadora, que fará o processo de comparação. Se o que o professor tabulou confere com as provas que os alunos responderam, o formador faz uma síntese com a utilização de um programa de computador específico, tabula os dados e os transforma em gráficos, que resultam em uma planilha síntese, fornecendo o desempenho individual por turma e alunos (mês e ano).

A síntese construída é apresentada por meio da escada de níveis dos alunos, uma espécie de escada com os níveis dos alunos, com base na psicogênese, tabulados por professores, para compartilharem as situações de todas as turmas na formação, sendo que nesse momento os professores podem falar sobre a situação apresentada por suas turmas, as explicações e os desafios e o porquê de a turma não ter evoluído. Se o professor estava, por exemplo, em maio, com 15 alunos no nível silábico-alfabético e 5 alfabéticos, e os dados de

junho mostram que 10 continuam no silábico-alfabético e 10 no alfabético, ainda que 5 alunos tenham avançado, este professor será instigado a fazer atividades específicas para avançar a turma, pois a meta é que todos cheguem ao nível alfabético.

A equipe formadora do Centro de Formação são funcionários da SEMEC do quadro efetivo, professores e coordenadores pedagógicos que conhecem a realidade da escola e do município. A equipe iniciou em 2005 com 14 formadores, passou para 2009 com 21, permanecendo até 2010, sendo que em 2012 passou para 22 formadores. Atualmente, o Centro conta com 32 formadores no total. Dados em conformidade com as informações tiradas do Projeto Expertise (2013).

Ressaltamos que até 2012 os formadores se organizavam em duplas e acompanhavam 40 professores, o que corresponde em média de 10 escolas. Com a realização do último concurso em 2012, foi verificado melhoria na quantidade dos formadores. Hoje, cada formador acompanha oito escolas aproximadamente, em grupos de três para atender aos objetivos do Expertise. Os formadores são professores da SEMEC, concursados efetivos das diversas licenciaturas, são selecionados com base no currículo e na experiência com a alfabetização.

Os formadores têm como objetivo realizar levantamentos de dados na escola, estabelecer contratos didáticos com os professores e coordenadores pedagógicos numa relação de corresponsabilidade destes com as atividades do projeto, manter o diretor atualizado sobre as ações que estão sendo efetivadas. Além de realizar encontros mensais de formação, cabe a eles orientar na escola a continuidade e o andamento da proposta formativa nas HPs, acompanhar e intervir, quando necessário, o trabalho do professor em sala de aula, nortear a avaliação das crianças e elaborar o instrumento avaliativo. Fica ainda sob suas incumbências a aplicação, a sistematização e a análise dos dados, a elaboração de material próprio para as atividades de formação, a contribuição na elaboração da pauta formativa, e ser o responsável por agenda, fotografias, relatórios e planilhas do grupo acompanhado.

Com essa organização pedagógica do Projeto, a secretaria anuncia alguns resultados registrados como:

A maioria das crianças do CI 1º ano (06 anos) escreve seu próprio nome; o acompanhamento do processo de aprendizagem indica avanços na alfabetização dos alunos em escrita e matemática, reflexão sobre a prática docente na formação; planejamento docente com atividades didáticas que leve o aluno a pensar sobre a escrita e não apenas copiar; sistemática de avaliação da aprendizagem, gestão da escola se envolvendo com a aprendizagem (BELÉM, 2009, p. 7).

Para atingir esses dados considerados positivos pelo projeto, a secretaria de educação organizou o seu próprio material didático, o tempo e o espaço escolar com vistas a oferecer condições para a formação dos professores com a utilização da Hora Pedagógica para otimizar esse processo. Dessa forma, houve mudança na organização da Hora Pedagógica, que antes se constituía em um momento dos professores para planejarem suas ações de forma autônoma. A partir da efetivação do Expertise, esse tempo foi disponibilizado para formação com acompanhamento dos formadores.

Pela configuração do projeto direcionado e focado na aprendizagem de português e de matemática, além dessa compreensão da formação do professor baseada na concepção de aprender a aprender e do professor responsável pela alfabetização com base em metas, avaliamos o quanto a tendência da formação do professor como tecnólogo, prático dentro de uma racionalidade técnica é dominante nessa proposta de formação. A formação de um professor executor de atividades já pensada, organizada apenas para ajustar e para efetivar em sala de aula, tira a possibilidade de o professor analisar criticamente o fazer pedagógico, e até sem perceber ele fica condicionado ao que fazer na sua vida profissional cotidiana.

Os fundamentos epistemológicos do fazer e do porquê fazer ficam esvaziados apenas, como nos diz Veiga (2012), no micro universo da sala de aula, reduzindo a educação à resolução de problemas contextualizados. Essa situação propõe ao docente ministrar aulas eficientes, otimizando o seu tempo em sala de aula, tornando-se, com isso, um reproduzidor de métodos e de técnicas produzidos por outros.

Como pensarmos em uma proposta de formação que vise à mudança, se o que vemos é um professor reproduzidor de conhecimento que não são deles? Quando se aposta no pragmatismo conteudista em detrimento da criticidade, a própria dimensão técnica da prática de ensino passa a ocupar um lugar central em detrimento de seus próprios fundamentos. Se for este o legado da formação de professores no século XX, como questiona Martins (2010), onde se apresenta a contradição do dever ser da formação e as possibilidades concretas de sua realização? A materialização do referido dever ser não poderá prescindir a luta pela superação das condições que nos impõe obstáculos.

O entendimento da formação como um processo que a pessoa, em formação, realiza sobre si mesma e o conhecimento, como instrumento para resolução de problemas práticos imediatos, visa à elaboração de ações adequadas aos contextos e às próprias possibilidades neles existentes. Significa, em última instância, preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias, sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes. Então, em que perspectiva nós, como professores, estamos analisando esse momento de forma crítica?

Como os professores que fazem parte do Projeto Expertise veem a formação continuada? Afinal, o que eles dizem sobre o Projeto que participam?

2.5 A avaliação da formação do Projeto Expertise em Alfabetização

Em relação ao acompanhamento e à avaliação do Projeto Expertise, a equipe de formadores faz, inicialmente, um levantamento das necessidades pedagógicas dos professores, por meio de um questionário entregue no início do ano, para dar subsídios teóricos aos conteúdos das formações. No decorrer da formação, avaliam sistematicamente o trabalho do professor para averiguar se a meta inicial proposta está correspondendo ao esperado. Após, cada formação, os professores fazem, mensalmente, uma prova de matemática e de português com os alunos, uma prova elaborada pela equipe formadora a partir da qual os professores tabulam, com base nos critérios pré-estabelecidos e explicados pelo formador, o desempenho dos alunos.

A tabulação feita pelos professores é entregue aos formadores, que constroem uma planilha geral das turmas, para averiguar o nível de conhecimento de português (leitura e escrita) e de matemática dos alunos. A resposta servirá para direcionar as visitas às salas de aula, de forma sistemática pelos formadores, dos professores que não apresentarem resultados satisfatórios dos seus alunos, inclusive possibilitando intervenção no fazer pedagógico do professor no momento da aula.

A visita à sala de aula se estende aos demais professores para avaliar os efeitos da formação continuada na atuação dos mesmos. Embora, o ponto preferencial da formação seja a língua portuguesa e a matemática, existem outra forma de avaliar os resultados da formação continuada do Expertise, que é por meio da Prova Belém, construída pela equipe formadora do Centro de Formação desde 2013 para todos os alunos do CI – 3º ano, do Ensino Fundamental. A Provinha Belém é pensada, estruturada e desenvolvida para as escolas públicas do município de Belém, contemplando a Língua Portuguesa, a Matemática e a Produção de texto.

As provas, apesar de serem direcionadas para Matemática e Português, são interdisciplinares e envolvem aspectos comuns da vida dos alunos. Por exemplo, as lendas como a do boto cor de rosa, a origem da mandioca e os produtos da culinária paraense como o açaí, a farinha e o cupuaçu estão presentes nas questões.

Informações expressas no *blog*⁴⁸ da Assessoria de Comunicação da SEMEC e do Projeto Expertise indicam que a prova é elaborada pelo Centro de Formação de Professores nas Escolas Municipais e Unidades Pedagógicas (UPs). Ao todo, foram 7.261 alunos que fizeram a prova em 2013, com objetivo de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos e prepará-los para a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

A prova realizada pela SEMEC contém 20 questões de Matemática, 20 questões de Língua Portuguesa e Redação. O modelo usado é confeccionado pela Companhia de Informática de Belém (CINBESA) que possui tecnologia para corrigir os cartões respostas.

A prova Belém se fundamenta em três descritores: descritor / habilidades de leitura, com 20 habilidades para serem avaliadas; descritor / habilidades de escrita de texto, no qual se prevê a escrita de um texto com ideia completa a partir de uma cena, observando: título, gênero textual, coesão, coerência, letra maiúscula, concordância nominal e verbal, ortografia, ponto final. A redação não se distancia da realidade dos alunos, porque é bem parecida com o modelo de prova feito por eles mensalmente, organizada pelo Projeto Expertise; descritor/ habilidades de matemática, com 20 habilidades a serem avaliadas (BELÉM, 2013).

Nossa percepção é que a avaliação em Belém está dentro do contexto nacional de aumento dos índices e da melhoria da qualidade da educação. Tem se construído um discurso que a avaliação realizada em larga escala define a qualidade da escola e do ensino, o que é amplamente questionado pelos autores consultados. No entanto, é fato que essa tendência tem direcionado tanto as políticas para educação no Brasil quanto as políticas de formação continuada em Belém.

No novo contexto de formação do Expertise, a preocupação central da política de formação continuada em Belém consiste em inserir um caráter preparatório ao professor para que possa lidar com esses novos instrumentos avaliativos, o que vem ocupando muito o tempo dos professores nas escolas, na formação e no seu fazer pedagógico, focados a trabalhar na perspectiva de fazer o aluno responder às questões das provas, porque restringe a formação a dar conta dos descritores das avaliações externas nacionais. Nesse sentido, pensamos que tais procedimentos tendem a empobrecer o processo de ensino e o de formação continuada, assim como o papel da escola.

⁴⁸ Ver: <http://www.acomsemec1.blogspot.com.br>.

3

**PROJETO EXPERTISE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
BELÉM SOB O “OLHAR” DOS PROFESSORES**

A partir da fala dos professores envolvidos na pesquisa, esta seção tem por objetivo analisar a formação continuada de professores estabelecida pelo Projeto Expertise em Alfabetização, buscando dialogar acerca da concepção e da relevância dessa formação aos professores alfabetizadores, mediante exigências para alcançar as metas impostas durante a trajetória do curso.

Para analisar as falas dos professores, elegemos categorias gerais interpretativas que incluem o estudo de Orlandi (2012) e teóricos balizados na abordagem em questão, como Veiga (2012); Duarte (2010); Pérez Gomez (1998); Gatti, Barreto e André (2011); Francioli (2010); Lima (2011); Freitas (2012); Evangelista e Triches (2014); e Shiroma e Santos (2014).

O tratamento dos dados coletados, por meio das entrevistas, foi estudado com base na análise do discurso dos professores sobre o projeto Expertise, com a intenção de abstrair o sentido e o significado da formação continuada para os mesmos. Analisamos nesse discurso o dito, que sempre traz consigo um pressuposto daquilo que ocorre em um contexto, e o não dito, que está presente no discurso, mas é subentendido dependendo do contexto.

O não dito é secundário ao dito e que de alguma maneira o complementa e até mesmo serve de acréscimo ao discurso. Sempre há no dizer um não dizer necessário, ou melhor, o que não foi dito, que é justamente significativo para a situação pesquisada, uma vez que

Dizemos as mesmas palavras, mas elas podem significar diferente. As palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. (ORLANDI, 2012, p. 80).

Sendo assim, a organização do material primeiramente partiu da escuta das gravações, da leitura das anotações durante o acompanhamento das formações em campo, seguida da transcrição, da leitura e da releitura do material, o que permitiu construir categorias interpretativas para a construção desta terceira seção da nossa dissertação.

A fala dos professores foi organizada em torno de três categorias interpretativas:

1. A concepção de formação continuada do professor como agente social do Projeto Expertise em Alfabetização e a racionalidade técnica;
2. A formação continuada e a teoria da responsabilização;
3. Formação continuada e o apoio ao trabalho do professor.

Na fala dos professores sobre concepção da formação continuada do Projeto Expertise manifestam-se as ideias de uma formação como espaço de repasse de metodologias, subsídios para desenvolver atividades, uma ajuda para a prática em sala de aula e estratégias de como o professor deverá trabalhar. Em síntese, uma demonstração clara de como se deve ensinar nas escolas, o que na fala dos professores ressoa como um direcionamento da formação basicamente prática, restrita ao saber fazer.

As categorias interpretativas anunciadas caminham para confrontar a ideia de uma formação prática, em um contexto de formação de professores baseado na lógica de responder às necessidades de um mundo globalizado, que entende ser o professor um tecnólogo, conforme Veiga (2012) e Pérez Gomes (1998). Evidenciamos isso pelo esvaziamento da teoria das formações dos professores. Um profissional que, na realidade, direciona as suas atividades pedagógicas para resolver ou solucionar problemas imediatos de sala de aula com utilização de novas metodologias, de inovações e de técnicas diferenciadas.

As criações do consenso e da defesa de uma formação instrumentalizada e reproduzida nos discursos oficiais e nos dos professores se desvela em aceitar a formação como um direcionamento do que fazer, como fazer em sala de aula. Em suma, discorreremos sobre o significado do dito e do não dito na fala dos professores, a respeito da formação continuada do Projeto Expertise em Alfabetização, situando historicamente o discurso no contexto social.

3.1 A concepção de formação continuada do Projeto Expertise e a racionalidade técnica

Para esta categoria interpretativa, escolhemos alguns autores que serviram de subsídio teórico para a pesquisa, dentre os quais destacamos Veiga (2012), Duarte (2010), Pérez Gomez (1998). Eles ratificam que a tendência da formação de professores vem sendo desenvolvida predominantemente por um esvaziamento de sua finalidade de ensinar com o deslocamento da ênfase de ensino.

Nesse sentido, a formação continuada fica restrita e prioriza a resolução de problemas do cotidiano de sala de aula por meio de usos de técnicas, ou seja, cria-se um discurso de que alguns problemas apresentados na escola e na sala de aula são eminentemente

resolvidos pela habilidade do professor em ensinar, adaptar e recriar, porque o foco é a aprendizagem e não o ensino-aprendizagem.

A necessidade de a formação continuada ser colocada em um patamar que não trate os problemas da sala de aula ou da escola isolados das questões mais amplas da sociedade, da cultura é preponderante para conduzir o docente a análises críticas da sua prática pedagógica e de concepções da rotina escolar.

Duarte (2010) analisa que o contexto atual aponta para uma tendência de formação continuada cada vez mais focada no saber fazer, visando a ensinar os professores a trabalhar com textos, jogos, direcionados à ação pedagógica. A ideia anunciada agora é que as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana. Então, a formação dos professores precisa seguir essa diretriz, pois o conhecimento, decisivo para as atitudes do professor tomadas em sua atividade profissional, não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas é o conhecimento tácito que se forma na ação; no pensamento que acompanha a ação e no pensamento que pensa sobre o pensamento que acompanha a ação.

Aprender a pensar e a tomar decisões acertadas em situações práticas, problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores, senão o maior, objetivos da formação de professores. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Tudo gira em torno do aprender a aprender e do aprender fazendo.

A crítica feita por Duarte (2010) está voltada a essa tendência de Pedagogias do Aprender a Aprender. Esta estabelece uma hierarquia valorativa em que o aprender sozinho seria em conformidade ao nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. O discurso do aprender fazendo faz com que o professor perca a sua capacidade de ser o transmissor das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Entretanto, a formação continuada dentro da perspectiva dessa tendência esvazia a função social do professor e valoriza o que Duarte (2010) chama de conhecimento tácito, pessoal e não verbalizado, que supervaloriza o cotidiano e as circunstâncias e que desvaloriza o conhecimento científico, o teórico e a função do professor como o transmissor desse conhecimento, uma vez que considera que não há ensino, somente o aluno é ajudado a aprender.

Belém não se distância desse ponto de vista. A própria formação continuada do Expertise fundamenta-se na proposta da Pedagogia do Aprender a Aprender. O professor

assume um princípio epistemológico pragmatista que deverá ensinar apenas conteúdos que são significativos e relevantes para o aluno, com alguma utilidade prática em seu cotidiano. Esse princípio é justificado da seguinte forma: “os conhecimentos só têm valor quando podem ser empregados para a resolução de problemas da prática cotidiana” (DUARTE, 2010, p. 37).

A formação continuada segue aproximações com este princípio quando as suas preocupações ligam-se aos conteúdos contextualizados, conforme é atentado nas vozes dos professores, os quais revelam que:

PROFESSOR 01: Na minha visão, o projeto Expertise tem o objetivo de formar, buscando novas metodologias, novas experiências para que a gente possa se formar e aplicar essas atividades de forma diferenciada e diversas na sala de aula em busca de quê? Em busca de sanar? Não! Diminuir os alunos com dificuldades haja vista que o objetivo deles seja 100% alfabetizados na idade certa. Então, a formação do Expertise é buscar alternativas, novas metodologias para o professor, novos roteiros de atividades que se use na sala de aula, tem que adaptar a sala de aula.

PROFESSOR 03: A formação do Expertise para mim é um subsídio para eu desenvolver minhas atividades dentro da sala de aula, lá são desenvolvidas atividades. Eu junto o conhecimento que é levado para lá com minha prática e desenvolvo na minha sala de aula para os alunos.

PROFESSOR 05: Olha, pra mim a formação continuada do Expertise te dá o suporte pra tu trabalhar com didáticas, metodologias e até mesmo leitura e dinâmica na sala de aula com os alunos e acredito que o Expertise veio para isso, nos ajudar enquanto professor dentro da nossa prática de sala de aula, entendeu? No meu entender de concepção de formação continuada do Expertise é isso, te ajudar, auxiliar nas tuas práticas na sala de aula, te dar dicas de como trabalhar matemática, português dentro da sala de aula. A formação continuada tem que existir sempre!

Em suas falas, os professores expressam que a formação continuada do Expertise possui uma função de instrumentalizá-los em seu fazer pedagógico, com “dicas” de como agir, levando novas técnicas de ensino, novos roteiros de atividades centradas no ensino de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula, sendo que consideram como uma necessidade dos professores. Eles dizem que a formação deve existir sempre, porque auxiliam na sua prática, uma vez que “você vai obter novos conhecimentos, novas técnicas, você vai aprender novas metodologias, enfim, você vai ter um novo olhar de sua didática de ensino [...]” (PROFESSOR 01). Isso nos leva à constatação de que há o anseio por uma formação na qual seja disponibilizada aos professores “novos roteiros de atividades”.

O Expertise é visto como um suporte posto que “[...] dá instrumentos de trabalho, te dá jogos, estratégias, de trabalho para você trabalhar do pré-silábico ao silábico alfabético”

(PROFESSOR 04). Entretanto, a solicitação por mais prática por meio de oficinas e de dinâmicas é uma constante na fala dos docentes:

PROFESSOR 06: Queremos mais oficina, queria que dissessem vamos fazer uma oficina, vamos aqui construir esse novo material didático para se trabalhar em sala de aula. Vejo assim, muita teoria, de teoria eu tô cheia, eu vi na faculdade, eu vi teoria para passar no concurso público, eu quero prática, mais prática. Eu gostaria de mais prática [...] na prática a gente aprende muita coisa [...].

Os professores valorizam muito o projeto de formação que primam por oficinas⁴⁹ que tragam ideias de como fazer no seu cotidiano escolar. É o que constatam também em suas pesquisas Gatti, Barreto e André (2011). Entretanto, as vozes dos professores entrevistados revelaram a disputa de concepção de formação em que, ao mesmo tempo que se questiona uma reflexão mais crítica de sua realidade, uma formação com uma base teórica mais sólida, também se conclama a uma formação eminentemente prática, pois, segundo os professores, possibilita-os aprenderem mais.

PROFESSOR 06: [...] eu queria que essa teoria fosse mostrada na prática, naquele momento da formação [...]. Eu quero ver na prática algo concreto que posso levar para minha sala e aplicar com a minha turma.

PROFESSOR 03: Queríamos um tempo do curso para fazer oficinas, mas não tem.

No entanto, a tendência atual da formação continuada está incluída dentro de um contexto, no qual a grande preocupação é ensinar o professor a fazer. A relação teoria e prática são fragilizadas, cabendo aqui pontuarmos que as falas dos professores nos levam a concluir que a teoria só faz sentido para eles se tiver origem na prática. Isso é interessante, desde que façam análises de modo crítico ao criarem também sua teoria, caso contrário, será um técnico, um transmissor de conhecimentos produzidos por outros. O certo é que qualquer proposta de formação deve inserir uma relação entre teoria e prática, pois se houver um privilégio para a dimensão técnica da prática em relação à teoria, haverá um esvaziamento do

⁴⁹ Para Reis (2012, p. 23) oficina é uma realidade integradora, complexa e reflexiva em que a teoria e a prática unem-se como uma força motriz do processo pedagógico. Um processo orientado para uma comunicação constante com a realidade social e com a equipe de trabalho altamente dialógica, formada por docentes e por estudantes e que cada um é membro a mais da equipe ao trazer os seus aportes específicos.

próprio fundamento da prática. A fala abaixo demonstra que há professores que avaliam a importância dessa relação.

PROFESSOR 08: A formação foca no que fazer e esquece, ainda, esquece não! Dá pouca importância ao momento de reflexão sobre aquele ato, às vezes o ato educativo, fica muito pelo fazer, pelo executar das atividades, a gente não tem um momento muito amplo que a gente pudesse ler um texto, discutir, pensar naquele método que a gente tá usando, né, quem falou sobre esse método, quem discute, vamos pegar um texto e aprofundar e discutir o que nós entendemos por currículo, por exemplo.

PROFESSOR 02: Expertise não se prende a falar da teoria do aprendizado, mas de dar uma forma prática de possibilitar a prática, às vezes é muito bom... Eu acho que até falta um pouco de teoria no Projeto, poderia ter um momento de discussão teórica, mas esses momentos práticos do aprendizado da alfabetização te fazem refletir a tua prática.

As falas apresentadas pelos professores acima destacam a necessidade do Projeto Expertise ampliar teoricamente os fundamentos da pedagogia, as bases da formação, discutindo com os professores um momento de aprofundamento da teoria que certamente está na base de seu trabalho pedagógico. Há que ser uma educação pensada prática e teoricamente, como Saviani propõe em seus escritos a respeito da nossa educação em termos gerais:

A prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (SAVIANI, 2005, p. 107).

Considerando essa relação teoria e prática, há professores que veem o Projeto Expertise também como:

PROFESSOR 02: [...] troca não só da teoria, mas as experiências diferentes do outro sobre aquela teoria, porque às vezes quando a gente tem só a teoria, a gente não visualiza como é a prática, é... quando eu fazia faculdade eu já dava aula e quando alguém falava aquilo eu já conseguia entender, já tinha muito mais entendimento do assunto do que os que não davam aula, já me apropriava melhor do conhecimento.

A articulação da teoria com a prática na formação continuada é indispensável, indissociável, segundo Gatti (2012, p. 97), que alerta para que haja uma relação dialética nas práticas educacionais que “têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas”.

As falas dos professores nos conduziu a ressaltar que a produção dos compêndios é uma construção em conjunto com a participação dos formadores mais os autores com autoridade no assunto. O grande questionamento é proveniente da falta de possibilidades de um aprofundado teórico crítico diretamente ligado à proposta desenvolvida, analisando avanços e desafios. Pelas vozes dos professores, percebemos que há um privilégio para a formação apoiada em oficinas de forma prática, que os ensinem ou os ajudem a lidar com o cotidiano de sua sala.

Essa relação tem se diluído cada vez mais sob um forte argumento do privilégio da dimensão técnica da prática de ensino centrada na resolução de problemas práticos imediatos e manejo da situação concreta do cotidiano escolar. Apesar da preocupação das críticas feitas à dimensão técnica da formação, caracterizada pela racionalidade técnica, há entre os professores uma aceitação pela forma como vem sendo desenvolvida, porque consideram a formação como um momento de estar:

PROFESSOR 05: Reciclando dentro de sua área, porque às vezes a gente acha que tá fazendo a coisa certa, mas, tua prática talvez já esteja em desuso e o professor que não tem a formação continuada não fica sabendo, não aprende, fica fazendo as coisas erradas. Então, a formação continuada é isso, um processo contínuo de aprendizagem, para nós não pararmos no tempo.

PROFESSOR 03: Gosto de participar do Projeto, porque ele leva o professor a desenvolver atividades, sair daquela mesmice, ultrapassou aquela forma que o professor é o professor de antigamente, o professor ia para sala de aula e era o dono do conhecimento. Agora não! Você vai junto com sua prática desenvolve, formula que leve o aluno a prender.

O Projeto Expertise tem uma influência positiva junto aos professores, haja vista que suas vozes nos disseram que se sentem atualizados devido as suas participações no projeto, que lhes proporciona novas ideias para alfabetizar os alunos e lhes dá a possibilidade de serem um professor com uma prática diferente da tradicional. Destacaram também que a formação do Expertise incentiva:

PROFESSOR 05: [...] nos sentarmos todos os profissionais e estar participando das formações e estar em contato com outros profissionais de outras escolas e vendo o que é que deu certo nas turmas, nesse bate papo, eu gosto muito é uma das coisas que eu gosto muito do Expertise esse contato com outros colegas de outras escolas, eu gosto quando alguma coisa dá certo, eu gosto. Eu gosto muito, em particular das atividades que eles passam para trabalhar dentro da sala de aula, algumas não, não são todas, tem uma que acho que é... mas são dicas né, são propostas de atividades.

PROFESSOR 07: Eu gosto da ideia de ter um direcionamento, de ter um norte, de a secretaria ter se posicionado quanto a proposta metodológica, de ter se posicionado e de dizer olha na secretaria municipal de educação a gente concebe a escrita desta forma e a gente vai trabalhar assim, pra mim o mais legal de ter o Expertise é ter uma linha de ação comum para todas as escolas, ter um norte; não significa que todo mundo vai fazer a mesma coisa, mas significa o esclarecimento de uma concepção.

Constatamos que os momentos de trocas de ideias e de contato com outros profissionais são bem valorizados pelos professores, assim como é a ênfase dada pela secretaria, quanto ao direcionamento da proposta de formação, que, conseqüentemente, acarreta aos professores a ideia de estar desenvolvendo um trabalho organizado, com um mesmo propósito, visto que não se sentem perdidos, mas acolhidos pela delimitação e direcionamento da proposta pedagógica.

Todavia, os professores não possuem apenas uma proposta e uma concepção de formação. Há um monitoramento do trabalho pedagógico desse professor, direcionando a pauta da formação, que deverá ser executada dentro de um prazo estipulado durante as formações continuadas. A pauta do encontro gira em torno dos textos a serem utilizados, da ambientação alfabetizadora da sala, dos cartazes que devem ser fixados, das sequências didáticas e das avaliações que devem ser efetivadas.

Tudo isto demonstra um controle rigoroso do trabalho do professor e de algumas questões que antes eram de competência dele, tais como o planejamento de ensino e as avaliações internas, as quais, desde a implantação do projeto, chegam pré-elaboradas pela secretaria, cabendo ao educador somente aplicá-las e completá-las, caso julgue necessário. Na verdade, não passa de um monitoramento do conhecimento de forma centralizada em relação ao fazer pedagógico. As falas abaixo confirmam essa constatação e anunciam mudanças nas didáticas pedagógicas dos professores:

PROFESSOR 04: [...] eles não aceitam se a gente coloca um painel de sílabas na parede, porque como ela disse se hoje você trabalha o texto da Estela conta estrela, o es vai ter uma dificuldade essa família, não vai aparecer no painel, isso é dificuldade, então eu prefiro trabalhar por parte, pego cinco palavras trabalho as famílias, e peço para eles formarem outras palavras[...].

PROFESSOR 07: [...] aquele modelo de planejamento antigo mudou, agora é naquele modelo (sequência didática) o que eles têm feito, é até uma coisa que senti

diferença por estar vindo da rede privada, o Expertise, ele abraça de uma forma bem específica a língua portuguesa e a matemática, o conhecimento da alfabetização e letramento e lógico matemático e é nosso exercício ir trazendo os outros elementos com os conhecimento de ciências, história, geografia para ir compondo aquilo que estou fazendo [...].

PROFESSOR 06: [...] dar tarefas de casa para o professor fazer com os seus alunos, escolhe uma das atividades ou jogos pedagógicos e vai fazer com seus alunos, fotografa e depois deve falar na formação, não é que seja uma cobrança a mais para o professor, mas o professor precisa dizer o que ele fez em sala de aula o que produziu, qual a sequência que você fez com sua turma, compartilhe com os colegas, agora eles estão cobrando fotos para ver se tu estás mesmo fazendo aquilo, uma coisa é falar a outra é tu mostrar o que tu tá fazendo [...].

Há um destaque nas falas também para a relação estabelecida entre formadores e professores e entre professores de várias escolas, momentos que os professores avaliam como sendo importante para o sucesso da formação.

PROFESSOR 05: Eu caí na mão de uma formadora X, então, pra mim, a dedicação daquela pessoa com o programa, da forma que ela faz aquilo como um ritual e ela traz para nós de forma muito prazerosa, legal. Eu destacaria a pessoa dela, do envolvimento dela, às vezes a gente já está cansada, nas últimas, mas por ela a gente está lá. Aquela pessoinha lá é muito importante naquele contexto.

PROFESSOR 02: Os formadores, eu acho que os formadores têm preparo, eles ajudam muito, seria muito difícil trabalhar sozinho, sem ter ninguém para recorrer, sem ter ninguém para te orientar. Acho que as propostas também são bem encaminhadas, as sequências didáticas nos momentos de formação também. Quando eles (formadores) vêm à escola... Também acho uma proposta interessante, porque da a entender que você não tá sozinho, tem alguém que tá ali do teu lado pra te ajudar.

Essa relação foi demonstrada como de suma importância pelos professores, baseada no respeito, na ajuda pela pessoa dos formadores, sobretudo quando os professores chegam “cansados”, mas não faltam à formação. Entretanto, ressaltamos o limite dessa pesquisa em apenas um distrito de Belém. Dessa forma, as falas foram direcionadas aos formadores desse distrito, uma vez que durante as entrevistas foram questionadas posturas de outros formadores pelos professores, o que não enfatizaremos aqui, devido à limitação da amostra desse trabalho. Os formadores, para os professores alfabetizadores, são pessoas dedicadas e responsáveis.

PROFESSOR 03: Os formadores se dedicam muito, eles sempre buscam as melhores formas e métodos e não deixam a gente sem resposta. Se há essa cobrança, sim! Mas, não é culpa da nossa formadora, tudo ela tenta melhorar, na verdade eu não concordo é com esse método de avaliar as crianças e os professores, eu não concordo com o sistema.

Os formadores da SEMEC, por serem funcionários da própria rede, estão familiarizados com as questões referentes ao processo ensino-aprendizagem, o que destacamos como um aspecto interessante, por evidenciar um compromisso com a formação e com a valorização dos professores da própria rede. Esse é um aspecto diferenciado se comparamos esse dado aos resultados da pesquisa realizada por Gatti, Barreto e André (2011), as quais evidenciaram que das dez secretarias municipais pesquisadas, somente quatro possuem formadores da própria rede, as demais investem em profissionais do sistema apostilado, das fundações privadas e de universidades.

Entretanto, é preciso analisarmos criticamente a concepção de formação elencada pelo projeto de formação do município, perguntando-nos em que perspectiva teórica ela está fundamentada e como vem sendo conduzido esse processo. Os professores precisam analisar sua ação pedagógica, sendo capazes de entendê-la na sua totalidade, dentro do contexto social e de sua condição de trabalho. A esse respeito, Francioli (2010, p. 145) observa que

A mecanização do trabalho docente expropria o saber do professor sobre suas ações pedagógicas, tornando-o incapaz de pensá-lo e concebê-lo na sua totalidade; a desqualificação docente priva-o do debate das grandes questões sociais: salários, desemprego, guerras, transformando o espaço escolar em espaço do silêncio, da aceitação e do conformismo; a forma como o sistema educacional atende às necessidades do capital, obriga o professor a um trabalho cansativo, apático, indiferente, condicionando-o a produzir algo que lhe permita ganhar a vida. Quando o sistema exige mudanças de concepções, de metodologias — e isto ocorre, quase sempre, a cada mudança de governo — do educador exige-se a mudança de sua prática pedagógica e o cumprimento da nova ordem estabelecida.

A autora adverte que os professores sejam sujeitos e não meros reprodutores de conhecimentos, pelo contrário, fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. Na ação refletida e no redimensionamento da sua prática é que o professor pode ser agente de mudança na escola e na sociedade. Uma ação pedagógica revolucionária “implica conhecer os elementos repressivos implícitos nos espaços sociais, rompendo com a ignorância do saber e lutando pela igualdade real entre os homens, tendo como ponto de partida a prática social” (FRANCIOLI, 2010, p. 146). É colocar-se criticamente diante da prática social e averiguar o contexto e o interesse das ações das quais participam, ao se posicionarem em relação ao projeto de educação e de sociedade que acreditam, com isto passam a ser sujeitos participantes do processo e, por conseguinte, a formação continuada fará parte desse processo.

No entanto, os professores, ao se referirem sobre a participação na construção da pauta da proposta do Projeto Expertise, afirmam que não participam dessas decisões e desconhecem os meios de construção da pauta que norteará a formação. Eles asseguram que:

PROFESSOR 06: Não sei... olha de lá do Centro de Formação até chegar em nós não sei como é organizada a formação. Eu não sei te dizer, não sei como é estruturado isso até chegar na gente.

PROFESSOR 05: Segundo a nossa formadora, ela também passa por formação e já vem de lá uma pauta pra ela trabalhar, bom é só até onde eu sei, ela tem essa pauta, ela trabalha com a pauta em mãos, não participamos dessa pauta.

PROFESSOR 03: Nós não participamos da elaboração da pauta do Expertise, nós não contribuimos não. A formação continuada é durante o ano todo, já vem um calendário com datas específicas.

Todos os professores sabem os dias e os horários das formações. São avisados com antecedência sobre os detalhes do passo a passo da formação que participam, entretanto, não são chamados a contribuir com o processo. Conforme veremos, a professora descreve de forma detalhada como é vivenciada a pauta durante a formação:

PROFESSOR 04: A pauta da formação continuada é organizada pela equipe técnica de formadores, ela vem com dinâmicas de grupos, os conteúdos que devem ser trabalhados, o planejamento que deve ser feito lá, dentro desse planejamento tem que ter: acolhida, calendários, trabalho com leitura, matemática, escrita, jogos e usar algum livro didático ou não, se usamos ou não atividades dos compêndios, dever de casa. Depois que a gente monta esse planejamento, ela avalia e diz: fulano lê aí a segunda feira, outro lê a terça, e assim por diante. Tudo que é colocado lá deve ser trabalhado na sala de aula, deve ter prioridade. A cada encontro, é apresentado as avaliações que devem ser feitas, sem contar que sempre fica uma tarefa para fazer em casa, um dever de casa para o professor. A ideia é aproveitar o máximo de tempo com os alunos em sala.

Considerando a fala dos professores, pudemos identificar que o dito é o desconhecimento da proposta de formação. Não há uma participação direta com base no que interessa aos professores para ser discutido na formação, também observamos que há uma exigência para colocar em prática o que está sendo repassado.

Os professores não questionam a não participação. Contudo, apontam que o projeto atende, em parte, as suas expectativas, ressaltando que as atividades repassadas durante a formação, às vezes, não são feitas do modo como é direcionado pelo grupo de formação, porque precisam adaptar, conforme expressa a fala abaixo.

PROFESSORA 06: O livro deles lá tem dicas, informações, dica de outros professores, isso tudo é importante pra gente tentar adaptar à tua realidade na escola.

As experiências que eles botam lá no livro e tudo mais. Os cursos que eles repassam são extremamente importantes aonde nós podemos ver a professora fez assim, eu vou adaptar para minha sala.

Dessa forma, percebemos que a função do professor é adaptar as atividades para colocar em prática o que ordenaram na formação. As vozes, a seguir, complementam essa questão.

PROFESSOR 05: Atende uns 80% as minhas necessidades, mas cada turma tem suas especificidades, às vezes essas atividades não dão para todos os alunos, então já é o meu olhar de profissional para trabalhar com esses alunos de outras formas. Apesar de tanto estarmos avaliando se essa atividade pode dar certo ou não, eu uso as minhas atividades, o meu olhar de professora, mas sempre estão lá as atividades que eles passam.

PROFESSOR 02: Esse olhar de estar dinamizando as aulas que a formação propicia colabora muito para a minha aula, por exemplo, de olhar o calendário de uma forma diferente, eu não fazia, desmembro o meu calendário como eu faço hoje, né? Dar tanta importância e ver resultados nisso, o calendário pra mim é quase como se fosse um enfeite, por exemplo, chegava à sala e dizia hoje é dia tal, mas não explorava da forma que faço hoje em dia.

Ao analisarmos os discursos dos professores, constatamos que muito embora valorizem o saber fazer em detrimento do saber pensar, eles têm uma pequena margem de autonomia que exercem ao não obedecer fielmente às regras estabelecidas pela secretaria. Para Lima (2011), isso são margens definidas como infidelidade normativa, que se explica quando as atividades escolares são reguladas por um campo normativo.

A princípio, o campo normativo é submetido à organização do trabalho, porém, entre a imposição das normas e a sua total aceitação em um extremo, faz com que se torne ajustável equilibrar em que medida as orientações da secretaria (externa) são, de fato, reproduzidas na escola. Desse modo, a produção de normas na escola não ocorre “naturalmente” pela razão de existirem diferentes possibilidades de os sujeitos interagirem com as regras externas. Assim, observamos nos discursos a posição de não aceitação de tudo da forma que vem:

PROFESSOR 07: [...] a gente faz o planejamento não necessariamente como vem na proposta (sequência didática) [...].

Nessa perspectiva, entendemos que os professores possuem certo protagonismo, por isso, não poderemos incorrer no discurso de que eles aceitam tudo detalhadamente, como a secretaria impõe. Portanto, a infidelidade às regras, ou seja, o seu não cumprimento não pode ser visto como desvio, mas, com certeza, como fator constitutivo da organização escolar.

Afirma Lima (2011, p. 64) que “[...] a infidelidade seria mais corretamente compreendida se considerada enquanto fidelidade dos atores aos seus objetivos, interesses e estratégias”.

Os professores também anunciam que a formação contribui para a sua ação de ensinar e que modificam o que lhes é proposto de acordo com a especificidade de suas turmas; avaliam como positivas as técnicas ensinadas de como fazer para ministrar uma aula melhor, com a utilização do calendário, por exemplo.

PROFESSOR 03: Ele atende as minhas necessidades, entretanto, o que eles estão trazendo para nós estão repetindo. As atividades que estão desenvolvendo lá, está desde o primeiro ano do Expertise, oito anos atrás, são as mesmas atividades, você já sabe, já colocou em sala de aula, são as mesmas [...] Se você chegar na nossa sala de aula, você vai ver que todos os recursos trabalhados na formação, nós já utilizamos diariamente na sala de aula, entendeu? Então são coisas que fica enfadonho.

Consideramos como importante que todo processo de formação continuada tenha como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber desses professores, que possam contribuir com esse conhecimento, tendo suas vozes escutadas. As propostas de formação continuada precisam trazer para suas pautas esses saberes pertinentes que constituem, segundo Candau (2012, p. 59), “a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo”. Esses saberes vêm da experiência e são validados por ela, incorporando “a vivência individual e coletiva [...] sobre a forma de saber fazer e saber ser” (CANDAU, 2012, p. 59).

Os professores questionam o uso do mesmo texto há anos; entretanto, afirmam em suas falas que podem empregar outros textos. Todavia, apenas uma professora utilizou textos selecionados por ela mesma; os demais prosseguiram com a sugestão da formação. O dito é apenas uma sugestão, mas, quando finalizadas as formações, os alunos são avaliados e a preocupação dos professores é atender a essa necessidade. Os textos sugeridos são utilizados nas avaliações mensais, justificando a palavra aplicada pela professora ao nos dizer “audaciosa”, porque se houvesse apenas a proposta, não temeriam em mudá-la.

PROFESSOR 04: [...] eu fui audaciosa, deixei de trabalhar a aquarela e trabalhei o hino do Brasil, porque é uma coisa que tá no dia a dia deles. Eles dizem ah! Tia eu vi isso na TV, aí eu digo como é que cantam? Todos cantam comigo a primeira parte, mas na segunda parte ninguém consegue, porque a TV só canta a primeira parte. Apesar de ter palavras difíceis, como eu vou trabalhar aquarela do Brasil se eu não sei cantar.

Subtendemos nesses discursos que o modelo de formação continuada que a SEMEC continua a desenvolver está ficando “cansativo” e “repetitivo”. A fala a seguir ratifica a nossa opinião.

PROFESSOR 03: [...] perdem muito tempo ensinando para nós fazermos o cantinho da leitura, como fazer a entrada da criança, trabalhar calendários (cabecinhos, o nome da criança) então essas coisas todas nós já trabalhamos, já sabemos, então acabamos perdendo tempo com isso, enquanto eles poderiam trazer algo a mais para nós [...].

Essa repetição de textos retirados das mesmas sequências didáticas, a proposição de organizar a sala da mesma forma, de ensinar os professores a trabalhar com calendários mais a entrada de alunos, o tempo todo, aponta para uma concepção de formação que prima pela racionalidade técnica e prática.

A compreensão de que quanto mais se repetir uma determinada forma de ensinar, melhor o professor compreenderá e fará com exatidão, parte da ideia de que o “professor é um reprodutor de conhecimento [e] sua ação situa-se no plano dos meios e estratégias de ensino” (VEIGA, 2012, p. 67-68); é um profissional que procura o desempenho e a eficácia na consecução dos objetivos escolares, restringindo-se à dimensão técnica e instrumental, resumida em “simples estratégias de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico” (VEIGA, 2012, p. 69).

Uma proposta de formação que desconsidera o patrimônio intelectual do professor não consegue atender totalmente as suas necessidades, porque a função do professor não poderá ser de um organizador de atividades que promova uma espécie de “negociação de significados” (DUARTE, 2010). O papel que deverá assumir é uma postura de criador desse processo de significados construídos no cotidiano dos alunos.

Para isso, é imprescindível que o trabalho educativo seja um instrumento de transformação social, a partir da apropriação do saber historicamente acumulado como condição para a superação dos limites impostos ao ato de educar. Dessa forma, a função social do professor é de suma importância nesse ato de educar, não poderá ser restrita a um modelo que visa à elaboração de ações adequadas aos contextos e às próprias possibilidades nele existentes.

Em última instância, significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias, sem se debruçar sobre a real compreensão de seus determinantes. Justamente

por essa situação que “ratifica-se a cotidianidade, o *recuo da teoria* e a empiria no âmbito da educação escolar, dados que ampliam sobremaneira os limites a uma formação escolar verdadeiramente emancipatória” (MARTINS, 2010, p. 28, grifo nosso).

De tal modo, a formação continuada precisará reconhecer a importância desse profissional na ampliação desse processo, que, participando ativamente, traz à baila, para o debate, os assuntos que são pertinentes para sua ação de ensinar. Assim sendo, ao escutá-los durante essa pesquisa, suas vozes sugeriram melhorias para o processo de formação. Tais sugestões, a saber, foram sintetizadas no quadro abaixo:

QUADRO 6 — Melhoria da Formação Continuada do Projeto Expertise

PROFESSORES	SUGESTÕES DE MELHORIAS
Professor 01; Professor 03; Professor 04; Professor 06	Inovar nos textos dos compêndios.
Professor 03; Professor 08; Professor 06	Superar a fragmentação entre teoria e prática.
Professor 07	Integração entre formação e proposta pedagógica da escola, entre formadores, coordenação pedagógica e equipe técnica.
Professor 01; Professor 07	Melhorar a relação entre coordenador pedagógico, professor, direção da escola, formador do Expertise tendo a mesma visão do trabalho.
Professor 02; Professor 08	Disponibilizar mais tempo na pauta da formação para estudo de textos.
Professor 05	A participação em cada grupo de formação continuada de um formador para acompanhar os professores que possuem alunos com necessidades especiais.
Professor 03; Professor 06	Ter mais oficinas.

FONTE: Pesquisa de Campo 2014.

Essas sugestões, quando escutadas pela secretaria, tendem a potencializar a formação. As informações da pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011) confirmam que as secretarias com política de formação continuada própria que têm a cultura de escutar os professores sobre o desenvolvimento da proposta de formação, em geral, aceitam-nas bem, além de que

O levantamento e análise das necessidades formativas junto aos docentes é um passo essencial para que tomem consciência de si em situação de trabalho, de suas crenças, valores, posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, pedagógicas, daquilo que norteia sua ação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 200).

A não consideração dos professores como sujeito de sua formação no Projeto Expertise faz parte de uma lógica da qual o interesse é sempre revertido no como fazer, isto quer dizer, na técnica, no método e na eficiência em detrimento de se incomodar com o

porque se faz ou mesmo o de discutir esse assunto e não outro na formação. É, portanto, uma visão contemplada dentro de uma racionalidade técnica.

PROFESSOR 07: Outro dia estava me indagando sobre que o que falta para o Expertise é fechar o ciclo. O que acontece, a gente vai, faz a formação no grupo, a gente discute diretamente com os nossos formadores, a gente leva os nossos resultados, nossa intervenção, a nossa formadora, ela vai, não tem como estar todo dia com a gente, ela vai uma vez ou outra e acho que o que fica de forma é a escola, eu acho que o corpo técnico da escola tentasse ou tivesse mais domínio do que acontece nas formações, porque eles seriam as pessoas prioritárias para fazer o acompanhamento do dia a dia com a gente, eu penso que esse link que tá na proposta não fechou, eu vivo a realidade da sala de aula com o formador, mas não consigo ter a mesma conversa, com o mesmo teor, diria até cumplicidade que tenho com a minha formadora com a minha coordenadora [...] fazendo essa amarra nessas três pontas, a gente conseguiria mais resultados, essa ponta que é a escola precisa enquanto acompanhamento pedagógico mesmo e não só ir lá e reproduzir os materiais, mas acompanhar mesmo o andamento das dificuldades, então eu penso que seria essa amarra que falta para se ter melhores resultados e o programa se fortalecer.

PROFESSOR 08: Eu acho que seria muito interessante, vamos dizer assim, ah! Nós vamos estudar os textos sobre currículo, currículo e alfabetização e aí mandava para o e-mail uma semana antes e aí no dia da formação parava meia hora para discutir o que cada um entendeu e o formador pudesse fazer as ligações, as discussões, todo mundo sairia dali, com certeza, com um conhecimento teórico a mais, porque eu acho que o conhecimento prático de alfabetização, os professores e professoras têm muito, falta um momento de reflexão, falta refletir sobre o que nós estamos fazendo.

É assim que percebemos que há um interesse por parte dos professores em contribuir com a proposta de formação, com sugestões e proposições de melhorias pedagógicas. Há vida inteligente nas escolas, os professores pensam, não aceitam tudo da forma que vem instituído, querem mais, não querem só aplicar técnicas disso ou daquilo, apesar de muitos apenas serem repetidores. Há aqueles que se rebelam, os que questionam, os que não aceitam a imposição e o controle da forma como tem sido construído.

Lima (2011) afirma que as transformações no campo educacional não se operam por meio de ofícios. Defende que a ação humana interfere, sobremaneira, no processo de implementação de uma dada legislação e as mudanças em educação não se dão por ofício, mas por meio de disputas de projetos, ideias que formam a ação concreta das escolas.

Entretanto, precisamos situar o debate da formação em um contexto geral da hegemonia da pedagogia do aprender a aprender, a qual Duarte (2010) faz críticas pertinentes, pois é no contexto da manutenção da sociedade capitalista que se tem travado disputas de processos de formação continuada. O documento do Projeto Expertise reflete a proposta da pedagogia do aprender a aprender, na qual as críticas à sociedade capitalista são neutralizadas

pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais, sem a superação da atual forma de organização da sociedade. Esta possui como centro dinâmico a lógica da reprodução do capital, acarretando uma visão idealista de educação.

Essa relação interdiscursiva (capital-formação) permite emergir o discurso da formação continuada que nega a totalidade, visto que considera a realidade humana como “fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim, por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional” (DUARTE, 2010, p.35). Segundo essa perspectiva, seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação, focaliza a ideia de uma formação voltada para o cotidiano da sala de aula, desvinculando-a das questões sociais como questões centrais para as atividades pedagógicas. No discurso baseado no pragmatismo somente ganha valor de ser ensinado o que for contribuir para o dia a dia do aluno em uma perspectiva prática.

Outro aspecto das falas dos professores que queremos enfatizar é a importância do Projeto de Formação do Expertise para os professores:

PROFESSOR 07: [...] O Expertise tem esse potencial de fazer com que a proposta metodológica de alfabetização das crianças esteja muito bem clara para todo mundo, então a partir do conhecimento das formações a gente vai conseguindo se enquadrar, é diferente, por exemplo, quando eu ingressei na rede estadual onde você não tem um norte específico e aí o que acontece é que todo mundo atira para todo lado, e o que acontece? Cada um trabalha a partir daquilo que concebe e vai virando aquele negócio louco, e chega uma hora que a gente pensa: meu Deus! Cada um vai para um lado e aí a gente não pode culpar o professor [...].

PROFESSOR 06: [...] Acho que vale todas as críticas ao Expertise. Tem pontos positivos e pontos negativos, mas esse potencial de dar esse norte de dizer se é isso que a gente quer é muito, muito, muito importante pra gente que tá na sala de aula, é o que eu mais considero de legal, lógico traz conhecimentos muito específico para atuação onde quer que você esteja [...].

A concepção de formação continuada define os objetivos de ensino e os de aprendizagem e institucional, de modo que não é possível abordar uma questão separada da outra. Essa concepção perpassa pelos discursos como uma formação voltada ao como fazer em sala de aula, uma preocupação com a aprendizagem das crianças.

A formação continuada do Expertise está dentro de uma proposta que vê o professor como tecnólogo do ensino, aquele que ensina, que deverá ser criativo para adaptar atividades,

criar métodos, mas que não analisa que ensino está buscando, que métodos está utilizando, que sociedade está ajudando a construir.

As nossas análises evidenciam não só a necessidade de uma articulação entre teoria e prática na concepção epistemológica da pedagogia do aprender a aprender, que situa o projeto de formação, mas também a importância de um diálogo crítico entre formador e formandos para reconhecimento das reais necessidades, e a análise das condições de trabalho dos professores.

Essas considerações levam-nos a perceber que os professores precisam se aprofundar no debate acerca da proposta de ensino que possuem, para se voltar para a práxis em sala de aula, que é a grande ansiedade dos mesmos. Se isso vier a acontecer, o envolvimento dos professores potencializará possíveis mudanças.

3.2 A formação continuada e a teoria da responsabilização

A teoria da responsabilização, de acordo com Freitas (2012), é a nova forma de apresentação do tecnicismo, que propõe a mesma forma de racionalidade técnica, baseado em expectativas de aprendizagem medidas por testes padronizados, com ênfase na responsabilização de escolas e de seus docentes no sucesso ou no fracasso dos alunos, tendo como consequência a implantação de políticas de bonificação e/ou premiação docente, com maior controle de suas funções via os resultados das avaliações, o que o autor denomina como um “neotecnicismo” que se estrutura em torno de três categorias: “responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori em testes padronizados” (FREITAS, 2012, p. 383).

Neste tópico, detivemo-nos com mais ênfase à responsabilização do professor, compreendendo que a responsabilização envolve três elementos, a saber, para que se configure como tal: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções, sendo que

As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização (FREITAS, 2012, p. 383).

Nessa perspectiva, há uma ênfase pelas políticas educacionais, a nível de Brasil, segundo Freitas (2012), para a avaliação do ensino como produto da aprendizagem, medido por meio de testes, que viriam a promover um diagnóstico da situação da aprendizagem. Seguindo essa ordem, demonstrariam para a sociedade a realidade das escolas e a intervenção em prol da qualidade do ensino.

Observamos no contexto atual que a avaliação tem se preocupado nesses três últimos anos com o ciclo inicial dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, considerado o ciclo de alfabetização. Nesses anos, a avaliação é realizada para crianças de oito anos e possui um caráter diagnóstico, no entanto, seus resultados são divulgados publicamente, o que permite uma comparação entre as escolas (pertencentes ao estado ou ao município). Em Belém, ressaltamos que as crianças com idade de seis anos até oito anos são avaliadas mensalmente pelas provas elaboradas pelos formadores do Projeto Expertise.

A política de avaliação vem se afirmando cada vez mais no Brasil, com o discurso de melhoria da qualidade do ensino, porém, Freitas (2012) salienta que

Praticar política pública sem evidência empírica, mais do que gastar dinheiro inadequadamente, caracteriza violação da ética já que não se devem fazer experimentos sociais com ideias pouco consolidadas pela evidência empírica disponível. A avaliação mexe com a vida de alunos, professores, pais e gestores (FREITAS, 2012, p. 386).

A política de avaliação direciona as políticas de formação continuada, que são conducentes com o discurso da centralidade e da importância do professor para o futuro do país, focada em uma perspectiva de responsabilização desse profissional pelo sucesso da aprendizagem dos alunos.

Os discursos da responsabilização partem da premissa de que os problemas sociais são consequência da “falta de escolarização de boa qualidade e a solução para esses problemas encontram-se na própria escola” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 51). Tanto as escolas como os professores precisam se adequar para melhorar a escolarização e a qualidade da educação. A escola, e sua gestão, deverá, com isso, ser eficaz, ter um diretor líder, ser forte, ter clareza quanto aos objetivos, manter um clima positivo quanto ao sucesso e ter foco nos resultados. Em relação aos professores, deverão ter dedicação à sua profissão para superar as dificuldades docentes.

Esse discurso da dedicação do professor, segundo Shiroma e Santos (2013), responsabiliza-os pela solução de problemas relativos às questões sociais. Os professores “são conduzidos a se autorresponsabilizarem pelo desempenho dos alunos, a incorporarem uma racionalidade para orientar suas práticas” (SHIROMA; SANTOS, p. 65). Independentemente da situação social desse aluno, o docente carece de garantir essa escolarização, adaptando as atividades escolares, sendo amoroso e vice-versa; um verdadeiro superprofessor, cujas atribuições não encontram correspondência na sua formação, muito menos em suas condições de trabalho.

Para averiguar a qualidade desse ensino, tem-se visto o investimento nas avaliações em larga escala, o que responderia se as escolas e os professores estão conseguindo ensinar os alunos e se estes estão aprendendo; o foco está na aprendizagem. Entretanto, Shiroma e Santos (2013, p. 29) acreditam que “reduzir a qualidade da educação ao que os percentuais e índices podem mensurar é tarefa pasteurizadora”. É desconsiderar os sujeitos, a finalidade da educação, as metodologias de ensino, a organização do trabalho pedagógico e a função social da escola.

O cenário da formação continuada é, em si, pontuado como estratégia para orientar os professores nesse processo, mas com uma formação focada na perspectiva da racionalidade técnica, focalizando no ensinar a fazer, conforme discutimos na segunda seção e no tópico anterior. Nesse contexto, realçamos novamente que o professor é visto como um prático, um técnico na ação do ensinar, aquele que faz e não analisa o processo e os fundamentos desse fazer pedagógico.

Complementando esse cenário, Gatti, Barreto e André (2011) alegam que os professores têm perdido autonomia em decorrência da pressão para se chegar aos resultados esperados. Assim, têm-se estabelecido o cumprimento de metas pré-determinadas para alcance dos resultados de rendimentos do aluno no quesito do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Diante da literatura educacional que vem apontando que a centralização da avaliação da educação básica tem implicado na responsabilização dos professores, deparamo-nos com uma cobrança da escola e da secretaria de educação com relação a esses profissionais. A formação continuada passou a ser direcionada pelos conteúdos e pelas exigências dos testes nacionais nos municípios (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

De forma geral, os professores anunciam que o Projeto Expertise possui metas que são claras e objetivas, e que são, logo no início das formações continuadas a cada ano, apresentadas para que todos os envolvidos na formação tomem conhecimento. Para assegurar

um compromisso com a formação, fazem um contrato didático e neste contrato a meta é explicitada: “Eles querem 100% alfabetizados até junho” (PROFESSOR 05). Não sendo isso possível, o prazo é prorrogado até dezembro.

PROFESSOR 08: No início do ano, a gente faz o contrato didático, define os horários e a gente tem uma meta, a meta é que a gente possa conseguir até junho que 100% dos alunos já estejam no alfabético, todos caminham para isso, quase ninguém consegue ou uma parte pequena consegue, mais se você não consegue todos, vocês precisam chegar com a sua turma bem encaminhada, eu não posso chegar até junho com alunos, por exemplo, que não sabem escrever um nome.

Os professores veem o estabelecimento de metas para o ensino como uma forma de ajuda e de incentivo para desenvolver suas atividades, por acharem que se não tiver meta, não se faz nada. A inclusão das metas acaba emplacando em um componente considerável para o sucesso do ensino segundo os professores.

PROFESSOR 07: [...] todo grupo trabalha com metas, um projeto de formação como esse quando é elaborado, ele vem lá todo cheio das metas [...].

PROFESSOR 02: Eu vejo que a meta ajuda, mesmo que ela te obriga a ter aquela responsabilidade com a tua turma, mais é assim quando tu não tens um coordenador, alguém pra te mostrar os teus resultados, às vezes tu *afrouxa a tua responsabilidade*, [...] se não tiver alguém que te cobre essa organização, fica solto e o trabalho não sai ou não sai de qualidade que deveria sair, *só o fato de ter alguém pra te reportar, pelo menos pra mim funciona*, algumas pessoas são mais organizadas que eu e não deve precisar disso (risos), mas eu preciso de alguém para eu mostrar os dados, os trabalhos feitos e dizer, assim, vamos fazer e não deixar tão solto, *isso te faz trabalhar mais e melhor*, te faz ter responsabilidades naqueles períodos pra mostrar os teus resultados (Grifo nosso).

PROFESSOR 06: Essas exigências deles eu considero boa, porque tem toda uma organização para tu saber como fazer [...]. Essas questões de ter as provas todo mês, mais as sequências didáticas eu acho muito bom, é uma forma de fazer com que o professor não relaxe, ele diz eu tenho que fazer isso aqui, não só porque tenho que mostrar para o Expertise, mas porque eu tenho que organizar minha prática pedagógica [...].

PROFESSOR 03: [...] te disciplina, eu tenho que planejar minha aula, tal período vou fazer minha avaliação com os alunos, vou destinar um tempo para aqueles alunos que têm mais dificuldades, vou tirar um tempo para sentar com meu aluno se ele ainda não consegue fazer sozinho, vou dar aquele apoio para ele, vou ajudar vem fazer aqui junto comigo aqui na mesa, qual a dificuldade desse aluno. Eu considero isso deles que contribui bastante [...].

Conforme depreendemos dessas falas, não é apenas um acompanhamento do trabalho pedagógico do professor na organização pedagógica de elaborar plano de aula, há uma exigência para cumprimento das metas até junho ou no máximo até dezembro, esses professores deverão alfabetizar 100% de sua turma. Nesse sentido, há um controle do fazer pedagógico dos professores pela SEMEC, por meio da formação continuada.

O controle se dá por meio de avaliações mensais feitas com os alunos, sob a orientação do professor da turma, o qual precisa prestar conta dos resultados de seu trabalho, se esse trabalho está dando certo ou não, se está cumprindo as metas ou não, havendo, para isso, uma planilha de acompanhamento mensal dos alunos por professor, que informa a situação da turma.

Sordi e Freitas (2013, p. 88) esclarecem que é preciso ter um acompanhamento do trabalho pedagógico do professor, ao estabelecer que a escola reivindique uma dinâmica da confiança relacional “baseada numa combinação de respeito, competência, consideração para com os outros e integridade. Uma deficiência em um desses critérios compromete a relação toda”.

Pelas falas dos professores, percebemos uma relação de cima para baixo, as definições do que fazer e os executores do fazer na escola. Alguns deles se colocam em uma posição de aceitação das definições, chegando a sentirem-se bem por existir alguém que os está pressionando a terem resultados. Essa sensação faz “trabalhar mais e melhor”, “te disciplina”, uma vez que haverá alguém para quem prestar contas do seu trabalho e, com isso, não irá “relaxar” em seu compromisso.

Outro ponto que destacamos está na concordância de cumprimento de metas. Dos oito professores entrevistados, apenas um não concorda com o estabelecimento de metas, os demais se contradizem nos seus próprios discursos, afirmando que concordam, considerando necessárias, entretanto, nas formações discursivas, desfazem suas falas.

PROFESSOR 02: [...] É de bom no Projeto Expertise é que tem uma meta, e de ruim é que é uma meta um pouco irreal, diante das condições que a gente tem de cumprir [...]. É quase impossível alcançar essa meta de 100% em junho. Quando falam, a gente acha graça é o que ... pra gente camuflar resultados, tu queres, mas não vai conseguir isso que a pressão exerce. Mas, ter uma meta um ideal de alfabetizar crianças e tu ser cobrada pra isso te faz querer também mostrar resultados, mas é uma faca de dois gumes, tu podes mostrar resultados reais ou irreais, é isso que vejo, assim, será que tudo isso mesmo tá acontecendo? Por que chega, então, no segundo ano crianças que não sabe ler e escrever? Por que no 2º ano a criança não chega lendo? Por que essa criança não consegue? É assim que eu acho ideologicamente essa meta de alfabetização, mas que a formação é muito importante pra gente conseguir essa meta, só que a formação é apenas um passo [...].

PROFESSOR 06: [...] Tudo tem que ter uma meta; se ela não tiver meta, não faz nada [...] Então, não tem como alfabetizar 100% todos os alunos, porque sempre tem algo que foge a tua sala de aula, alunos que os pais têm problemas com tráfico e tudo mais. O aluno some da escola, e aí? Ou às vezes só chega em maio e setembro, some e não vem mais, vai para coordenação, chama conselho, chama os pais, mas só aparecem em maio, então são coisas que fogem a minha competência de ser professora [...].

PROFESSOR 05: [...] porque nós somos cobrados, e se ele não existisse, muitos professores, com certeza, relaxariam. Existe cobrança, mas, no meu entender, está voltada à nossa profissão[...] Eu não concordo com essa meta, porque a gente como professora na sala de aula não consegue atingir 100% dos alunos alfabetizados, têm sempre aqueles alunos com vários problemas sociais, um problema econômico, emocional, que foge a minha competência de professor de ajudá-lo, mas são muitos problemas familiares do que da escola, fora os alunos especiais [...] são alunos que faltam demais, a família é desestruturada, tu tens “N” problemas que eu como professora não tenho como solucionar [...]

Essas formações discursivas, construídas dentro da conjuntura do que os professores devem ou não dizer, dependendo de sua condição de produção, revelam-nos que, primeiramente, a concordância ao cumprimento de metas apareceu como uma realidade favorável ao desenvolvimento do trabalho dos professores. Há a ideia de que as metas direcionam e os ajudam a chegar ao alvo, que é a aprendizagem dos alunos.

A formação continuada apareceu com esse subsídio de fortalecimento para os docentes da turma conseguirem as metas. Logo em seguida, posicionaram-se como sendo impossível atingir essa meta de 100% dos alunos alfabetizados, dentro do tempo e prazo estipulados, uma vez que apontam outros fatores que intervêm nesse processo, tais como: problemas sociais, tráfico de drogas, problemas emocionais dos alunos, entre uma infinidade de problemática ligada a questões sociais e econômicas.

A definição de metas, pela secretaria, a serem atingidas pelos professores dentro de um tempo estipulado, para que se tenha a efetividade e a qualidade no ensino, interfere e condiciona diretamente as práticas pedagógicas dos profissionais, gerando efeitos de considerável pressão e cobrança sobre os professores, conforme as falas analisadas, o que os tornam um “treinador para as provas”.

Outro aspecto que enfatizamos é que esse discurso fortalece a política de responsabilização de professores, por colocá-los como principais protagonistas desse processo, sendo convocados a apresentarem desempenho cada vez mais eficaz e eficiente. Verificamos, ainda, uma preocupação dos professores em tentar atingir essa meta quando pontuam que se sentem cobrados.

PROFESSOR 03: [...] Olha a minha turma está muito boa, graças a Deus! Mas, como eu falo, eu nunca vou chegar nos 100%. Eu acho que ninguém chega, mas eles dizem que chegam [...]. Eu sinto uma cobrança no que se refere aos resultados dos alunos. Há cobrança pelo desenvolvimento das crianças, tanto da secretaria quanto da escola, dos pais. A escola nos deixa mais à vontade para desenvolver nossos conteúdos e objetivos junto as crianças, mas o Expertise não te deixa à vontade, porque tu tens uma meta, tem que levar resultados [...].

PROFESSOR 05: [...] Expertise para mim cobra 100% e eu não consigo, eu mostro a realidade e todo mundo vê na formação que a professora (diz o seu nome) só tem nove alunos alfabéticos, o resto é tudo S ou SA, entendeu? Mas eu não vou mentir que todos são A, porque a professora que pegar minha turma no outro ano vai ver que eu menti, mas eu tento, faço dever de casa, chamo o pai, vejo o que está acontecendo, chamo o pai, a mãe e digo que esse aluno tá faltando demais, mas nem sempre dá certo, tenho dois alunos da manhã que por conta de problemas familiares eu não vou conseguir a meta [...].

Nesse aspecto, os professores sentem-se responsabilizados, cobrados em dar conta de alfabetizar todos os alunos dentro do prazo estipulado de um ano, pois existem professores que chegam a 100%. Então, o próprio professor começa a se cobrar, além de que em cada formação existe uma planilha, por professor, que expõe o andamento da turma e permite que todos os outros professores e direções da escola tenham ciência dos encaminhamentos da realidade dessa turma. A planilha é construída com base nas avaliações feitas com os alunos mensalmente, sendo construída pelo formador do centro de formação.

Quanto a essa questão, observamos a preocupação dos professores ao dizerem que não irão “camuflar resultados”, “não vão mentir”. Todavia, não querem aparecer com um gráfico inferior aos dos demais colegas professores. Averiguamos na fala abaixo essa busca de estar bem diante dos gráficos, dos resultados:

PROFESSOR 01: Na minha turma, tenho 25 alunos, sendo 22 alunos já alfabetizados e 02 silábico-alfabéticos e 01 silábico e nenhum pré-silábico. Jogando para o gráfico, não vou ficar ruim diante dos outros.

Testemunhamos certo “ranqueamento” entre os professores pela busca de melhores resultados, consequência da lógica gerencial que norteia a política de formação em Belém, a qual prioriza a gestão por resultados, que se orienta por critérios de eficiência, de eficácia e de avaliação de desempenho. Sobre essa relação entre o cumprimento de metas e o desempenho dos professores, Santos (2004) examina que as políticas educacionais atualmente têm

influenciado na criação de uma “cultura do desempenho” ou “cultura da performatividade” em que a performance dos professores se torna o ponto central desse processo.

Desse modo, se vivencia nas escolas uma atmosfera de julgamentos, de comparações, de competição, na qual o desempenho dos professores funciona como medida de produtividade e, com isso, acabam por ser enfatizados, por parte dos sistemas de avaliação governamentais, os aspectos negativos da atuação desses profissionais.

Mediante os resultados dos professores sobre suas turmas após a formação continuada, também há reuniões na SEMEC com os diretores, para que, segundo um dos professores, esses resultados sejam compartilhados com eles também:

PROFESSOR 02: A diretora confia no nosso trabalho, ela é uma pessoa... até porque não sou pessoa de faltar, [...] ela vai lá na sala e a gente diz como estão as crianças, até porque ela é chamada lá na SEMEC mensalmente em relação aos dados se não estiver agradando o Expertise, então sabatina lá ela, então ela é punida, então ela chega aqui e repassa a situação [...] eu bato de frente.

Freitas (2012) explica que o foco na responsabilização de escolas e seus docentes no sucesso ou fracasso dos alunos estabelece um cenário em que o Estado exime-se de qualquer responsabilidade, seja pela infraestrutura das unidades escolares, seja ao transferir aos sujeitos da ponta toda a carga de compromisso pela “aprendizagem” ou “não aprendizagem” dos alunos, independentemente dos contextos, das diferenças e das situações vivenciadas no cotidiano.

Torna-se importante, a título de reflexão e de análise, problematizarmos os efeitos regulatórios que percebemos no direcionamento da formação continuada do Expertise em Belém, bem como evidenciarmos os aspectos que emergem da realidade como indícios de controle, dentro desse panorama de responsabilização, sendo que há posicionamentos contrários ao processo de socialização dos resultados de desempenho dos alunos no momento da formação do Projeto Expertise por três professores, conforme ilustra a fala abaixo.

PROFESSOR 03: Eu não concordo com o método que eles usam para avaliar os professores, levam uma planilha e colam lá, olha! Fulano de tal está de 0 a tanto, esse tanto por cento no gráfico, fulano de tal está tal por cento. Então, quer dizer... Eu já tive várias discussões lá, o professor mesmo não deve ser avaliado, mas os dados que eles estão levando para lá, eles não podem avaliar o meu trabalho, se meus alunos estão aprendendo ou não se estiverem comigo dentro da minha sala de aula, usando o resultado do aluno [...].

A voz da professora ressoa com uma indignação de que não concorda ser avaliada dessa forma; levanta a questão que, pelos resultados dos alunos, avaliados apenas por um teste, não poderão avaliar a complexidade de seu trabalho no momento da formação continuada.

PROFESSOR 04: Eu só discordo de uma situação, o comparativo. Você trabalha no Castanheira (anexo da escola) e diz estou em Junho com 100% alfabético, isso eu não consigo ver, eu não aceito isso, não existe ninguém que é 100%. Por exemplo, eu tenho dois alunos especiais só em uma turma, eu tive que dizer na formação: eu vou levar essa criança também para tarde, porque só pela manhã eu não consigo. O meu aluno defecava em sala de aula. Então, ela (formadora) disse: “você tem dois alunos no nível pré-silábico, quando vai mudar esse quadro?” Eu disse que não vou mudar esse quadro, eu não sou psicóloga, falei para ela que a criança precisa de um acompanhamento especial, tá! Mas, hoje o meu aluno sabe chamar o meu nome completo, ele vai ao banheiro, ele faz as atividades dele, então esse meu aluno teve sim um avanço, não foi cognitivo, mas teve todo um desenvolvimento social, então eu não posso colocar isso na planilha e pra eles lá não vale nada, eu coloco no meu caderno de registro [...].

Nessa mesma perspectiva, a Professora 05 anuncia que “eu não concordo com essa meta de 100%, porque eu tenho que respeitar o tempo da minha criança [...]. Eu nunca atingi a meta, sempre fico entre 70%, 80%; eu nunca fui a 100%”.

Diante dessas falas, constatamos que os professores levantam um debate interessante em relação à importância da avaliação e um deles lança o seguinte olhar para o modo como vem se dando a avaliação na secretaria, tanto dos alunos quanto dos professores:

PROFESSOR 03: [...] Eu não concordo com os métodos que eles têm para avaliar essas crianças, eles acabam avaliando os professores. São os métodos que eles usam que tem que aplicar todo o mês a avaliação do Expertise e tem que ser no mês todo, por exemplo, hoje só veio 15 alunos você vai aplicar essa avaliação para esses 15, quando for amanhã, você para toda a sua aula, para aplicar a avaliação para aqueles dois que não vieram ontem, depois de amanhã, de novo. Então, você faz prova o mês todo, então acho que é uma avaliação por avaliação, para ver a porcentagem de nível de desenvolvimento, o indivíduo não está sendo avaliado como um todo [...].

Pelos discursos enunciados, o sentido atribuído para a avaliação tem sido pautado em indicadores de desempenho dos alunos e, conseqüentemente, dos professores. Dessa forma, desempenho que não possa ser medido acaba por perder a importância, de acordo com a fala da Professora 03, que diz que seu aluno a chamou pelo nome, mas não possui esse item na sua planilha. Sobre isso, Santos (2004, p. 1152) também alerta que essa questão vai criando uma

cultura e “aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ser considerado para esse tipo de avaliação”.

Um aspecto gerador de preocupação é com o cotidiano das práticas pedagógicas dos professores. Isso ficou evidenciado em uma das falas da Professora 03, que denuncia o que tem se tornado o cotidiano da sala de aula: as crianças estão sendo mais avaliadas.

PROFESSOR 04: [...] a gente avalia continuamente; todos os meses a gente avalia as crianças, é uma coisa que chama atenção, antes avaliávamos quatro vezes durante o ano, agora, não! É todo mês que se avalia português e matemática, são prioridades para eles e para nós também, adianta a gente trabalhar com ciências, história geografia, se eles não sabem ler e nem escrever? A prioridade é português. Então, fazemos ditados para avaliar se a criança tá bem na escrita, qual o nível dela? Nós, temos que avaliar o texto, nós temos dez critérios, cada vale dois pontos, a criança inicia a escrita do texto com letras maiúsculas? Ela usa gêneros? Os números? Ela coloca segmentação? Sabe usar ponto final? Unindo tudo isso, ela atinge 20 pontos no texto, acho que uma criança de cinco anos não atinge 20 pontos, mas há possibilidades [...].

A formação continuada tem sido cada vez mais direcionada a instrumentalizar os professores a darem uma boa aula, priorizando o ensino de português e de matemática. Nesse sentido, a política de avaliação vem repercutindo de forma contumaz e insistente no cotidiano da escola, alterando práticas, fazeres e saberes.

Alguns autores como Freitas (2012) e Santos (2004) têm uma preocupação latente com essa situação. Eles acreditam que cada vez que essa cultura de desempenho for se fortalecendo, os professores tenderão “a perder o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados aos indicadores de desempenho” (SANTOS, 2004, p. 1153). Uma realidade que faz com que os alunos desde os anos iniciais sejam treinados a obter bons resultados nos testes aplicados em sala de aula em vez de serem educados no sentido amplo da palavra.

Outra alerta é quanto à “agenda do professor e a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem”, pois há uma forte tendência “a ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho” (SANTOS, 2004, p.1153).

Freitas (2012) também pontua que essa perspectiva promoverá um estreitamento curricular, competitividade entre docentes e escolas, preparação e treinamento para os testes, cobranças pelo alcance de metas e de desempenhos, precarização do trabalho docente, dentre outros.

Em relação ao estreitamento curricular, a voz da professora deixa clara a prioridade para o ensino de português e de matemática por considerarem básico, essencial. É sobre essa questão que Freitas (2012, p. 390) constrói o seguinte enunciado:

A argumentação de que o básico é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica, ou seja, nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico”. O efeito é que, a partir deste estereótipo, não pensamos mais. Com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação”. Mas o básico exclui o que não é considerado básico, esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “standards” centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico.

No que diz respeito à competição, percebemos que se inicia um processo de disputa entre os professores em relação a quem consegue atingir a meta e aos que não conseguem. Isso acontece nas formações quando o formador mostra os resultados por professor e a situação de cada aluno da turma; os que conseguem são considerados bons professores, dedicados; aqueles que não conseguem ficam com dificuldade até de carga horária, devido às referências sobre o seu trabalho pedagógico.

Apoiando-nos no que demonstraram as pesquisas de Freitas (2012) e Gatti, Barreto e André (2011), ressaltamos que em outros estados do Brasil, como Rio de Janeiro e São Paulo, essa competição já foi instituída, pois em suas capitais há uma política de premiação e de bonificação aos professores que conseguirem bons resultados com sua turma nas avaliações a nível nacional. Esses resultados associam-se ao desempenho dos alunos e ao próprio pagamento do professor, “premiados pela necessidade de assegurar um salário variável na forma de bônus [...] Premiados pela necessidade de apresentar sua escola como uma boa instituição à comunidade” (FREITAS, 2012, p. 391).

Em Belém, esse processo ainda não está instituído; no entanto, vemos nuances dessa política, a iniciar pela cobrança para atingir as metas. Os professores confirmam em suas falas que há cobranças e são acompanhados de forma sistemática pelos formadores tanto na formação continuada do Expertise quanto no assessoramento às escolas.

Os professores dizem que os problemas sociais interferem diretamente no fazer pedagógico do cotidiano escolar e que, por isso, precisam, às vezes, parar a aula para dar atenção ao aluno.

PROFESSOR 03: [...] olha! Todos os dias eu levo dois copos de café para a minha sala, tem criança que vem e não tomou café [...].

PROFESSOR 06: Muito uso de drogas, desemprego, muitos problemas.

PROFESSOR 05: São alunos que faltam demais, a família é desestruturada, muitos problemas familiares, pai drogado, as drogas está demais [...].

Com base nessas vozes, os professores nos revelam o quanto o cotidiano de quem vive dentro da sala de aula é impactado pelos problemas sociais, e os discursos traduzem a preocupação dos professores com esses alunos, no sentido de ajudar e, ao mesmo tempo, perceber os limites estabelecidos pela própria educação.

Além das questões desafiantes do cotidiano dos professores, precisamos analisar criticamente os discursos de responsabilização, uma vez que os professores entendem o posicionamento da secretaria como se ela os estivesse responsabilizando pela não aprendizagem dos alunos.

PROFESSOR 03: Eles deixam claro que é o professor o responsável, mas os problemas sociais são muito grandes, afetam muito nossas crianças, principalmente nessa escola, esse bairro é tão carente e as pessoas precisam muito. Antes de eu querer que meu aluno aprenda, eu quero que ele aprenda a conviver socialmente, no meu caso com os meus alunos eu os encho de carinho, respeito, brinco com eles, mas tem uma coisa que você não pode fazer: mudar o ambiente social, só se você for lá pra dentro da casa dele, e como se faz isso?

Mesmo diante de um panorama do qual não se pode fugir, os professores dizem que fazem tudo o que está ao alcance deles para alfabetizar os alunos:

PROFESSOR 05: [...] eu desenvolvo meu trabalho com diversos recursos, eu trabalho com jogos, bingos, alfabeto móvel, dever de casa, todos os materiais solicitados pela formação. Eu faço com eles bingo de sílabas, números, bingo de dezenas, mas eu não consigo essa meta [...]. Eu não chego nessa meta por causa dos meus dois alunos, e mais: tem alunos que vão bem, passam do silábico para o silábico-alfabético e, por algum problema, a mãe se afasta e quando essa criança volta, regride, isso é fato. Às vezes, no dia de fazer a prova, a criança volta, mas regrediu, então eu chego lá, é meu aluno.

Para Santos (2004, p. 1153), muitos professores nessa lógica de responsabilização sentem-se culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos;

eles se avaliam e se culpam por aquilo que lhes foi direcionado a fazer e não conseguiram realizar, como se isso fosse uma falta pessoal. Nesse processo, não negamos a responsabilidade do professor quanto ao desempenho de seus alunos e eles próprios não se eximem disso, “mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal” (SANTOS, 2004, p. 1153).

Os sentidos dessas formações discursivas que analisamos da formação continuada é que essas questões que interferem na aprendizagem dos alunos, como as sociais, ressaltadas nas falas, não são privilegiadas no momento da formação. Não é difícil atentar-se para a angústia e o sentimento de medo de não alcançar metas, medo de ser considerado incompetente com receio de ser punido, medo de ser culpado, responsabilizado por parte dos demais professores. Esses são aspectos que não foram ditos, mas perpassam por suas vozes ao enunciarem que:

PROFESSOR 02: [...] o professor não é um super herói, acho que às vezes (não da nossa formadora), uma coisa que eu não gosto da coordenação é que porque o professor tem que dar conta, uma vez uma formadora logo no início do ano disse: tem que dar jeito, não! Tem que dar jeito, não! Tem que ser uma conjuntura de esforços para isso acontecer, se a criança não tem em casa aquilo que ela precisa pra complementar eu sinto muito, vou fazer o meu possível, mas, eu não vou me sentir culpada por aquilo que eu não conseguir alcançar, tenho consciência que fiz o meu melhor, eu não sou culpada e não me acho culpada.

PROFESSOR 06: [...] Mas tem coisas que fogem da minha competência de ser professora, até onde é minha competência eu tenho que dar o melhor de mim, eu fiz uma faculdade, eu me formei pra aquilo, eu vou buscar atingir minha meta, mas tem coisas que fogem a minha competência, não tenho como fazer. Daí mando relatório para a coordenação, está acontecendo isso com minha turma, aluno com baixa frequência, que sumiram. A minha planilha está estática, os que estão frequentando, estão evoluindo do silábico para o silábico-alfabético e alfabético, que é a alfabetização, que é a meta deles, que deve ser de todas as escolas, nossa meta é essa e temos que cumprir, o que for além da nossa competência, repassa para quem é competente [...].

As falas emergem em meios aos questionamentos da responsabilidade e dos limites da função do professor na escola. Não limitando a assegurar ao magistério seu espaço de criação e invenção, ao contrário, é o de confiar no coletivo da escola (alunos, gestores, professores, pais e funcionários). Como nos diz Sordi e Freitas (2013, p. 92), a “estratégia, aqui, não é escolher ‘um’ responsável e confiar nele, mas organizar o coletivo, apostar na elevação das relações e compromissos”.

Evangelista e Triches (2014) questionam o discurso que vê o professor como o profissional que pode mudar um país, um super-herói. É um discurso que está imbricado na ideia de que se ter um país mais justo, democrático, forte economicamente, sem miséria e tolerante dependente de um bom professor dedicado e que ame o que faça.

[...] Superresponsabilização dos professores pelos problemas brasileiros, assim, despolitiza-se sua inserção social e se obscurece tanto as origens dos problemas econômicos, quanto suas possíveis soluções, ambas implicadas organicamente na relação capital-trabalho (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 73).

Todo professor deverá assumir suas responsabilidades em relação a sua função, ter acompanhamento contínuo da prática pedagógica, de avaliação periódica dos resultados das ações desenvolvidas e de identificação de demandas de formação, em que os professores possam colocar as dificuldades que encontram no exercício profissional, haja vista que essas informações são fundamentais para o planejamento e para o redimensionamento dos programas de formação continuada. No entanto, questionamos o discurso da responsabilização dos docentes e anunciamos a necessidade de que os próprios professores, em seus discursos, com suas reflexões, desvelem esse processo, não aceitando essa condição.

Baseados nas análises realizadas, vimos que a teoria de responsabilização está articulada ao processo de formação continuada em Belém sob um controle sistemático do trabalho dos professores e das avaliações passadas aos educandos, sendo uma ação contínua da formação do Projeto Expertise, que fornece dados comparativos das turmas do 1º ciclo, pois quando as atividades avaliativas são socializadas entre os professores causam um sentimento de constrangimento e, ao mesmo tempo, um clima de competição para quem atinge ou não a meta, quem está estagnado e quem avançou.

Belém ainda continuará a caminhar a passos largos se continuar nessa perspectiva, ao implementar uma política de responsabilização, a exemplo de outros estados no Brasil, a considerar que dos três itens que caracteriza essa teoria, o primeiro, que é o uso dos testes com alunos, já é realidade; porém, não existe divulgação dos resultados nem definições de recompensas ou sanções para quem assim não atingir a meta. Até quando? Não é sabido, pelo menos as pesquisas têm esse compromisso social de fornecer subsídios teóricos para análise da realidade que vivenciamos.

3.3 Formação continuada e apoio ao trabalho do professor

Gatti, Barreto e André (2011) averiguaram que, no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, precipuamente, os municípios proporcionam um apoio bem melhor para os seus professores do que os estados, além de estabelecerem um contato de forma mais direta, que é “face a face nas escolas”, identificando três tipos de apoio ao trabalho do professor. O primeiro é denominado de didático-pedagógico, que corresponde às atividades da SEMEC “para auxiliar os professores a desempenharem as atividades de sala de aula, constituindo importante suporte ao desenvolvimento das atividades didáticas, de modo a potencializar o alcance das metas estabelecidas para a aprendizagem dos alunos” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 185). O segundo tipo de apoio identificado foram os recursos materiais, que se constituem como ferramentas para o planejamento, para a execução e para a avaliação da prática pedagógica do docente em sala de aula.

Os recursos apontados nos estudos de campo podem ser resumidos em três grupos: *materiais didáticos*, que auxiliam professores e alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem; *infraestrutura*, correspondendo aos bens e ao patrimônio da instituição educacional; e *recursos tecnológicos*, que possibilitam o acesso às tecnologias de informação e comunicação por professores e estudantes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 189, grifo nosso).

E a terceira forma de apoio foram as parcerias que “caracterizam-se pelas relações efetivadas entre o sistema de ensino e as outras instituições voltadas para o desenvolvimento dos profissionais da educação e para as práticas pedagógicas das escolas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 192).

A formação continuada persiste como um importante apoio ao trabalho do professor. Sem dúvida, ela contribui para o seu desenvolvimento profissional, possibilita um espaço para discussão sobre as práticas dos professores. No entanto, a melhoria da formação continuada é importante, mas não pode ser a única via de acesso à qualidade e à melhoria do ensino brasileiro. Nessa questão de apoio, existem as condições de trabalho desse professor, incluindo como fator: salário, carreira, entre outros.

Em Belém, compreendemos três apoios didático-pedagógicos aos professores: 1) a formação continuada por meio do Projeto Expertise em Alfabetização, com ênfase em uma proposta focada em matemática e em língua portuguesa; 2) carga horária destinada ao

trabalho pedagógico do professor, que é a Hora Pedagógica e 3) atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades especiais, em salas específicas.

A formação continuada do Projeto Expertise disponibiliza aos professores livros com coletâneas de textos, o qual chamam de compêndios, atividades para os alunos impressas (chamado de atividade do aluno), conforme observamos nas falas abaixo:

PROFESSOR 07: A gente tem os compêndios de estudos, outros com as sequências didáticas e tem as cópias dos alunos semestralmente, aquelas cópias têm algumas sequências, cada aluno ganha duas cópias durante o ano.

PROFESSOR 01: Eu ganho livros, que têm bastantes atividades prontas, sugestões maravilhosas para a gente adaptar [...] ganhamos os livros, e também dicionários, mas [...], por exemplo, quando vem, vem só 10, não vem para cada aluno, e é tudo em equipe, mais jogos! Acho que deveria ter mais jogos para cada aluno. Exemplo, veio dicionário, mas não veio dicionário para todos, se tem 05 turmas do CI e tem 25 dicionários, então fica na biblioteca.

PROFESSOR 08: No início de cada semestre, o Expertise dá o material do aluno, é uma coletânea de atividades de acordo com as sequências que a gente programa ao longo dos meses. Cada aluno recebe esse material e não pode ser levado para casa, fica dentro da escola. Material de estudo do professor, a gente recebe todos, o que é um apoio muito bom para o nosso trabalho.

A partir dessas falas, os professores deixam claro que há um apoio ao seu trabalho, por meio da formação continuada do Expertise, com entrega de compêndios com atividades prontas para fazerem em sala de aula. Também, durante o ano todo, são entregues aos professores duas coletâneas de atividades, com exercícios para os alunos resolverem, contendo questões específicas de português e de matemática.

No ano de 2013, foram distribuídos para as escolas dicionários para os alunos do 1º ciclo e jogos pedagógicos, os quais se tornaram insuficientes para o número de alunos que atendem. Além disso, os professores pontuaram que os alunos com necessidade especial podem ser avaliados por uma equipe de especialistas e acompanhados nas salas de atendimento especializado no contra turno.

Se analisarmos o apoio didático-pedagógico disponibilizado aos professores em Belém, percebemos que este está centrado em um desenvolvimento curricular restrito a duas disciplinas: matemática e língua portuguesa, direcionado a subsidiar os alunos na aprendizagem dessas disciplinas, o que visa como objetivo claro “dar subsídios para a melhoria do trabalho docente visando a obtenção de bons resultados de aprendizagem” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.188).

Outra questão que levantamos ao nos referirmos ao apoio didático pedagógico embutido na fala dos professores com relação ao fato de receberem, pela secretaria, um material pronto, é o não cerceamento da autonomia dos professores, pois, do contrário, seu poder de decisão e sua criatividade acerca do seu fazer pedagógico seriam deixados à margem desse processo, uma vez que recebem as sequências didáticas e os exercícios prontos para os alunos, ficando com a flexibilidade de adequarem-nos às suas turmas, um aspecto também pontuado por Gatti, Barreto e André (2011).

Em relação aos recursos materiais, especificamente os materiais-didáticos, que são recursos auxiliares aos professores no processo de ensino e aprendizagem em sua sala de aula, dos oito professores entrevistados, sete compram seus materiais didáticos e uma professora pede aos pais dos alunos, como nos mostram as falas:

PROFESSOR 07: [...] eu arco com muita coisa, se eu preciso de não sei quantas folhas de papel, a escola não tem; eu arco, é um posicionamento pessoal, talvez outras pessoa diriam que a escola não tem recursos. Por exemplo, no início do ano, a gente tem que montar a chamadinha, o calendário, o alfabeto, alguns materiais para montar um ambiente alfabetizador. Se eu não tenho minha estrutura de impressão externa, eu não tinha como fazer. No meu caso específico, eu tenho e eu não encontro muitas barreiras, porque eu tenho como fazer. Se eu chego na escola e preciso de tantas cópias e a escola não tem e se eu preciso de tantas folhas, eu não peço mais, eu tenho as minhas, do lápis às folhas de A4; a gente precisa criar condições de trabalho quando a gente não tem. O menino não tem lápis, eu dou, aí vou comprando e deixando guardadinho no meu armário: borracha, lápis, lápis de cor. Até o pincel do quadro branco é eu que comprei [...] eu crio os meus instrumentos de trabalho, não me prendo a eles (secretaria) se não, não iria trabalhar.

PROFESSOR 05: A gente quer um papel, uma xerox não tem. Por exemplo, os meus alunos que estão com dificuldade de aprendizagem, eu chamei a coordenadora e disse olha! Vou precisar de ajuda da escola, vou precisar de xerox, gente! Ah! Não dá, esse tipo de ajuda de material a gente não tem na escola. O material que nós confeccionamos vem do nosso bolso, eu comprei uma impressora pra mim, porque a minha turma estava com dificuldades de avançar e eu comprei tinta, papel, e eu mesmo custeio, porque se não for assim, a minha turma não avança.

PROFESSOR 04: Todo ano que começo meu trabalho eu faço uma pequena lista de material para cada pai. Por exemplo, eu peço duas folhas de papel, papel cartão, cartolinas, duas folhas de EVA, um metro de TNT, eu faço uma lista juntando tudo eu tenho um bom material, eu só peço o que vou usar com os alunos em sala de aula, [...] porque tirar só do seu bolso é complicado, eu gasto 10,00 reais por dia para ir e vim trabalhar, 50,00 reais por semana, se eu ainda for comprar material para os meus alunos, vou andar pedindo.

Os recursos materiais, no qual está incluído o didático, compreendido de forma mais ampla, fazem parte das condições de trabalho. Segundo Kuenzer e Caldas (2009, p. 31), é o “conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que

envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola”.

Entre essas condições levantadas, foi possível na pesquisa observarmos que os professores têm sido responsabilizados pela compra dos recursos didáticos para ministrarem suas aulas, uma vez que a formação continuada do Projeto Expertise encaminha propostas de atividades que os mesmos deverão confeccionar para a sua sala de aula. Estes se sentem responsabilizados pela confecção tais recursos, com objetivo de atingir as metas estabelecidas pelo projeto: “[...] tudo que eu quero a mais é com meu dinheiro... Então, tenho que rodar material, fazer material para essa meta ser alcançada[...]

 (PROFESSOR 02).

PROFESSOR 01: Eu fiz o tapetinho, o dado. Eu construo tudo o que eu posso construir ou compro, eu elaboro. Bom, em parte [...] eu tiro do meu salário, mas tu tens que investir, né? Para tu dares uma boa aula.

PROFESSOR 06: [...] na formação do Expertise, eles dão as avaliações dos alunos, eles dão uma matriz e a gente bate do nosso bolso, sei que tô errada em fazer isso, mas não posso ficar esperando, eles também dão a planilha para gente.

Como a escola geralmente não dispõe de materiais para a efetivação das atividades, os professores acabam por retirarem dos seus próprios salários a compra de materiais, para confecção dos recursos didáticos e ao mesmo tempo para reprodução da cópia das provas que os alunos realizam mensalmente. Observamos que eles se sentem responsabilizados pela educação de seus alunos e buscam, de alguma forma, suprir a carência apresentada nas escolas pela falta de materiais.

PROFESSOR 03: [...] O recurso financeiro para esses materiais é meu, assim como o das minhas colegas, o único recurso que nós temos é o nosso, tiramos do nosso salário, temos um moço que tira cópia para nós, no mínimo pago de cópia de 30 a 40 reais todo mês, tudo que nós vamos fazer: uma peça, uma mostra, um dever de casa, tudo saí do nosso dinheiro; quando a escola tem, ela nos dá, nunca nega, mas temos que esperar e demora muito [...].

Além disso, salientamos o tempo que o professor disponibilizará para confecção desses recursos, muitas vezes lhe sobrando o momento da hora pedagógica, período em que ocorrem as formações continuadas, e os encaminhamentos feito são para estes conseguirem um tempo para construir os recursos. A fala abaixo reflete essa realidade:

PROFESSORA 02: [...] Eles dizem: aproveitem esse feriado para fazer material. Eu não vou fazer, não; eu não faço mesmo! Na hora que dizem eu fiz meu material no feriado, eu digo: parabéns pra você que fez o seu material no feriado. Têm colegas que fazem, eu até faço em minhas horas vagas muitas coisas, mas na hora que eu escolher que vou fazer, a hora que eu achar que devo [...].

A fala do Professor 02 evidencia uma problemática vivenciada por todos os professores do 1º ano, do Ciclo de Formação I, que é a de levar atividades da escola para fazer em casa, realidade descrita na pesquisa sobre Trabalho Docente na Educação Básica do Pará, realizada pelo GESTRADO/UFPA (2010), e por Barros (2013), que concentrou esforços em analisar especificamente o município de Belém, constatando que

45% dos professores afirmaram que sempre levam atividade da escola para fazer em casa, 26% responderam que levam frequentemente, 16% responderam que raramente e 13% afirmaram que nunca. Os dados revelam a sobrecarga de tarefas que os professores vêm assumindo, uma vez que 71% levam sempre ou frequentemente atividades escolares para suas casas, ou seja, mais da metade dos respondentes (BARROS, 2013, p. 18).

Percebemos que há uma extensão das horas e da carga de trabalho dos professores, sem remuneração adicional. Consequência de levar as tarefas da escola para casa, ocupando, às vezes, até os feriados na confecção desses materiais, que são cobrados nas formações com frequência. O docente ultrapassa suas funções de ensinar para provedor na elaboração de materiais para serem usados em sala de aula, advindos de recursos pessoais. Não obstante, a secretaria incentiva os professores para que o que se aprenda na formação seja colocado em prática na sala de aula.

PROFESSOR 03: [...] tem que fazer um número de material, tem que ser feito pra ti colocar na sala, as salas são aconchegadas, tem cantinho de leitura, tem isso, tem aquilo, não querem saber de onde vai tirar recurso [...].

PROFESSOR 02: [...] O professor do Ensino Fundamental ou paga para fazer ou é artesão. Eu, como não pago, fico no artesanato, esse negócio de levar material, fazer material, essa questão de cobrar assim, como se tivesse toda uma equipe, uma infraestrutura pra tu teres o resultado que tu queres, a formação é demais importante, mas, assim, para ter o resultado que a formação espera, precisa ter uma infraestrutura muito boa [...].

A fala da Professora 02 suscita de nós uma reflexão crítica sobre as condições de trabalho que os professores possuem e as exigidas para se conseguir as metas. Levando em consideração a contribuição da formação do Expertise e as condições efetivas para se colocar em prática o que nas formações são apresentados, constatamos que não há essa garantia, uma vez que a secretaria não tem disponibilizado recursos para cumprir a proposta da formação como almeja, ou seja, aumentou a exigência para o ensino e, conseqüentemente, aumentou as responsabilidades dos professores. No entanto, não veio acompanhada de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência.

Em relação aos recursos materiais voltadas à infraestrutura, que são os bens e patrimônio da instituição educacional, os professores em seus discursos consideram que a escola tem melhorado sua infraestrutura: as salas de aulas têm mesinhas, cadeiras, possuem quadra esportiva, laboratórios de informática, bibliotecas para os alunos, recebem livros didáticos. Mas, infelizmente, os problemas como a ventilação e a iluminação inadequadas e barulho concorrem com o trabalho docente.

PROFESSOR 08: As salas ainda são com ventiladores, uns não funcionam, não é o adequado, mas acho que tá muito melhor que outras escolas, tem escola que nem ventilador tem, tem escola que nem tem biblioteca, aqui a biblioteca é super diversificada, que os alunos podem ir lá e consultar a hora que eles quiserem, temos três salas de informática, enquanto outras escolas não têm nenhuma, nós temos oficinas que propiciam aos alunos vivenciarem desde criança o contato com a cerâmica, por exemplo. Acho que não é adequada, mas já é uma estrutura diferenciada.

PROFESSOR 05: A estrutura física da escola não é ruim, as mesinhas e cadeiras são novas, quadro, mas, é muito quente. Agora, em relação ao corpo físico da escola, é preciso ventilação, porque o calor, a quentura também atrapalha a concentração da criança, também é um fator [...].

PROFESSOR 07: A minha sala é bem legal, não é ruim, a gente tem um espaço adequado, tem ventilador, bom seria ter um ar condicionado, ia poupar minha voz, no meu caso, o meu grande problema é na minha sala não serem fechadas, muito barulho.

A infraestrutura das escolas é importante para o alcance de uma educação de qualidade. Apesar de haver nas salas descritas acima os materiais básicos (carteiras, quadro, mesas), computadores, bibliotecas, laboratórios, sala de artes, ainda é preciso melhorar a iluminação, a ventilação; há uma deficiência em relação a esses aspectos recorrentes em todas as falas dos professores entrevistados.

Outro aspecto abrangido durante a formação continuada é a exigência para os professores construírem um ambiente chamado de alfabetizador, com cartazes, chamada, calendários expostos nas paredes para auxiliar na prática da alfabetização. Contudo, por não haver uma infraestrutura adequada às solicitações do Projeto Expertise, que espera que cada professor tenha sua própria sala de aula, os alfabetizadores reivindicam que tenham salas específicas para o 1º ano, pois, da forma em que a escola está organizada, não conseguem construir esse espaço seguro/ propício para alfabetizar, uma vez que a realidade mostra que os professores não trabalham em salas exclusivas para o 1º ano e sim que a dividem com os demais níveis. Por exemplo, pela manhã é sala do 1º ano, à tarde é do 8º ano e à noite é da Educação de Jovens e Adultos, e assim por diante.

PROFESSOR 06: Pois, como tu mesmo tá vendo (se referia à pesquisadora), uma professora com uma sala de aula só dela, ela pode espalhar o seu material, mas eu não posso fazer isso, tá ali, minhas coisas (apontou para o baú no canto da sala) coloco tudo na sacola e ando para cima e para baixo, meu banner, garrafas. Então eu acredito assim, se todo mundo tivesse sua própria sala exclusiva do 1º ano, todos os materiais que eu produziria estariam em minha sala, não no meu armário, na casa da vizinha, ou na minha casa. [...] As salas lá de baixo, que é minha, é escura, tem muito carapanã, lá do lado é só mato, as crianças reclamam: tia, olha! Todos vermelhinhos, ventiladores, nem todos prestam e não presta o interruptor, as tomadas estão com fios soltos e se tenho que levar um vídeo vou ter problemas para apresentar.

A preocupação em cumprir o que foi estabelecido na formação é tanta pelos professores que eles se sacrificam para dar conta do solicitado, mesmo em meio às adversidades de infraestrutura, conforme a fala da professora que descreve como consegue, dia a dia, ter o ambiente alfabetizador na sala que ministra sua aula.

PROFESSOR 06: Chego bem cedinho, pego minha sacola na casa da vizinha, levo meu banner para a classe, o alfabeto móvel para cada aluno, e não é de papel, é de plástico, comprei E.V.A, levo para a sala para fazer o ambiente alfabetizador, que a formação pede e às vezes as meninas da limpeza dizem: professora precisamos limpar e eu digo: calma, preciso juntar meu material para guardar; é assim minha rotina. [...] Esse material foi todo feito por mim, até as xerox dos textos a gente é que faz. Estamos agora com a ideia de todas as professoras se juntarem e montarem uma única caixa de jogos.

As secretarias municipais estudadas por Gatti, Barreto e André (2011) apontaram, por meio de entrevista com os gestores, que não há falta de material para desenvolver o

trabalho com a rede e escolas, o que dá auxílio à prática docente. Diferentemente dessa realidade, os professores de Belém enunciam a ausência de apoio no que se refere aos recursos ligados ao fazer pedagógico em sala de aula, onde o próprio professor tem “dado seu jeito” para conseguir dar uma boa aula. A fala abaixo conduz-nos a essa constatação:

PROFESSORA 03: [...] pra eles não perderem muito tempo copiando com atividades, preciso produzir jogos, bater xerox de material, eu mesmo comprei minha impressora copiadora, comprei vários livros de histórias infantis, produzi fichas didáticas, dramatização, corriji as avaliações e faço o mapeamento, eu não posso ficar só com o quadro de giz como recurso didático, eu tenho que usar filmes, eu passo no meu net, faço uma rodinha e todos veem, música, fantoches, é divertido, mas é trabalhoso [...].

São vastas tarefas a serem realizadas pelo professor alfabetizador: preparar e ministrar aulas, fazer planilhas mensalmente sobre os níveis de aprendizagem dos alunos e a diagnose da psicogênese da escrita, propor intervenção de avanço, participar da elaboração de todas as ações que há nas escolas (festas, oficinas, mostras), trabalhar em horários regulares e levar trabalho para sua casa, bem como arcar financeiramente com as compras dos materiais didáticos para a efetivação das aulas.

Sobre essa situação, Dal Rosso (2008, p. 70) chama ao processo que resultam em “maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados de intensificação do trabalho”. Os próprios professores se sentem responsabilizados a ter que fazer a mais, que não se limita aos muros da escola, como na confecção dos recursos didáticos, suprimindo o tempo disponível até nos feriados para tentar cumprir com as necessidades solicitadas na formação continuada.

A fala abaixo nos mostra o quanto os professores têm se dedicado em sua profissão e como têm sido desgastantes as novas exigências que serão cumpridas.

PROFESSOR 02: Eu tenho uma turma de 1º ano e uma de 5º ano, tenho duas turmas, eu nunca escolheria ter duas turmas de faixas etárias tão diferentes, são as pontas da escola, aí, sim! O trabalho, o desgaste com o primeiro ano é muito maior, sem dúvidas nenhuma, porque na *formação continuada* eles exigem e tu não tens todo esse tempo, porque tu tens que estar de um em um, faz atividades com todos, depois individualizado, vai ver como é que tá o andamento de cada um, vai dar um estímulo e incentivo pra cada um, eu faço um momento com todos e depois uma provinha e vou de um a um, mas ninguém deve vir atrás de mim, eu vou atrás de você, falo isso se não a sala fica uma bagunça, eu vou de cadeira em cadeira e,

quando acaba a última, eu volto para a primeira de novo, porque é o momento de ver quem consegue sozinho, quem não consegue e dar esse apoio, então, assim, pra mim é mais trabalho hoje, eu ter que pesquisar, trazer trabalho, fazer os materiais para usar em sala, não é fácil [...] (Grifo nosso).

Em relação ao recurso de apoio aos professores no âmbito tecnológico, compreendido com possibilidade de acesso às tecnologias de informação e comunicação, encontramos como apoio aos professores o laboratório de informática com internet, disponível aos alunos e aos professores nas escolas do município. O uso da informática como recurso didático representa uma grande potencialidade à aprendizagem, envolvendo a todos, de modo dinâmico e prático.

As parcerias são bem vindas para a prática pedagógica, que, segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 192), compreendidas “como relação entre as secretarias e governos federal, entre universidades e fundações, entre Institutos e ONGs”, as mais frequentes estão inseridas nas redes estaduais e municipais, denominadas de programas do MEC. O governo municipal de Belém possui parcerias com o governo federal, por meio dos Programas do Ministério da Educação. Como exemplo dessa parceria, mencionamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para o 1º ciclo.

Belém lançou oficialmente no dia 20 de fevereiro de 2013 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Um acordo do governo federal que se configura como um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, esse pacto tem como principais objetivos:

Artigo 5º — Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental; reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; melhorar o IDEB; contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; e construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Pereira (2014), em análise dessa parceria, afirma que como Belém já havia antecipado uma proposta nessa direção, com a implantação do Projeto Expertise em Alfabetização, o Pacto veio “fortalecer” o trabalho iniciado com o Expertise. Esse programa

nacional é voltado à perspectiva de aferir resultados por meio da realização da Provinha Brasil no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental, e passa a abranger a alfabetização em língua portuguesa e em matemática, além de inserir os concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental no rol das avaliações externas com a aplicação da Avaliação Nacional de Alfabetização, ambas realizadas pelo INEP.

Com a adesão da secretaria ao PNAIC, que veio a somar com o Projeto Expertise em Alfabetização, foram encaminhados alguns recursos pelo MEC para as escolas municipais que serviram de apoio aos professores alfabetizadores do 1º ano, tais como:

- I. Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação;
- II. Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com respectivos manuais do professor a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização;
- III. Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo PNLD — com obras complementares para cada turma de alfabetização;
- IV. Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização;
- V. Obras de referência de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização;
- VI. Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE para os professores alfabetizadores.

Os professores revelam em suas falas o quanto o PNAIC forneceu-lhes apoio com a parceria com o Expertise:

PROFESSOR 07: [...] Agora com a formação do PNAIC ganhou um acervo bem legal para toda a escola, uma estrutura de jogos que o MEC mandou e os nossos que elaboramos, temos acesso a alguns elementos bem interessantes e melhorou o Expertise.

PROFESSOR 08: Com o Pacto, recebi uma bolsa que ajuda muito e compro material com a bolsa, Belém agregou o Pacto ao Expertise e melhorou.

No entanto, os desafios apresentados nos discursos dos professores para que a formação continuada e sua proposta venham a avançar cada vez mais partem pela melhoria

das condições de trabalho adequadas para ocorrer de verdade o ensino de qualidade, tão esperado pela sociedade.

Apesar do apoio que aqui apresentamos, esse ainda não supre a necessidade dos professores, que enunciam como proposta de melhoria de suas condições de trabalho a presença de um monitor para auxiliá-los em sua sala de aula:

PROFESSOR 02: É, a questão de um apoio seria o ideal, se tivesse o apoio, um monitor seria o ideal, o aluno que dá “piti” em sala de aula tu vai fazer o que com ele? Levar para a coordenação, parece uma delegacia, enquanto isso quem fica em minha sala, tu não podes deixar a criança sozinha, quem fica? Ninguém. [...] O Expertise, eu vejo assim, é muito válida a formação, mas o ponto negativo é que as expectativas que eles têm em relação aos professores é muito alta em relação às condições que o professor alfabetizador precisa, né? É uma outra realidade [...], porque no 1º ano a alfabetização é muito importante e nem todo mundo caminha no mesmo ritmo, uns vão caminhar mais rápido outros não, Ah! A gente tem que ver o que é que tá acontecendo com essa criança que não tá conseguindo muita coisa, a primeira é que eu não posso ficar só com ela, tem que ficar com ela e os outros, por mais que a gente veja de um a um, ainda não é o ideal pra quem quer uma educação diferenciada.

De modo geral, constatamos que o apoio didático-pedagógico da SEMEC com a finalidade de que os professores atinjam os objetivos propostos pela formação não contemplam as necessidades dos mesmos. Eles têm comprado os materiais didáticos para que a aula alcance o que foi acordado na formação. Alfabetizar 100% dos alunos é a meta estabelecida, mas as condições de trabalho que os professores têm em relação à infraestrutura e aos recursos tecnológicos ainda não lhes possibilita o cumprimento dessas metas da forma que é almejada. Isso ficou claro no grupo de professores entrevistados: dentre os oito profissionais da educação que entrevistamos, somente um consegue.

Outro aspecto a destacar, lembrado pelos professores, está no PNAIC: a bolsa de R\$200,00 que recebem. Este valor é convertido em mais um apoio didático-pedagógico para o trabalho com os alunos em sala de aula, uma vez que utilizam a bolsa para compras de recursos didáticos. Portanto, ainda há muito a conquistar para que se tenha, de fato, uma educação de qualidade, com uma escola com condições adequadas de fornecer apoio rotineiro aos docentes, pauta que vem sendo denunciada e enunciada por diversas pesquisas nesse âmbito e da qual não se pode desistir nunca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito desta dissertação consistiu em apresentar o nosso objeto de estudo: a política de formação continuada dos professores lotados nas turmas do Ciclo I (1º, 2º e 3º ano), do Ensino Fundamental, mais comumente conhecido como Ciclo da Alfabetização. O foco central para a aquisição de observações e resultados coerentes deveu-se, especialmente em escutar, por meio da Análise do Discurso, as vozes não ditas, que estavam imbricadas nas entrevistas feitas com os professores que aceitaram fazer parte da pesquisa em questão.

Sabemos que a política de formação de professores como estudo integra discussões que vieram se ampliando desde o final da década de 1970 no Brasil, mas assumindo maior dinamismo com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996. Em Belém, também se discutiam ações para resolver, senão minimizar o quadro do problema da alfabetização e do letramento das crianças de 6, 7, 8 anos de idade, atendidas pela rede pública municipal.

Por isso, no intuito de elevar a qualidade do ensino, investiu-se na formação dos professores da Secretaria Municipal de Educação, por meio da criação do Projeto Expertise em Alfabetização, responsável por grandes mudanças no fazer pedagógico e na rotina em sala de aula das escolas municipais. Nesse sentido, o *locus* de nossa pesquisa surgiu em virtude de Belém apresentar uma proposta bem consolidada, com uma equipe formadora composta por professores e pedagogos concursados da própria secretaria e de possuir um Centro de Formação para os seus professores, conforme apresentamos na segunda seção desta dissertação.

Assim, estabelecemos como objetivo geral analisar a formação continuada do Projeto Expertise e sua influência na atuação profissional docente, a partir do discurso dos professores. Para tanto, contextualizamos a política de formação em termos de Brasil, com enfoque nos municípios e nas principais tendências norteadoras da formação continuada para, na sequência, avaliar especificamente a realidade do município de Belém.

A primeira conclusão que cabe enfatizarmos reflete o que vem sendo discutido por alguns autores que serviram de referencial teórico para a escrita deste trabalho, alusivos às políticas de formação continuada desenvolvida no território nacional. Com isso, pudemos ver que, nesses últimos anos, os programas de políticas públicas sobre a formação de professores têm sido influenciados diretamente pela sistematização da avaliação externa em larga escala, com testes padronizados.

A lógica para a elevação da qualidade do ensino se situa dentro de uma concepção gerencialista de educação e as reformas no campo educacional, orientadas pelos relatórios das pesquisas do Banco Mundial, têm direcionado a formação dos professores a uma racionalidade técnica. Infelizmente, reduzindo a qualidade da educação a aspectos mensuráveis com atribuição aos professores e aos demais profissionais da educação uma responsabilidade extrema acerca dos resultados das aprendizagens dos alunos.

Sobre isso, longe de um olhar ingênuo, visualizamos os possíveis impactos da globalização na área da educação que estão para ser, com seriedade, devidamente dimensionados e avaliados também.

Ao longo das seções, levantamos a atual situação encontrada nos municípios dentro do contexto da federação juntamente com a conjuntura de elaboração e de efetivação de políticas voltadas às formações continuadas dos professores, e constatamos que, ordinariamente, os municípios vêm, de forma progressiva, fortalecendo a sua capacidade institucional de executar as políticas de formação continuada, principalmente com as parcerias do governo federal, mas com ressalva ocorrida dentro do regime de colaboração, que obriga avaliar a qualidade dessa formação.

Todavia, além de avaliar a sua continuidade, a sua consistência e a sua coerência, há a necessidade de reivindicar a valorização profissional docente ao ser pontuado, nas formações, as melhorias salariais sob condições de trabalho aceitável, progressão de carreira, entre outras pautas de luta da categoria.

Constatamos ainda que os resultados das pesquisas sobre a formação continuada nos municípios brasileiros geraram um avanço na concepção e na modalidade de ofertas da formação continuada. A formação passou a ser entendida como eixo estruturante de apoio ao trabalho do professor e, pelo fato de intervir diretamente nas escolas, tornou-se mais duradoura, com vistas ao crescimento de desempenho e de melhor aprendizagem dos alunos.

Da mesma forma, observamos uma restrição do currículo dessas formações focadas em português e em matemática, por ter como balizador a avaliação externa. Ao lado disso, a partir do referencial teórico analisado, percebemos que não há avaliação da formação continuada de forma sistematizada na maioria dos municípios e estes se baseiam nos índices do governo federal, como o IDEB e as provas diversas, por exemplo.

Uma outra verificação que fizemos está relacionada ao fato de que os programas do governo federal são bem aceitos, inclusive sendo às vezes a única política existente na realidade de um determinado município. Nesse contexto, havemos de convir que a

especificidade local e a necessidade de a proposta ser adequada são sempre precípuas, para não correr o risco do empobrecimento curricular devido sua característica homogeneizadora.

Não obstante, discutimos duas tendências que se fazem presentes no direcionamento da formação continuada no Brasil, que representam a disputa ideológica e política nessa perspectiva e sobre as quais, na condição de pesquisadores, precisamos ter clareza de sua função teórica e epistemológica em qualquer análise de política de formação.

A primeira tendência considerada é a que vê o professor como um prático, um tecnólogo do ensino, possui um caráter instrumental e baseia-se no saber fazer, desvinculado de um fundamento teórico-epistemológico do porquê fazer, sendo a função do professor reduzida a solucionar problemas cotidianos por meio de metodologias inovadoras e criativas, desconsiderando o contexto social e político do fazer pedagógico. Logo, o professor é compreendido como reproduzidor de métodos e técnicas produzidas por outros, o que se configura como uma racionalidade técnica.

Em disputa a essa tendência, apresentamos aquela que enxerga o professor como agente social, que defende a fundamentação teórica sólida para o exercício da docência, trazendo à baila a realidade social mais ampla. Além das condições de trabalho do professor como salário e carreira, busca a superação da formação pragmática e a autonomia para os professores, que se desvela na análise crítica de sua realidade dentro da dimensão social e política. O professor é visto como um agente do seu fazer pedagógico, aquele que planeja e administra o processo de ensino e de aprendizagem.

Ao fim dessa discussão, analisamos a tendência de formação continuada adotada na política municipal de Belém e suas aproximações teóricas e metodológicas com as tendências anunciadas, considerando, para isso, o olhar lançado pelo docente por meio de suas falas, ressaltando que foi nesta fase da pesquisa que residuiu uma das maiores dificuldades encontradas pela pesquisadora, no sentido da organização e do tratamento dos dados, do recorte metodológico, da seleção e da exclusão das falas dos professores, que foram coletadas nas entrevistas e durante o acompanhamento da formação.

Essa análise foi conduzida com base em três categorias interpretativas que emergiram dos discursos: a concepção de formação continuada do Projeto Expertise e a racionalidade técnica; a formação continuada e a teoria da responsabilização; a formação continuada e o apoio ao trabalho do professor, com vistas a alcançar os objetivos propostos. No que tange às categorias interpretativas elencadas para este estudo, coube apresentarmos algumas considerações sobre os discursos vistos no decorrer desta dissertação.

Em relação à concepção de formação continuada do Projeto Expertise em Alfabetização e a racionalidade técnica, pudemos, com acuidade, enfocar que a formação do projeto acompanha a tendência nacional atrelada à pedagogia do aprender a aprender e na compreensão do professor como um tecnólogo do ensino, um prático, ou melhor, no próprio esvaziamento teórico, reduzindo-se a capacidade de ensinar dos professores à resolução de problemas contextualizados e na utilização de novas técnicas de ensino, um reducionismo do fazer pedagógico que se caracteriza pela racionalidade técnica, centrada no micro universo da sala de aula.

O que se observa é a necessidade urgente de uma análise crítica, epistemológica do fazer pedagógico por parte dos professores, mesmo quando se posicionam enunciando a precisão de uma relação dialética entre teoria e prática. No entanto, é perceptível o privilégio da dimensão técnica da prática focada na resolução de problemas imediatos e que os professores acabam por aceitar, principalmente pelo discurso positivo que tem do Projeto Expertise. E, também quando o compara com realidades próximas deles, tal qual a do estado que não tem nenhuma proposta de formação continuada.

De um modo geral, emerge das falas analisadas o controle do trabalho do professor pelo direcionamento do seu fazer pedagógico, no cerceamento de sua autonomia diante de suas funções referente à elaboração do planejamento, da organização de suas salas e da capacidade de avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Registramos ainda a não participação dos professores no processo de construção da pauta da formação, os quais se manifestam afirmando que não cumprem na íntegra com o que lhes são solicitados, sempre procuram uma forma de adaptar as atividades à realidade dos seus alunos.

A infidelidade normativa serviu para podermos chamar a atenção para algumas mudanças no cotidiano das escolas que precisam das vozes dos professores, como agente social, sujeitos do conhecimento e não reprodutores de materiais prontos ou até pré-elaborados por outros. No entanto, salientamos que mesmo os professores não participando das pautas, consideram que o Projeto Expertise tem uma relevância para a atuação profissional, pelo apoio didático e pedagógico que destinam para o trabalho dos professores.

A imbricação da formação continuada com a teoria da responsabilização foi projetada pelos discursos dos professores que indicam a centralização da formação como estratégica, no sentido de garantir a aprendizagem dos alunos pela SEMEC. Na verdade, não passa de uma acentuada responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos sem a garantia de condições adequadas de trabalho.

Tais falas nos permitem inferir que existe uma lógica de resultados de desempenho dos alunos no Projeto Expertise e essa lógica é referendada pelo cumprimento de metas. Os discursos deixam evidente que todos os professores têm clareza das metas e que grande parte deles concorda com tais determinações; porém, não estão conseguindo atingi-las, isto os têm deixado preocupados, uma vez que há a exposição dos resultados de desempenho das turmas mensalmente durante as formações. Sobre esse aspecto, vimos que nasce de forma sutil um processo de competição entre os professores, provocado pelo alcance das metas. Portanto, não há ainda instituída uma política de responsabilização pelo município tendo como parâmetro a definição dessa política. No entanto, Belém caminha a passos largos nessa direção.

Quanto à questão da formação continuada e do apoio ao trabalho do professor, esclarecemos que, apesar das críticas, existe apoio didático-pedagógico a partir do Projeto Expertise em Alfabetização, que se enriqueceu com a parceria do PNAIC. Todavia, a experiência do projeto da secretaria com a produção de materiais prontos (os compêndios) e de execução de atividades novas para as aulas continua restrita somente às disciplinas português e matemática. Mas, o que mais nos chamou a atenção nas falas foi exatamente a compra de recursos didáticos pelos professores com seus próprios salários, pois precisam atingir as metas e então investem comprando esses recursos e confeccionando esses materiais, a fim de otimizar o tempo em sala de aula.

Por certo, acreditamos que os objetivos da pesquisa foram alcançados, tendo em vista que o estudo revelou que a formação continuada do Projeto Expertise em Alfabetização se constitui como suporte ao trabalho dos professores. Muitos, com certeza, veem com bons olhos a proposta, sem deixar, é claro, de estabelecer críticas para melhoria e mudança de perspectiva teórica e epistemológica dessa formação. Cremos que as mudanças em educação nunca devem vir somente revestidas pela crítica, mas devem, sim, em qualquer circunstância, se fazerem presentes como uma contraproposta acrescida a ela.

Concluimos esta dissertação rejeitando a proposta de formação na perspectiva do tecnólogo do ensino, por seu caráter instrumental e determinista, que limita a autonomia e o potencial criativo dos professores. Anunciamos a defesa de uma formação continuada como direito do professor, que deverá levar em consideração o professor como agente social, pensante, com interesses diversos concomitantes ao seu ciclo profissional. Sem a pretensão de exaurir a temática, colocamos em discussão mais ampla o processo ensino-aprendizagem, ao vê-lo dentro de uma sociedade com problemas sociais, econômicos e políticos, tendo uma visão ampla da educação, que não pode ser restrita ao micro universo da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70.
- ABRUCIO, Fernando Luiz; FRANZESE, Cibele. Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: ARAÚJO, Maria de Fátima; BEIRA, Lígia. (Orgs.). **Tópicos de economia paulista para gestores públicos**. São Paulo: FUNDAP, 2007. v. 1, p. 13-31.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-634, mai. / jun. 2011.
- AMARAL, Ana Lúcia. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2012. Cap. 5, p. 131-153.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set. / dez. 2010.
- _____. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out. / dez. 2013.
- ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. Cap. 2, p. 43-55.
- AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. A UNDIME e os desafios da educação municipal. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n. 42, p. 412-152, maio. / ago. 2001.
- BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil**: próximos passos. Tradução de Amanda Monte. Publicações Banco Mundial. Mimeo, 2011.
- BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2011.
- BARROS, Antonilda Vasconcelos de. **Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém**. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Caminhos da Educação** (Série Planejamento, n. 3). Belém: PMB/SEMEC, 1996.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Educação nº 1**. Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular. Belém, 1999.

_____. **Anuário Estatístico do Município de Belém.** Belém: Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão, 2012. 456 p. v. 17.

_____. **Lei 8.655, de 30 de julho de 2008.** Dispõe sobre o Plano Diretor do Município de Belém, e dá outras providências. Belém: Câmara Municipal de Belém, 2008, 122 p.

_____. **Lei nº 7.682 de 05 de janeiro de 1994.** Dispõe sobre a regionalização administrativa do município Belém, delimitando os respectivos espaços territoriais. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/583592/lei-7682-94-belem-0>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. **Lei nº 7.722 de 07 de julho de 1990.** Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: <<http://www.cmebelem.com.br/docs/lei772294.pdf>>. Acesso em 15 maio 2014.

_____. Lei nº 9.026 de 07 de agosto de 2013. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2014/2017 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, p. 12-13, Belém, 07 ago. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Alfabetização, Letramento e Matemática.** Belém: SEMEC/ECOAR, 2012. 199 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Ciclos III e IV.** Belém: SEMEC/ECOAR, 2012, 200 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Expertise em Alfabetização:** contribuição ao planejamento docente. Belém: SEMEC/ECOAR, 2007. 98 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Expertise em Alfabetização:** formação de professores. Belém: SEMEC/ECOAR, 2009. 80 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Expertise em Alfabetização. Material do aluno.** Belém: SEMEC/ECOAR, 2013. 20 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores.** (Elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo — ECOAR, 1º curso semestral). Belém: PMB/SEMEC, 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores.** (Elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo — ECOAR, 2º curso semestral). Belém: PMB/SEMEC, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores:** Expertise em leitura e produção de textos. Belém: SEMEC/ECOAR, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores: Expertise em Alfabetização.** Belém: SEMEC/ECOAR, 2013.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana: contradições e contrariedade de um processo centrado na escola**. 2004. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BORÓN, Atílio Alberto. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 272 p.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil — UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 2007.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. I Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

_____. Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012. Aprova o estatuto e o Quadro demonstrativo dos cargos em Comissão da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES, e remaneja cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 mar. 2012.

_____. Lei 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 out. 2009.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 fev. 2006.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

_____. 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 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **CONAE 2010**. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010). Documento Final. Brasília: MEC, 2010. 168 p.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 33 de 26 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental (Pró-Letramento), em exercício nas redes públicas estaduais e municipais, a partir do exercício de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 set. 2009.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de julho de 2012. Seção 1, p. 22-23.

BREMAEKER, François Eugène Jean de. **A educação e a síndrome da simetria**. Associação Transparência Municipal/Observatório de informações municipais, 2011.

_____. **A responsabilidade municipal na educação**. Associação Transparência Municipal/Observatório de informações municipais, 2011.

_____. **Por um novo Pacto federativo**. Associação Transparência Municipal/Observatório de informações municipais, 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Cadernos do MARE da Reforma do Estado**, Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p.

CABRAL, Maria do Socorro Monteiro. **Programa de Formação de Professores continuada de professores dos Ciclos iniciais da Rede Municipal de Belém: a experiência formativa da pesquisa e elaboração própria (2005/2007)**. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

CAMARGO, Arlete Maria Monte. *et al.* Perfil, Condição e formação docente na educação básica no Pará. In: MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs). **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CAMARGO, Arlete Maria Monte; MAUÉS, Olgaíse Cabral. Marcos regulatórios na política de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, jan. / abr. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANO, Wilson. América Latina: notas sobre a crise atual. **Economia e Sociedade**, Campinas, v.18, n.3, p. 603-621, dez. 2009.

CAPELLA, Ana Claudia Niedhardt. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

CASTRO, Claudio de Moura; IOSCHPE, Gustavo. **La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? Afecta la calidad de la enseñanza?** Santiago do Chile: PREAL, 2007.

CASTRO, Jorge Abrahão de; DUARTE, B. C. (Orgs.). **Descentralização da educação pública no Brasil: trajetória dos gastos e das matrículas**. Brasília: IPEA, 2008. 152 p.

CHIZZOTTI, Antonio Joaquim. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 144 p.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CRUZ, Rosana Evangelista. Federalismo e Financiamento da educação: a política do FNDE em debate. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto. (Orgs.). **Federalismo e Políticas Educacionais na efetivação do Direito à Educação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011. 227 p. Disponível em: <www.ipea.gov.br>. Acesso em: 31 mar. 2013.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 65-91, 2006.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros; relatório final**. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, jun. 2011.

DINIZ, Eli. O Contexto Internacional e a Retomada do Debate sobre Desenvolvimento no Brasil Contemporâneo (2000/2010). **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 493-531, 2011.

DOMINGUES, Mauro Roberto de Souza. **As implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores da SEMEC entre os anos de 2005 a 2011**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

DUARTE, Newton Martins. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. In: ARAUJO, Ronaldo e RODRIGUES, Doriedson (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar o país? In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 40-56.

FARENZENA, Nalu. Políticas de assistência financeira da união no marco das responsabilidades (inter) governamentais em educação básica. In: GOUVEIA, Andréa B.; PINTO, José Marcelino R.; CORBUCCI, Paulo Roberto. (Orgs.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011. p. 95-110.

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de formação docente do projeto escola cabana: dilemas e desafios da implementação do programa de formação continuada**. 2005. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

FRANCIOLLI, Fátima Aparecida de Souza. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In: DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 139-160.

FREITAS, Helena Costa Maria A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. / jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010. 240 p.

GAMBOA, Silvio Sanchez. A dialética na pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. A prática pedagógica como núcleo de processo de formação de professores formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores** — RBFP, v. 1, n. 1, maio, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. A prática pedagógica como núcleo de processo de formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina. *et al.* **Por uma nova política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013. p. 95-106.

_____. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan. / abr. 2008. p. 57-70.

_____. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial** *Cadernos de Pesquisa*: Fundação Carlos Chagas. Julho 2003. n. 119

_____. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio / ago. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

HADDAD, Sérgio. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HIRSCH, Joachim. **Teoria materialista do Estado**. São Paulo: Revan, 2011. 328 p.

HUBERMAN. Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2013. p. 31-62.

KARP, Stan. Desafiar a reforma empresarial... e dez sinais esperançosos de resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas v. 33, n. 119, p. 431-454, abr. / jun. 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea do Rocio. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. p. 19-38.

KULCHETSKI, Darlene Melo. Ecoar, um programa de formação continuada de professores: aproximações e distanciamentos. In: XI Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2013. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação** — EDUCERE. Curitiba: PUCPR, 2013. p. 15796-15796.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. **Administração Escolar: estudos**. Portugal: Porto, 2011.

MARTINS, Ligia Márcia. O legado do Século XX para a formação de professores. In: DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1983. 350 p.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 574 p.

MAÚES, Olgaíse Cabral. A agenda da OCDE para a educação: a formação do professor. In: DIRCE, M. F; GARCIA, S. C. (Orgs.) **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. 128 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUSSALIM, Fernanda, Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2006.

OCDE. **Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Sinopse do survey nacional: pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) /FAE/ UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p 13-35, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2013. 100 p.

PARÁ. Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Pará — IDESP. Resultados do PIB colocam Belém em 2º lugar entre os municípios do Pará. **Agência Pará de Notícias**, Belém, 17 dez. 2013.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação — SEDUC-PA. **Plano de Formação docente do Estado do Pará**. Belém, 2009.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. O Projeto Expertise em alfabetização na política de formação continuada dos docentes da rede municipal de educação em Belém e sua reorganização pedagógica por meio do pacto nacional pela alfabetização na idade certa/PNAIC. In: X Seminário da Rede Estrado, 2014, Salvador. **Anais do X Seminário da Rede Estrado**. Salvador: UNEB.

PÉREZ GOMEZ, Angel. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Angel. (Orgs). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Dever e Direito á Formação Continuada de Professores. **Revista Profissão Docente** [online], Uberaba, p. 01-07, 2006.

RAMOS, Neves Mozart. O Custo Aluno Qualidade inicial como referência para a construção de uma matriz de padrões mínimos de qualidade para a educação Básica. In: RONCA; A. C. C; RAMOS, N. M. (Coords.) **Da CONAE ao PNE 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação**. São Paulo: Moderna, 2010. p. 101-125.

RAVITCH, Diana. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318 p.

RIBEIRO, Maria Edilena. Formação Continuada de Professores: desafios e perspectivas no atual contexto educacional. In: RIBEIRO, M. E; CUNHA, D. A. de; PEREIRA, E. N. G. (Orgs.). **Formação Continuada de Professores**: entrelaçando saberes e práticas inovadoras. Castanhal: GEPPE, 2013.

ROBERTSON, Susan. A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio / ago. 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1147-1157, set. / dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 160 p.

SHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Luzes que desiluminam: uma análise dos slogans na política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014.

_____. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set. / dez. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para o a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014.

SILVA, Silvina Pimentel; THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Produções sobre a formação de professores no EPENN: análise do período 2003 a 2011. In: XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2013, Recife. **Anais do XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Recife: Editora UFPE, 2013.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan. / jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 maio 2014.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto. ARRETCHE, Marta. MARQUES, Eduardo. (Orgs). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2012.

VIEIRA, Leonardo. Queda de matrículas em licenciatura no país gera temor de apagão na formação de professores. **O Globo**, São Paulo, 11 set. 2014. Caderno Sociedade, Educação. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/queda-de-matriculas-em-licenciatura-no-pais-gera-temor-de-apagao-na-formacao-de-professores-13897981#ixzz3YVoxHvYT>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política de formação em cenário de reforma. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2012.

XIMENES, Salomão Barros: Responsabilidade Educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr. / jun. 2009.

APÊNDICE 01

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS PROFESSORES LFABETIZADORES

Convido você a participar, como voluntário (a), da pesquisa “A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM: O PROJETO EXPERTISE SOB O “OLHAR” DOS PROFESSORES”, desenvolvida por Mary Jose Almeida Pereira, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Professora Doutora Ney Cristina Monteiro de Oliveira. Esta pesquisa tem por objetivo analisar a política de formação continuada do Projeto Expertise da rede municipal de educação de Belém sob o “olhar” dos professores, por meio de entrevista semiestruturada aplicada aos professores do Ciclo I que participaram da formação do Expertise.

Esclareço que a identidade dos entrevistados será preservada e que a autorização da participação e da decisão referente à gravação desta entrevista será obtida mediante assinatura deste termo de consentimento. Em caso de dúvida, você pode procurar a pesquisadora Mary Jose Almeida Pereira, responsável pela pesquisa, pelo telefone (91) 987458567 ou pelo endereço eletrônico mary.josi@yahoo.com.br.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, telefone (____) _____, e-mail _____, informo que entendi as informações apresentadas neste termo de adesão e que concordo em participar da pesquisa “A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM: O PROJETO EXPERTISE SOB O “OLHAR” DOS PROFESSORES”, como respondente da entrevista elaborada e realizada pela pesquisadora Mary Jose Almeida Pereira, sob a orientação da Professora Doutora Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

APÊNDICE 2

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

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORAS DO CICLO I DO PROJETO EXPERTISE EM ALFABETIZAÇÃO

Orientadora: Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Pesquisadora: Mary Jose Almeida Pereira

I- PERFIL DO ENTREVISTADO

Nome: _____

Sexo: M (☐) F (☐) Idade: _____

1. Escolas que trabalha:

(☐) Município _____

(☐) Estado _____

(☐) Particular _____

2. Turno de Trabalho:

(☐) Manhã CH: _____

(☐) Tarde CH: _____

(☐) Noite CH: _____

3. Distrito: _____

4. Tempo de docência na Escola que trabalha no município: _____

5. Período de Ingresso na PMB: _____ **Ano de Magistério:** _____

6. Formação: _____ **Ano de Formação:** _____

7. Qual a instituição de Ensino Superior se formou: _____

II — QUESTÕES DE PESQUISA

BLOCO I — Formação Continuada

1. A partir de sua vivência como professora envolvida nesse processo de formação continuada do Projeto Expertise da SEMEC (Belém-PA), o que você entende que seja essa Formação Continuada?

2. O que você mais gosta do Projeto Expertise em Alfabetização?

3. O que lhe chama mais atenção sobre o Projeto?

4. Como é organizada a Formação Continuada do Expertise?

5. O que você considera importante para a sua atuação profissional?

6. A formação continuada do Projeto Expertise atende as suas necessidades formativas com o trabalho de alfabetização em sala de aula?

7. Que sugestões você daria para que a formação melhorasse cada vez mais?

BLOCO II — Formação e o Cumprimento de Metas

1. A sua participação no Projeto Expertise lhe trouxe alguma cobrança a mais por parte da escola ou da Secretaria Municipal de Educação em relação ao ensinado na formação e em sua sala de aula (resultados/metast)?
2. O Projeto Expertise estabelece metas claras a ser atingidas por você?
3. Você concorda com a meta do Projeto de alfabetizar 100% os alunos até o final do ano?
4. Você tem atingido essa meta?

BLOCO III — Apoio ao Trabalho do Professor

1. Quais os recursos você pode contar no seu ambiente de trabalho durante a sua atuação em sala de aula com o Ciclo I (ventilador, espaço adequado, imobiliário e etc.)?
2. E durante sua participação na formação do Projeto Expertise o que você conta de material (fotocópiast, livros, apostilas)?
3. O que você considerou e/ou considera negativo e positivo na formação do Projeto Expertise? O que você aprende na formação há condições de ser efetivado em sala de aula?