



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

GLENDACAROLINE MEIRELES DA COSTA RODRIGUES

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:** o que pensam os Formadores do Centro  
de Formação de Educadores Paulo Freire?

Belém/Pará  
2023

GLEND CAROLINE MEIRELES DA COSTA RODRIGUES

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:** o que pensam os Formadores do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo.

Belém/Pará  
2023

GLEND CAROLINE MEIRELES DA COSTA RODRIGUES

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:** o que pensam os Formadores do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Ciências da Educação (ICED), na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_

Conceito: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo (Orientadora)  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
Universidade de Brasília (UnB)

Dedico esta dissertação a todos os professores e formadores da Rede Municipal de Ensino de Belém, que acreditam e lutam diariamente para que a educação pública seja de qualidade e socialmente referenciada. Em especial, ofereço aos meus avós, Manoel Meireles Pinto e Maria José Rodrigues Pinto (*In memoriam*), que se doaram com amor, carinho e dedicação para que eu pudesse chegar até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que é meu refúgio e fortaleza, em todos os momentos da minha vida. Agradeço a Ele, por ter me dado forças e sabedoria para enfrentar todas as adversidades na caminhada desta pesquisa.

À minha família, por ser a minha base, sempre me apoiando direta ou indiretamente, sem dúvida, foram fundamentais nesse processo. À minha amada mãe, Cremilda Meireles, que, por toda minha vida, esteve ao meu lado, junto com meus avós, primos(as) e tios(as) tão especiais, dando-me todo o suporte que precisei para chegar até aqui. Ao meu pai, Antônio Costa, que, mesmo de longe, sempre me ajudou como pôde. Aos queridos George e Claudia, que entraram na minha vida e me ensinaram muito sobre família. Aos meus irmãos, Kleison, Letícia, Eduardo e João, por serem tão presentes, mesmo não estando ao meu lado todos os dias. Ao meu esposo, Raphael Rodrigues, pelo apoio durante a caminhada e, em especial, à minha filha, Sophia Meireles Rodrigues, que faz com que eu nunca deixe de sonhar, de orar, de lutar, de trabalhar e, principalmente, de estudar. Minha eterna gratidão a todos vocês.

À minha orientadora, professora Arlete Maria Monte de Camargo, que tenho tanto carinho e admiração, pois, além de ter sido um privilégio ser orientada por alguém tão ética e rigorosa, como as orientações acadêmicas devem ser, aprendi a admirá-la como ser humano formidável, sempre sensível e atenciosa em nos dar apoio. Por toda paciência e atenção, diante das minhas inúmeras e intermináveis perguntas, sempre atendidas com todo respeito, fato que foi primordial para meu amadurecimento acadêmico. Minhas palavras são gratidão e respeito.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA), em especial, aos professores da Linha de Pesquisa “Formação de professores, Trabalho docente, teorias e práticas educacionais”. Aos integrantes da banca examinadora, pelas valiosas contribuições na qualificação, professores comprometidos em apontar os limites e as possibilidades dos caminhos que escolhemos traçar por meio da pesquisa, Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (UFPA) e Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UnB).

Aos colegas de estudo, Ana Cláudia Rosa, Eduarda Assunção, Gabriella Milenka, Maria José, Mary Jose, Mary Ellen, Lucenilda Abreu e o nosso querido Flávio Nogueira. Apesar de não estarmos juntos fisicamente, durante esses três anos, foram de grande generosidade. Agradeço as partilhas, os textos, os debates e os esclarecimentos, vocês foram primordiais para o andamento e a conclusão desta dissertação.

Às companheiras e amigas de vida, há vinte anos juntas, sonhando, rindo, chorando, aprendendo e brindando com as lutas e conquistas umas das outras, minhas Adriana, Dayana, Nilce, Sabrina e Yasmin. À amiga Paula Pureza, por ter me incentivado, insistido e não ter deixado eu desistir, mesmo quando eu mesma achava que não era possível.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia: história, política, formação de professores e diversidade cultural – PROCAD Amazônia, pelas contribuições para a constituição e construção desta pesquisa. Ao Grupo de pesquisa em Política educacional e Trabalho Docente – Gestrado, pelos momentos de estudo e aprendizagem.

À Universidade Federal do Pará (UFPA), ao seu Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, instituição a qual tenho maior respeito e que faz parte da minha formação acadêmica desde a graduação. À Semec de Belém, em especial, ao Centro de Formação de Educadores Paulo Freire, que abriu as portas para realização da pesquisa, e aos formadores que concederam as entrevistas, muito obrigada. Agradeço também à secretaria pela liberação para, assim, ter dedicação exclusiva aos estudos e à pesquisa.

Aos colegas de trabalho das escolas municipais Francisco da Silva Nunes e Edson Luís, que constroem coletivamente, junto a milhares professores, a educação municipal de Belém, em especial, às minhas companheiras, Lívia, Cláudia, Ivanise, Elaine, Márcia Lopes, Diva, Eloy, Isabeli, Marisa, Kênia, Érica, Carla, Adônis e Ana Paula. Aos colegas do Curso de Mestrado em Educação, turma 2020, obrigada pelas contribuições.

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(FREIRE, 1996, p. 16).

## RESUMO

Esta dissertação objetiva dialogar sobre a perspectiva dos formadores a respeito das políticas educacionais de formação continuada da RME de Belém. Elegemos, como referencial teórico, as contribuições de Freire (1996), Gatti (2008), Curado Silva (2017) e Shiroma (2018), que contribuíram para a análise sobre as concepções de formação continuada de professores e nortearam o debate acerca dos desafios e das perspectivas atuais do trabalho docente. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa. Para coleta de dados, fizemos, inicialmente, uma revisão da literatura do tipo Estado do Conhecimento e a análise documental. Também realizamos uma pesquisa de campo, na qual foi aplicado um questionário aos sujeitos da pesquisa e uma entrevista semiestruturada com parte dos envolvidos, além do acompanhamento e da observação das atividades dos formadores. Os resultados indicaram que, apesar de os estudos sobre a formação continuada de professores estarem em destaque no Brasil desde 1970, ainda há muito o que explorar sobre suas concepções e terminologias. Existem muitos programas sendo oferecidos por todo país, em que o professor, a escola ou o “mercado educacional” têm sido o centro dessas formações. De um lado, há formações veementemente influenciadas pelos Organismos Internacionais, conduzidas pelo gerencialismo e pelos interesses empresariais neoliberais, em que não há uma participação efetiva dos professores nas escolhas dos conteúdos, tampouco preocupação com relação às reais necessidades dos alunos, visto que o centro do processo são as avaliações em larga escala. De outro, existem e resistem programas de formação continuada que se opõem à lógica privada de aligeiramento das formações, em que os programas são pensados a partir de uma perspectiva de formação permanente, voltada para uma práxis educativa crítica e emancipadora, centrada na escola como locus de formação humana, e não como forma de barateamento da formação, pois é necessário partir da escola, porém, é preciso ir além dela. Entre as principais percepções dos formadores da RME sobre a formação continuada, destacou-se a autonomia conquistada na atual gestão, em que a formação dos professores pode ser pensada a partir da realidade local, oportunizando o trabalho com o tema gerador. Os formadores entendem que está sendo construído um “novo” Centro de Formação, com todos os educadores que participam da escola, e percebem que é um momento de desconstrução de algumas práticas e de reconstrução de concepções. Também relatam que gostariam de estar mais próximos das escolas, dos professores e alunos, no entanto, a crescente demanda de trabalho tem dificultado essa aproximação. Entretanto, os formadores sentem que estão no “caminho certo”, mas ainda há muito a ser feito e um longo processo pela frente. Concluímos ainda que pouco tem se pesquisado sobre os professores formadores que atuam nos programas ofertados por secretarias municipais e estaduais de educação, o perfil desses formadores, sua formação (inicial e continuada), a autonomia desses profissionais diante das políticas nacionais de formação e avaliação, as condições de trabalho perante um contexto de precarização e intensificação do trabalho docente no Brasil.

**Palavras-chave:** Professores formadores. Formação Continuada. Centro de Formação de Educadores Paulo Freire. Políticas de Formação Docente.



## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the performance of the teacher educators of the Paulo Freire Center for Educator Training, from the perspective of the continuing education policies of the Municipal Education Network (RME) of Belém. We elected, as a theoretical reference, the contributions of Freire (1996), Gatti (2008), Curado Silva (2017) and Shiroma (2018), who contributed to the analysis on the conceptions of continuing teacher education and guided the debate about the challenges and current perspectives of the teaching work. The methodological approach is qualitative in nature. To collect data, we initially conducted a State of the Knowledge literature review (MOROSINI; SANTOS; BITENCOURT, 2021) and document analysis. We also conducted a field research, in which a questionnaire was applied to the research subjects and a semi-structured interview with part of those involved, in addition to the monitoring and observation of the activities of the trainers. The results indicated that, although studies on continuing teacher education have been in focus in Brazil since 1970, there is still much to explore about its conceptions and terminologies. There are many programs being offered all over the country, in which the teacher, the school or the "educational market" has been the center of these trainings. On the one hand, there are courses vehemently influenced by International Organizations, driven by managerialism and neoliberal business interests, in which there is no effective participation of teachers in the choice of content, nor concern about the real needs of students, since the center of the process is the large-scale evaluations. On the other hand, there are continuing education programs that oppose the private logic of lightening the training, in which the programs are designed from a perspective of permanent training, focused on a critical and emancipating educational praxis, centered in the school as a place of human formation, and not as a way to cheapen the training, because it is necessary to start in the school, but it is necessary to go beyond it. Among the main perceptions of the teachers of the RME about continuing education, the autonomy achieved in the current administration stood out, in which the teachers' education can be thought of based on the local reality, providing an opportunity to work with the generating theme. The teachers understand that a "new" Training Center is being built, with all the educators who participate in the school, and realize that it is a moment of deconstruction of some practices and reconstruction of concepts. They also report that they would like to be closer to the schools, the teachers and the students, however, the growing demand for work has made this approach difficult. However, the teachers feel that they are on the "right track", but there is still a lot to be done and a long process ahead. We also conclude that little research has been done on the teacher educators who work in the programs offered by municipal and state education departments, the profile of these educators, their training (initial and continuing), the autonomy of these professionals in the face of national training and evaluation policies, and their working conditions in a context of precariousness and intensification of the teaching work in Brazil.

**Keywords:** Teacher educators. Continuous Formation. Paulo Freire Center for Educators Training. Teacher Training Policies.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Metodologia do Estado do Conhecimento .....	82
<b>Figura 2</b> – Programas de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Belém ....	92
<b>Figura 3</b> – Início das avaliações em larga escala no Município de Belém .....	108
<b>Figura 4</b> – Resultados do IDEB referentes ao ano de 2013 .....	111
<b>Figura 5</b> – Planilha preenchida mensalmente pelos professores para o Expertise .....	113
<b>Figura 6</b> – Orientações para aplicação e avaliação da Prova Belém diagnóstica do ciclo II	115
<b>Figura 7</b> – Acompanhamento do desempenho dos alunos do ciclo II .....	117
<b>Figura 8</b> – Notícia no blog do NIED sobre o alinhamento do currículo do município à BNCC .....	119
<b>Figura 9</b> – Formações (I e V) do ano de 2021 .....	128
<b>Figura 10</b> – Panfleto de divulgação do Encontro Formativo dos novos profissionais da Educação .....	137

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Publicações por região.....	83
<b>Quadro 2</b> – Sistemática da Formação Continuada da Escola Cabana .....	97
<b>Quadro 2</b> – Objetivos para Educação Municipal de Belém .....	129
<b>Quadro 3</b> – Caracterização dos Professores Formadores.....	140
<b>Quadro 4</b> – Temáticas sugeridas pelos formadores para formação.....	142
<b>Quadro 5</b> – Destaques sobre a categoria “valorização” .....	153

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
Alfamat	Programa de Formação Continuada de Alfabetização e Matemática
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASG	Agentes de Serviços Gerais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FC	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CFE	Centro de Formação de Educadores
CFP	Centro de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conarcfe	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CP	Coordenador Pedagógico
CTPE	Compromisso Todos pela Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EC	Estado do Conhecimento
Ecoar	Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
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
GT	Grupo de Trabalho
HP	Hora Pedagógica
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
Isebe	Instituto dos Educadores de Belém
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
Nied	Núcleo de Informática Educativa
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
ONG	Organizações não Governamentais
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PPP	Parcerias Público-Privadas
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
RME	Rede Municipal de Ensino
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Semec	Secretaria Municipal de Educação
Sesan	Secretaria Municipal de Saneamento

UAB	Universidade Aberta do Brasil
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Justificativa.....</b>	<b>26</b>
<b>1.2 Fundamentos teóricos.....</b>	<b>27</b>
<b>1.3 Percursos Metodológicos .....</b>	<b>35</b>
<b>1.4 Os sujeitos e o campo da pesquisa.....</b>	<b>37</b>
<b>1.5 A coleta de dados .....</b>	<b>39</b>
<b>1.6 Análise e tratamento de dados .....</b>	<b>41</b>
<b>2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL .....</b>	<b>44</b>
<b>2.1 Concepções de formação continuada de professores e a formação em serviço .....</b>	<b>46</b>
<b>2.2 Políticas de formação continuada de professores, influências e resistências .....</b>	<b>52</b>
2.2.1 O gerencialismo e as parcerias público-privadas na educação brasileira.....	64
2.2.2 A avaliação em larga escala como orientadora das políticas de Formação Continuada.....	72
<b>2.3 Os estudos sobre as Políticas de Formação Continuada de Professores: o Estado do Conhecimento da Produção Científica entre 2012 e 2021.....</b>	<b>79</b>
<b>3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM .....</b>	<b>88</b>
<b>3.1 A formação continuada dos professores da RME de Belém em uma perspectiva histórica .....</b>	<b>91</b>
3.1.1 Projeto Escola Cabana (1997/2004).....	95
3.1.2 Mudança de gestão, mudança de paradigmas (2005/2012).....	101
<b>3.2 A continuidade dos programas Expertise e Alfamat (2013/2020).....</b>	<b>107</b>
<b>4 OS PROFESSORES FORMADORES E O CENTRO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PAULO FREIRE .....</b>	<b>124</b>
<b>4.1 Formação continuada de professores de Belém: 2021/2022 .....</b>	<b>125</b>
<b>4.2 Os professores formadores do Centro Paulo Freire .....</b>	<b>139</b>
<b>4.3 Sistematização das entrevistas dos formadores e as categorias de análise emergentes .....</b>	<b>144</b>
4.3.1 Concepções de formação continuada e formação permanente de professores e formadores .....	145
4.3.2 Valorização e Autonomia do trabalho docente.....	152
4.3.3 Condições de trabalho e intensificação do trabalho docente .....	158

<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>172</b>
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista aos Professores Formadores.....	186
APÊNDICE B – Roteiro de perguntas do questionário .....	189
APÊNDICE C – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Entrevista.....	191
APÊNDICE D – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Observação das reuniões, planejamentos e eventos.....	192
APÊNDICE E – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Questionário via <i>Google Formulário</i> .....	193
APÊNDICE F – Modelo do quadro-síntese das falas dos entrevistados .....	194



## 1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970, a temática acerca da formação de professores<sup>1</sup> vem sendo fortemente discutida no Brasil, motivada, sobretudo, pela falta de consenso sobre como deveria se dar essa formação, que, nesse momento, é marcada pelo chamado esquema “3+1”, em vigor desde os primeiros cursos de licenciatura no Brasil. Com isso, houve a criação de comitês, programas, comissões, grupos de estudos e pesquisas para debater o assunto. Atualmente, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd) são exemplos de instituições que se debruçam sobre essa discussão.

Os anos 1980, após um período de governo autoritário no Brasil, mostraram que foi necessária mais de uma década de encontros, movimentos, articulações e discussões entre o poder público, educadores e estudantes dos cursos de formação docente para consolidar o debate amplo e democrático sobre a formação de professores no Brasil. A ANFOPE, apesar de oficialmente ter sua fundação entre 1990 e 1992, desde o início da década de 1980, já lutava por questões como: a reformulação do curso de pedagogia, a criação da Base Comum Nacional e uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira. Em 1983, ocorreu o I Encontro Nacional da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE), que resultou em um documento com algumas exigências ao Estado. Para Brzezinski (1992, p. 79-80):

Uma análise geral do Documento permite reconhecer que a problemática da reformulação se circunscreve aos fatores externos e internos à educação, embutidos na crise geral da sociedade brasileira. Esta problemática envolve aspectos relevantes, tais como: a) a necessidade de mudança na política econômica vigente — em especial a dependência do capital estrangeiro; b) o necessário abandono de uma perspectiva gerencial que propõe soluções tecnicistas e estabelece mecanismos de controle que tolhem a crítica; c) o poder de decisão e autonomia do profissional de educação; d) a denúncia da política clientelística na área educacional.

Com o III Encontro Nacional, que aconteceu em 1988, questões organizativas importantes foram retomadas e a ANFOPE ganhou espaço para participar das discussões e acompanhar a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Segundo Brzezinski (1992, p. 82):

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, usamos “os professores, os educadores e os professores formadores”, de forma genérica, com o uso do gênero gramatical, para denotar o gênero humano, referindo-se aos homens e às mulheres, aos professores e às professoras. A escolha também se deu como forma de preservar o anonimato dos entrevistados, pois nos referimos a todos como professores.

Este acompanhamento processual mediante a participação em encontros e reuniões realizados nos Estados brasileiros e o conhecimento produzido pelos educadores envolvidos com as reformulações possibilitaram à ANFOPE a elaboração de princípios e diretrizes para uma política de formação do profissional da Educação.

O início dos anos de 1990 também foi marcado por eventos para discutir a base comum nacional para a formação dos professores e as reformas educacionais, principalmente, na América Latina e países periféricos. Os protagonistas e financiadores dessas reformas foram Organismos Internacionais (OI) como: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Entre esses eventos, houve a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada na Tailândia, em março de 1990, que deu início a um grande projeto de educação em escala mundial, para a década que se iniciava.

Como co-patrocinador da Conferência de Jomtien, o Banco Mundial adotou as conclusões da Conferência, elaborando diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990 e publicando o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, em 1995. Reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

O Brasil, naquele momento, apresentava um alto índice de analfabetismo e foi intimado a desenvolver ações para sanar tal problema. No entanto, as reformas propostas na conferência da Tailândia só alavancaram no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), visto que a “Era Cardoso” foi pautada por associação aos OI e orientada pela cartilha do neoliberalismo. O objetivo das reformas era atender às demandas do mercado e, assim, elas foram pautadas na capacitação profissional e no aproveitamento da produção científico-tecnológica.

Conforme Frigotto e Ciavatta (2003), em paralelo a esse contexto, vários educadores, instituições científicas, culturais, sindicais e políticas protagonizaram a construção do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e do Plano Nacional de Educação (PNE). A estratégia do governo FHC de subordinar as reformas educativas, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico-social foi confirmada pelo longo

processo de tramitação da LDBEN e as diversas emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base de governo, sendo aprovada somente no final de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/96).

Também em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que tinha como um de seus objetivos a valorização do profissional do magistério. A Lei nº 9.424/96 determinava que os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam adotar um novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, porém, o investimento foi fraquíssimo e se viu uma série de campanhas de cunho filantrópico em substituição às políticas públicas efetivas de valorização do magistério.

No que se refere à formação de professores, destacamos que o financiamento internacional, que ocorria através do BM, era voltado, principalmente, à formação e ao treinamento em serviço, visto que os custos eram bem menores do que uma formação inicial de qualidade.

[...] a educação em serviço apresenta-se como forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação. A redução da educação inicial e o investimento na educação continuada são, pois, compatíveis com um projeto de educacional de viés econômico, fundamentado em uma visão técnica e instrumental da educação[...] o BM privilegia na educação continuada o conhecimento do conteúdo de matérias, alegando que ele tem mais influência no rendimento dos alunos do que o conhecimento pedagógico [...] Além disso, o banco preconiza o uso da educação a distância, tendo em vista ser o seu custo menor, se comparado com modalidades presenciais (SANTOS, 2000, p. 174).

O BM oferecia recursos às secretarias de Educação para a execução de programas de formação continuada, como os que ocorreram em São Paulo e Minas Gerais. Contudo, como demonstrado em estudo feito por Santos (2000), mesmo sabendo que os empréstimos eram condicionados à aceitação das políticas e orientações do banco, compreende-se que as secretarias de educação, bem como os demais envolvidos (escolas, coordenadores e professores), possuem suas próprias culturas, práticas e concepções, que podem confrontar com as ideias propostas pelo BM. Dessa forma, em alguns locais, os programas foram recontextualizados<sup>2</sup> para atender à realidade e aos verdadeiros interesses da escola; e ainda em outros lugares, professores se recusaram a participar dos programas ofertados pelo banco.

---

<sup>2</sup> “[...] recorreremos ao conceito de recontextualização, originário da teoria de Basil Bernstein (1996) sobre a construção do conhecimento escolar. Segundo este autor, teorias, concepções filosóficas, uma nova ideia no campo intelectual sofre alterações, muitas vezes fundamentais, quando são convertidas em discurso pedagógico, em um novo texto produzido no campo educacional. A ideia de recontextualização envolve a apropriação de um discurso original, uma ideia nova, criada em campo intelectual e que, ao ser deslocado deste campo, vai sofrendo modificação em vários contextos[...]” (CAMARGO, 2004, p. 229).

Quanto ao amparo legal, a formação inicial e continuada de professores é contemplada na LDBEN de 1996, em seu Título VI, “dos profissionais da educação”, dos artigos 61 ao 67; na criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em 2002, por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE); bem como no PNE, principalmente nas metas 15 e 16 e suas estratégias.

A LDBEN, naquele momento, trouxe indicativos legais importantes para a formação de professores, com vistas a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo a educação básica a referência para a formação dos profissionais da educação. A formação deveria ser preferencialmente em nível superior (em curso de licenciatura, de graduação plena), em universidades e institutos superiores de educação, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. A partir dessa lei, fundamental para legislação educacional brasileira, vários outros marcos regulatórios vieram para contemplar a formação de professores no país. Para Maués e Camargo (2012, p. 155):

A legislação brasileira específica sobre o assunto tem sido pródiga. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, vários mecanismos de regulação têm sido elaborados, tais como Decretos-Lei, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Portarias Ministeriais, visando disciplinar as ações relativas à formação dos profissionais da educação. As políticas de universalização, assumidas pelo Brasil em diferentes cúpulas educacionais, vêm repercutindo sobre o docente e, conseqüentemente, levando os governantes a assumir determinadas medidas.

Com relação às referências curriculares, foi aprovada a Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, relativa à formação de professores. “O processo de discussão que ocorreu desde a sua instalação, expressa os conflitos presentes no campo da formação de professores e que em certos aspectos colide com as orientações que vêm sendo difundidas no âmbito dos movimentos sociais organizados” (CAMARGO, 2004, p. 26). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram criadas com o objetivo de “definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional e tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação” (MEC/CNE, 2002, p. 02).

Além disso, as diretrizes regulamentam a duração e a carga horária dos cursos de licenciaturas, a importante associação entre teoria e prática, o movimento contínuo entre o saber e o fazer, preconizando a valorização do magistério e a excelência da formação dos professores. Ainda de acordo com Maués e Camargo (2012, p. 158):

A relação teoria e prática nos cursos de formação de professores tem sido uma das grandes questões enfrentadas quando se discute o currículo desses cursos, já que há críticas diversas quanto à aproximação do licenciando com os problemas concretos que perpassam a prática docente, seja por parte dos documentos oficiais, como os que abrangem associações de classe, científica, sindicatos como é o caso da ANFOPE, Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED).

Em 2006, a instituição das DCN para o curso de Pedagogia foi fundamental para organização dos cursos de graduação, bem como para formação dos profissionais da educação no Brasil, pois atenderam algumas reivindicações ocorridas desde a década de 1990 por uma base comum de formação. Outro aspecto fundamental das DCN do curso de pedagogia foi dirimir a dicotomia entre bacharelado e licenciatura.

Outro marco nas políticas públicas educacionais brasileiras foi o PNE, que se destina a regulamentar a educação nacional em termos de traduzir a política educacional em vigor em estratégias de cumprimento da lei. Tal documento, previsto para cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo. O PNE, proposto junto à discussão da LDBEN, foi originado a partir da pressão social e de entidades, predominantemente constituídas por educadores, profissionais da educação, pais de alunos e estudantes.

O PNE (2014-2024) reforça a importância da formação em nível superior para os professores da educação básica, bem como enfatiza a valorização dos profissionais do magistério das escolas públicas e a realização da formação continuada para os professores, através de cursos de pós-graduação de acordo com sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino em que os docentes atuam. Segundo Dourado (2015, p. 300):

Na última década, vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à valorização desses profissionais. No âmbito do CNE, houve movimentação em direção à busca de maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada.

As exigências das DCN e do PNE, que enfatizaram a formação dos professores da educação básica em nível superior, especialmente da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, fizeram crescer significativamente a oferta de cursos de licenciatura (entre eles, o de Pedagogia) em instituições privadas, principalmente na modalidade de Educação a

Distância (EAD). No entanto, o que podemos observar é que houve um crescimento desordenado dessa oferta, sem o cuidado necessário com a qualidade dos cursos ofertados, favorecendo a expansão do setor privado.

O Decreto n.º 2.494/1998 impulsionou o credenciamento de instituições e as autorizações de cursos, inclusive de entidades com fins lucrativos que tinham interesse em ofertar a EAD. A partir 2002, iniciou o crescimento dessa oferta, vista como um grande nicho no mercado do ensino superior, fazendo com que a EAD, na rede privada, tivesse um número expressivo de alunos. Porém, à medida que foram sendo liberados, houve um crescimento indiscriminado por todo país.

Basta-nos, por ora, assinalar que o Estado brasileiro foi incapaz de conduzir o processo de expansão da educação a distância com o mínimo de controle e direcionamento, deixando que se construísse, por obra de iniciativas particulares, um “Titanic” que, agora, está desgovernado e ingovernável. (GIOLO, 2018, p. 94).

Freitas (2007) destaca que tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores vêm obedecendo às recomendações de OI, sem a preocupação com o desenvolvimento do ensino, da pesquisa, de uma sólida formação teórica, da melhoria da educação básica, do trabalho dos professores e da aprendizagem dos alunos. Os cursos são realizados de forma a aligeirar e baratear custos, com foco na prática e na emissão de certificados.

Este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores (FREITAS, 2007, p. 1209).

Nesse contexto, também foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), um programa que levou aos interiores do país cursos superiores através da EAD, sobretudo para ofertar formação inicial e continuada aos professores de escolas públicas. Outrossim, a UAB buscou levar formação para diretores, coordenadores e outros profissionais da educação. Além da formação à distância, existem polos para realização de atividades presenciais, onde eventualmente os alunos recebem o acompanhamento de tutores e entram em contato com a biblioteca e os laboratórios. Contudo, “estas iniciativas ocultam a desigualdade entre instituições de ensino e instituições de pesquisa, estudantes que estudam e pesquisam e estudantes que trabalham, produzindo a desigualdade educacional” (FREITAS, 2007, p. 1206).

Outro destaque na formação dos professores foi a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), implantado em 2009. Ele integra um conjunto de políticas públicas do Governo Federal em parceria com estados, municípios e Instituições de Ensino Superior (IES). Esse plano compõe um grupo de políticas juntamente com o Piso Nacional do Magistério; os cursos de mestrado profissional para educadores das redes públicas; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que visa ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que fomenta a inovação, a elevação da qualidade dos cursos do magistério e a valorização da carreira do professor.

Após uma década da aprovação da Resolução CNE/CP n.º 1/2002, o Conselho Nacional de Educação aprovou, em julho de 2015, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que regulamentou as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, após ampla discussão em eventos regionais/nacionais, orientada por significativas contribuições da ANFOPE, bem como nas DCN do curso de pedagogia (FELIPE, 2020).

[...] a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 assentou, entre outros, os seguintes compromissos: base comum nacional como conjunto de princípios e não como prescrição curricular e pedagógica; concepção de docência como ação educativa que pressupõe o ensino e as demais funções necessárias a sua plena realização; sólida formação científica e cultural; sólida formação no domínio de conteúdos e metodologias, linguagens e tecnologias; articulação entre formação inicial e continuada, articulação entre formação e valorização profissional e entre ensino, pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial à articulação entre teorias e práticas e ao aprimoramento profissional. No seu conjunto, esses compromissos visavam a uma formação ampla e cidadã, comprometida com a defesa da democracia, da cidadania, da justiça, da inclusão e da educação como bem comum. (FELIPE, 2020, n.p.).

Ainda em fase de implementação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, ela foi substituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as novas diretrizes curriculares nacionais para a Formação Inicial de professores para a educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

No entanto, instituições de ensino superior e entidades da área educacional fizeram duras críticas ao documento por representar uma desconfiguração dos cursos de formação de professores, permeados de questões ideológicas e políticas, que servem aos interesses de um determinado grupo ligado a fundações, institutos, organizações sociais e a uma agenda

internacional que visa uma padronização curricular e, conseqüentemente, a perda da autonomia das instituições formadoras (FELIPE, 2020).

O princípio da valorização da profissão docente, da qual a formação é parte, foi legitimado pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Contudo, o que ela opera é o projeto de “desprofissionalização” (FREITAS, 2002) consubstanciado nas Diretrizes de 2002 e aperfeiçoado, nas suas feições neoliberais, pelas reformas educacionais recentes. Três grandes pilares dessas Diretrizes reportam a essa desprofissionalização: 1) legitimação dos institutos superiores de educação como lócus preferencial da formação, em detrimento das universidades; 2) simetria invertida, ou seja, coerência entre a formação e a atuação profissional esperada, o que remete à superficialização da formação e 3) competências como “fio condutor” do currículo e da avaliação, pelas quais se busca alinhar os conhecimentos e as práticas profissionais dos professores a padrões externamente estabelecidos (FELIPE, 2020, n.p.).

Entre as concepções de formação de professores em disputa, destaca-se aquela que considera estes como meros reprodutores de metodologias padronizadas e limitados ao conhecimento básico (voltados apenas para o desenvolvimento de competências e habilidades). Assim, em 2020, em meio à pandemia de Covid-19, em um cenário de milhares de mortes e uma crise sanitária econômica sem precedentes no Brasil e no mundo, foi aprovada e homologada a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC).

A elaboração/aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2020, assim como da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) tem um caráter marcadamente autoritário, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação. Diferentemente do que ocorreu no processo amplo de discussão e posicionamentos dessas entidades na elaboração do Parecer CNE/CP nº 2, de 9/06/2015, e da Resolução CNE/CP nº 2, de 1/07/2015, que articulavam a formação inicial e a continuada e representavam um consenso no campo educacional, incorporando princípios e demandas histórica e coletivamente construídos (ANPED, 2020, n.p.).

Em novembro de 2020, quinze entidades nacionais (entre elas, ANPEd, ANFOPE e ANPAE) publicaram uma nota de repúdio contra a Resolução CNE/CP nº 1/2020, elencando uma série de argumentos para demonstrar como tal documento estaria acentuando o processo de “desvalorização e precarização da formação dos profissionais do magistério da educação básica”, através de práticas autoritárias cada vez mais comuns no cenário educacional brasileiro. Ainda de acordo com a nota de repúdio, a aprovação da resolução foi feita sem o debate



necessário, envolvendo instituições e entidades acadêmico-científicas que discutem historicamente o currículo, a avaliação, a formação e as políticas públicas educacionais no Brasil. Por fim, a nota reitera o entendimento de que a formação continuada não pode ser vista somente como mais uma etapa da formação inicial, mas sim como um direito, que proporcione aos professores o desenvolvimento intelectual da sua formação.

No âmbito dos estados e municípios e seus respectivos Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação, vislumbram-se as crescentes Parcerias Público-Privadas (PPP) entre secretarias de educação e institutos privados, que oferecem formação continuada para os professores. Na tentativa de melhorar os índices de aprendizagem nas avaliações externas, as secretarias se organizam para buscar estabelecer convênios com organizações vinculadas a grandes empresas e bancos. O Instituto Airton Sena, o Instituto Natura, a Fundação Itaú Unibanco, a Fundação Bradesco e a Tim Brasil são alguns exemplos de empresas que têm se vinculado às escolas através das secretarias de Educação no intuito de oferecer formação para os professores.

Pereira e Camargo (2020) destacam esse direcionamento, o da oferta da Formação Continuada através de parcerias público-privadas, uma nova tendência, com a formação direcionada pelo mercado, em que essas instituições oferecem não somente formação na lógica empresarial para os professores de todos os níveis, mas também prestam assessoria, acompanhamento e monitoramento das ações pedagógicas da escola. Dessa forma, elas interferem diretamente na formação dos profissionais da educação, definindo as ações escolares e a organização do trabalho pedagógico.

No que diz respeito ao município de Belém e sua Rede Municipal de Ensino (RME), objeto de estudo desta dissertação, verifica-se um considerável histórico no processo de formação de professores da rede. Uma das primeiras iniciativas, nesse sentido, foi a criação do Instituto dos Educadores de Belém (ISEBE). Na década de 1990<sup>3</sup>, o instituto era responsável pela formação de professores e desenvolvia cursos de fundamentação teórica e prática, distribuídos em cinco etapas alternadas destinadas a professores da educação infantil, do ensino fundamental e aos técnicos escolares. O instituto teve como principal mentor o professor Pedro Demo (PEREIRA, 2015).

Outra referência na formação dos professores no município foi a criação da Escola Cabana (1997-2004<sup>4</sup>), que foi pautada na qualidade social da educação e propôs uma visão diferenciada para as políticas de formação, as quais contrapõem-se à concepção de educação

---

<sup>3</sup> Gestão do prefeito Hélio Gueiros.

<sup>4</sup> Gestão do prefeito Edmilson Rodrigues.

ligada às demandas de mercado e de dependência às orientações dos OI (FERREIRA, 2005). A escola Cabana tinha como princípios elementares a participação popular, a inclusão social, a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação.

A partir de 2005<sup>5</sup>, em outra gestão municipal, a rede deu início ao curso Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo (Ecoar), no qual as formações passaram a ter como objetivo superar os baixos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), divulgados naquele ano, com o foco nos professores alfabetizadores, por considerá-los estratégicos no processo de continuidade da aprendizagem do aluno na escola, assegurando-lhe os direitos de aprendizagem (PEREIRA, 2015).

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, da escrita e da matemática. 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 à nível municipal [...] (PEREIRA, 2015, p. 21).

Posteriormente, iniciaram, na RME, outros dois programas de formação de professores, o Projeto Expertise em Alfabetização<sup>6</sup> (iniciado em 2007), voltado aos professores que atuavam no Ciclo I (1º, 2º e 3º ano), e o Programa de Formação Continuada de Alfabetização e Matemática<sup>7</sup> (Alfamat), que iniciou em 2009, voltado aos professores do ciclo II (4º e 5º ano), ambos permaneceram na RME até o ano de 2020.

Atualmente, a RME de Belém é composta por 203<sup>8</sup> unidades educacionais (EMEF, EMEIF, EMEI, EMEC, UEI e Anexo escolar)<sup>9</sup>, nas quais atuam professores efetivos e contratados que participam das formações permanentes e dos encontros formativos que fazem parte do calendário anual da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). A partir de 2021, as formações dos ciclos I e II concentram-se no mesmo espaço, que passou a se chamar Centro de Formação de Educadores (CFE) Paulo Freire, que também é responsável pela formação dos coordenadores, diretores, secretários, serviços gerais e merendeiras.

Quanto aos investimentos públicos para formação continuada de professores, foram criados alguns programas federais, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

---

<sup>5</sup> Gestão do prefeito Duciomar Costa.

<sup>6</sup> Inicialmente, ocorria no Instituto de Educação Superior da Amazônia (IESAM) e, no ano de 2013, passou para um prédio próprio, denominado de Centro de Formação de Professores.

<sup>7</sup> Ocorria no Núcleo de Informática Educativa (NIED).

<sup>8</sup> Dados fornecidos pela coordenação do CFE Paulo Freire.

<sup>9</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF), Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI), Escola Municipal de Educação no Campo (EMEC), Unidade de Ensino Infantil (UEI).

(PNAIC), o Pró-letramento e o Gestar I e II. Com exceção do Gestar II, que tinha como público os professores do sexto ao nono ano do ensino fundamental, os três primeiros tinham objetivos semelhantes, como: apoiar os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas, a planejarem as aulas e a usarem, de modo articulado, os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo Ministério da Educação (MEC); oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; contribuir para que se desenvolva, nas escolas, uma cultura de formação continuada; e desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas dos sistemas de ensino.

Acreditamos que a preparação do professor tem papel fundamental na formação de uma sociedade democrática, com cidadãos conscientes do seu papel no mundo, sujeitos de direitos e deveres, indivíduos preocupados com o outro e com a preservação do meio ambiente, que respeita o próximo e merece ser respeitado. Para tanto, os currículos da formação de professores e das escolas devem ir além dos eixos das linguagens, das ciências, da tecnologia e do trabalho. Precisamos discutir sobre a educação integral, a educação *em* e *para* os direitos humanos, as diversidades, identidades e os grupos minoritários.

Porém, com a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2, de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica, é preciso estar atento para que o currículo não se restrinja apenas à parte técnica, à realização de atividades voltadas para qualificação profissional e às avaliações diagnósticas, em detrimento de uma formação cidadã que envolva atividades curriculares e extracurriculares da escola, pois “tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (SAVIANI, 2016, p. 75).

Assim, entendemos que os conhecimentos dos professores devem ser ampliados, superando os limites impostos, para que a formação do professor e do aluno não se limite apenas às habilidades e competências prescritas por documentos, mas possa ser uma construção dialética, em que o educador compreenda o contexto em que se desenvolve o processo educativo.

Dessa forma, este projeto de pesquisa pretende contribuir para a análise sobre as políticas de formação continuada de professores e a influência em suas práticas docentes, mediante o entendimento de que:

O momento atual brasileiro, marcado por intensa crise na saúde, na política e na economia, apresenta ameaças concretas ao processo democrático, ao mesmo tempo em que anuncia a retirada de direitos da população, com impactos na qualidade da educação básica e superior e na formação de professores. Tal conjuntura exige intensa mobilização das entidades e fóruns em defesa da educação pública. (ANFOPE, 2021, p. 06).

Nesse sentido, iremos analisar qual a percepção dos professores formadores em relação aos programas de formação continuada da RME/Belém, no período de 2013 a 2022, e quais as principais mudanças instituídas a partir de 2021, na gestão municipal do prefeito Edmilson Rodrigues, eleito por uma coligação de partidos progressistas.

### **1.1 Justificativa**

O interesse pela temática de pesquisa surge a partir de três pontos de vista: pessoal, acadêmico e social. O pessoal, a partir da experiência de seis anos como professora do ensino fundamental na RME/Belém, nos ciclos I e II, em que participei, desde 2014, dos programas de formação continuada do Expertise e do Alfamat. Além disso, trabalhei como coordenadora pedagógica de um centro social, na área de formação continuada dos educadores, no qual a instituição investia significativamente na formação de seus profissionais. Eram atividades de formação mensais que trabalhavam para além das linguagens, da matemática, das ciências humanas e da natureza; eram momentos formativos e reflexivos sobre vários aspectos do planejamento, da avaliação, da didática, da saúde, das concepções de infância, dos territórios e, principalmente, sobre a relevância da educação na vida escolar e social dos educandos.

É inegável a importância da participação nos encontros formativos para a prática docente na educação básica, inclusive, por considerá-los uma conquista, porque sabemos que nem todos os municípios do país são contemplados com programas de formação continuada, tampouco com centros de formação para professores. Pessoalmente, ele contribuiu significativamente para a nossa formação, pois, ao entrar na RME, estava há vários anos trabalhando na área da coordenação e tínhamos pouca experiência em sala de aula. Contudo, ao longo dos anos participando dos programas, surgiu o interesse pela formação dos formadores, suas práticas, concepções e a forma como eram pensadas e organizadas as formações.

Sobre o aspecto acadêmico, destacamos o levantamento no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no qual detectamos que a maioria dos trabalhos encontrados se debruça sobre os programas de formação, poucos investigam sobre os professores formadores que atuam nesses programas, principalmente os

implementados por secretarias de educação estaduais e municipais, o que nos fez identificar a necessidade de se ampliar os estudos acerca desse tema.

Em relação ao social, trata-se da possibilidade da pesquisa em contribuir com a RME, no sentido de entender como vem ocorrendo a formação continuada dos professores no município nos últimos dez anos e como o professor formador tem um papel fundamental nesse processo. Compreendemos que pesquisas desse cunho podem colaborar com a formação que já vem sendo desenvolvida e fortalecer o trabalho dos professores formadores, mediante os inúmeros desafios encontrados por eles e pelos docentes cotidianamente nas escolas. Isso porque, além da aprendizagem, diariamente, os professores defrontam-se com problemas sociais, familiares e emocionais dos alunos.

Para tal propósito, precisamos ter clareza sobre as concepções de formação continuada e como elas fazem parte do histórico da educação brasileira, pois, para Alferes e Mainardes (2011), desde a década de 1960, o foco das queixas dos professores com relação à formação continuada está na falta de relação desta com as necessidades da escola.

## **1.2 Fundamentos teóricos**

Como referencial teórico, fundamentamo-nos em autores como Freire (1996), Freitas (2007), Gatti (2008), Curado Silva (2017) e Shiroma (2018), os quais contribuíram para a fundamentação teórica sobre a formação continuada de professores e nortearam o debate acerca dos desafios e das perspectivas do trabalho docente.

As reflexões trazidas por Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, sobre uma formação problematizadora e transformadora nos fazem refletir sobre o atual contexto da formação de professores no Brasil, principalmente devido às imposições da BNCC, da BNC da formação de professores e da influência dos Organismos Internacionais nas orientações da educação brasileira. Temos um currículo que prioriza uma orientação universal, que desvaloriza a diversidade de saberes em detrimento de uma educação voltada às competências, à eficiência e à competitividade.

Gatti (2008), ao analisar as políticas públicas para formação continuada no Brasil, traz à tona a preocupação mundial em torno da formação de professores, primeiramente pelas pressões mercadológicas do mundo do trabalho capitalista, como também pelos baixos índices no rendimento educacional em diversos países. Com uma legislação que aumentou as responsabilidades dos municípios com relação aos resultados nos índices de avaliação e com a

liberação de financiamento para os cursos de formação continuada de professores, ampliou-se indiscriminadamente o número de cursos voltados para esse fim.

Nesse contexto, a formação continuada é vista como paliativo para preencher as lacunas da formação inicial, ampliando significativamente a oferta de cursos de EAD, principalmente em instituições privadas, não só na formação continuada, como nos cursos de licenciatura. Para Curado Silva (2017), a formação voltada para prática se tornou preponderante nas políticas públicas atuais, consequência das reformas educacionais e curriculares nacionais.

A formação para o trabalho e, neste caso, o trabalho docente, até então entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos específicos e técnicos, é substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer (CURADO SILVA, 2017, p. 2).

A autora reitera que é importante refletir sobre as reformas impostas e coloca como fundamentais três princípios indissociáveis atrelados à formação dos professores: o trabalho, a relação teoria e prática e a emancipação. Entender essa relação “significa enxergar as dimensões a respeito do trabalho docente e como este se configura no atual momento histórico” (CURADO SILVA, 2017, p. 06). O que se pretende é que a formação dos professores extrapole os currículos e contribua para a formação de sujeitos autônomos para compreender a importância da teoria e da prática, relacionando-as com a ciência, a economia, a política, a cultura e a sociedade.

Shiroma (2018) faz relações entre as agendas dos organismos multilaterais e as reformas educativas, a presença do gerencialismo na educação e como os investimentos do setor privado vem repercutindo nas políticas docentes no Brasil. A autora analisa como a avaliação vem se tornando protagonista no processo de formação, apesar de o foco ainda ser os professores, pois quando o resultado dessas avaliações não é satisfatório, recai sobre o professor a responsabilidade diante do “consenso nas agendas em torno da ideia de que a má qualidade da educação se deve às práticas ‘inefícazes’ dos professores” (SHIROMA, 2018, p. 100). A agenda do BM, por exemplo, sugere política de *accountability*, com a intenção de responsabilizar a escola e os professores quando os resultados esperados não forem atingidos.

O BM sugere, ainda, que a base curricular balize não só a educação básica, como também a formação de professores, oportunizando, dessa forma, que verbas públicas possam financiar cursos oferecidos por instituições privadas, que têm se multiplicado, oferecendo cursos de formação e a venda de tecnologias para avaliar e monitorar professores e alunos.

Assim, o empresariado encontra nas políticas públicas para educação um nicho promissor para obtenção de ganhos econômicos e políticos: vende seus produtos e assegura a difusão dos valores, informações e metodologias para fomentar a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI. (SHIROMA, 2018, p. 102).

Essa preocupação com a formação docente no Brasil não é recente, “porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar” (GATTI, 2016, p. 162). Portanto, os autores supracitados e demais pesquisadores irão nos auxiliar na análise e nas reflexões propostas nesta pesquisa.

A formação de professores deve ser pensada como um processo contínuo e permanente, evitando formações pertinentes a um objetivo político específico, elaborado por órgãos, secretarias de educação e por profissionais sem o devido entendimento sobre a complexidade das condições necessárias, que não fazem o diagnóstico das demandas e dos interesses de professores e alunos; projetos que a cada nova gestão começam do zero, desconsiderando a experiência e o conhecimento adquiridos nos anos anteriores. Para Alferes e Mainardes (2011, p. 08):

[...] é necessário conceber uma concepção de formação continuada que valorize o conhecimento científico, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, assim como a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Na literatura, deparamo-nos com vários conceitos, termos e nomenclaturas para tentar definir a formação continuada de professores e como ela deve acontecer. Em seu artigo, Rodrigues (2004) dialoga sobre uma formação continuada que envolve a escola, os saberes dos professores e sua vida profissional, apresentando alguns termos utilizados para tratar a formação continuada em serviço. Segundo a autora, os termos mais utilizados para tratar da formação docente em serviço são: “reciclagem”, “treinamento”, “aperfeiçoamento”, “capacitação”, “atualização”, “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada” (RODRIGUES, 2004).

Na percepção de Rodrigues (2004), os três últimos talvez sejam os que mais se aproximam de uma perspectiva que considera e valoriza a pesquisa, os saberes dos professores e as suas práticas pedagógicas. Os demais termos, apesar de serem muito utilizados, inclusive, em documentos oficiais, apresentam limitações quanto ao pensamento sobre o professor, a sua forma de trabalhar, e trazem uma visão acrítica, privilegiando uma concepção tecnicista da

educação, preocupados apenas com a eficácia e a eficiência na educação, que, assim como na indústria, no comércio e no mercado, o objetivo principal é o lucro. Nessa perspectiva, os professores são vistos apenas como clientes dos cursos e não participam do processo de reflexão, proposição, planejamento e produção do conhecimento.

De acordo com Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010, p. 368), precisamos “ultrapassar concepções e práticas de formação continuada que não são continuadas, pouco formam, pouco valorizam e até algumas vezes desvalorizam os professores”. A formação deve ser o momento em que o professor vai relacionar os conhecimentos teóricos com as dimensões ideológicas, políticas, sociais e filosóficas do seu cotidiano escolar, contribuindo com o seu desenvolvimento e sua trajetória profissional.

Entretanto, lembramos que, durante muito tempo, ela foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social (ALVARADO-PRADA; CAMPOS FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

Os professores têm enfrentado um árduo caminho para efetivação do seu ofício, pois é crescente a intensificação do trabalho docente<sup>10</sup> diante de tantas responsabilidades, além das péssimas condições de trabalho, a defasagem salarial e a escassez de recursos materiais e humanos na escola. Sabemos também que a formação continuada por si só não dá conta de resolver os problemas que costumam frequentar a escola básica, em especial, a escola pública. Entretanto, os professores “lutam para superar as dificuldades, para se formarem continuamente, mesmo sacrificando suas famílias, suas poucas economias, seu tempo não remunerado, sua própria saúde” (ALVARADO-PRADA; CAMPOS FREITAS; FREITAS, 2010, p. 379).

Estudos sobre a identidade docente<sup>11</sup> e suas trajetórias profissionais têm sido explorados nos últimos anos; a diligência pela carreira e a história de vida dos professores apontam para novas pesquisas sobre a profissão. Claude Dubar (2012), que pesquisa os meios de construção

<sup>10</sup> Para Duarte (2010), a intensificação do trabalho docente está relacionada a uma extensa carga horária de trabalho, muitas exigências e a responsabilização por várias funções delgadas ao professor.

<sup>11</sup> “A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente” (GARCIA, 2010, n.p.).



das identidades ao longo da trajetória profissional dos indivíduos, diz que “é por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como profissionais” (DUBAR, 2012, p. 354).

Mudanças ocorridas nas últimas décadas, como a massificação da escola, o crescimento das exigências relacionadas ao professor e as obrigações pertinentes ao espaço escolar, têm causado sérias consequências na vida e na saúde do docente. O número de professores afastados para tratamento de saúde, principalmente devido a problemas emocionais e de esgotamento (como a síndrome de *Burnout*), aumentou consideravelmente (XAVIER, 2014).

O controle da disciplina tem requerido dos professores um trabalho de justificação permanente, para o que eles necessitam mobilizar constantemente seus atrativos pessoais. Tal situação já seria suficiente para falar não apenas na crise de identidade perante demandas variadas, e não raro divergentes, a que estão sujeitos os professores na sociedade contemporânea, como também indica a emergência de aspectos típicos do que se convencionou chamar de *mal-estar profissional*. (XAVIER, 2014, p. 834).

Pesquisadores como Enguita (1991) e Oliveira (2004) discutem sobre como o acentuado número de tarefas sob a responsabilidade do professor e a falta de condições de trabalho e formação adequada têm causado um processo de precarização do trabalho docente<sup>12</sup>. Os professores são conduzidos por políticas públicas de formação ineficientes e submetidos à lógica neoliberal, ao mesmo tempo que tentam resistir e lutar por autonomia, melhores condições de trabalho e valorização profissional.

A profissionalização docente<sup>13</sup> tornou-se tema frequente no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, sendo pesquisado e estudado por vários cientistas da área (como o Grupo de Trabalho (GT) 8 da ANPED). A partir de um levantamento realizado, percebeu-se que a preocupação central da profissionalização, naquele momento, era centrada na prática em sala de aula, inclinada em alcançar, de qualquer maneira, a qualidade de ensino e o sucesso escolar. Questões sobre as deficiências dos processos pedagógicos, dos ambientes de aprendizagem, a baixa remuneração, a sobrecarga da jornada de trabalho e os problemas na formação inicial

<sup>12</sup> Para Marin (2010), entende-se por precarização as mudanças ligadas à flexibilização, à desvalorização, à competitividade e à falta de condições de trabalho em geral.

<sup>13</sup> Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência, identificando as transformações sofridas pelos docentes. “[...] Outra vertente aborda a profissionalização como política de Estado (EVANGELISTA; SHIROMA 2003), implementada por meio de medidas como formação continuada, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências, vinculando-se, portanto, à discussão sobre carreira e valorização do magistério” (SHIROMA, 2010, n.p.).

também foram diagnosticados pelos especialistas e denominados de desprofissionalização docente<sup>14</sup> (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003).

A argumentação pela busca da qualidade da educação<sup>15</sup> através da formação de professores e a quantificação dos dados fazem com que organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Unesco encomendem relatórios, buscando soluções e metas para o problema da formação de professores, entre elas, o desenvolvimento de ações relacionadas ao aumento de interesse pela profissão, revisão e melhoria da formação docente; busca de estratégias de permanência na profissão e aperfeiçoamento da seleção de novos professores e, paralelamente, melhoria do status e da competitividade dos professores, por meio do reconhecimento público da profissão (MAUÉS, 2011).

[...] a profissionalização, longe de realizar o que em princípio a palavra promete – a qualidade da função docente e sua conseqüente valorização social – promove a superficialização docente; a burocratização do trabalho docente; a competição interpares; a segmentação da categoria. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 43).

Entretanto, essa competitividade contribui para desqualificar o trabalho dos professores porque, ao invés de criar um ambiente de cooperação e coletividade, cria uma competição desnecessária na equipe docente. Segundo Nóvoa (2008, p. 231), “é necessário que se caminhe para a promoção de espaços entre pares, de trocas de partilhas como possibilidade de potencializar os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos professores”.

Os professores precisam falar e ser ouvidos, dialogar sobre seus êxitos e dificuldades, bem como expor suas necessidades de formação. Para que o projeto pedagógico seja efetivado,

---

<sup>14</sup> “Por desprofissionalização docente, entende-se o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas. Esse enfraquecimento deve-se à aparição de novas regulamentações laborais na América Latina, no contexto do avanço da globalização capitalista e neoliberal, com seus conseqüentes impactos na diminuição do campo de autonomia e controle profissional do processo de trabalho (MEJÍAS, 2010)” (JEDLICKI, 2010, n.p.).

<sup>15</sup> “A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) é uma das entidades que vem historicamente acompanhando, questionando e se posicionando a favor da qualidade social na formação desses profissionais. Por isso, a produção dessa associação é referência para os estudos e debates a respeito da política global de formação e também para o que diz respeito à construção de um Sistema Nacional de Educação que articule a formação e a valorização desses profissionais em todos os níveis de ensino [...]” (PEREIRA; CURADO SILVA, 2021, p. 11).

tanto professores como toda equipe do processo educativo precisam estar juntos e igualmente empenhados e motivados, tendo em vista que o trabalho docente é

[...] uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. (OLIVEIRA, 2010, n.p.).

Partindo desse ponto de vista, percebemos o quanto é importante o trabalho dos formadores, pois eles desenvolvem um trabalho pedagógico como professores e para professores, visto que o trabalho de formação continuada, além de pedagógico, é intencional e político por natureza. Desse modo, de acordo com Ferreira (2018), o trabalho pedagógico desloca-se entre o individual e o coletivo, de forma dialética, fazendo e acontecendo diariamente no ambiente escolar.

Portanto, o trabalho pedagógico é todo o movimento que contribui para que a produção do conhecimento aconteça. Inclui os aspectos relativos ao espaço e ao tempo, aos sujeitos (e, por isso, aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos), aos conhecimentos sobre Pedagogia (especialmente os relativos a como os sujeitos aprendem) e implica um projeto, uma ação coordenada que objetiva um fim. (FERREIRA, 2018, p. 604).

Para tal, é necessário pensar uma proposta de formação a qual proporcione aportes teóricos e práticos que os permitam pensar, avaliar e refletir a sua própria prática, além de viabilizar mudanças significativas no seu processo de ensinar e aprender. A formação permanente é um instrumento de transformação para formação de seres conscientes, que se entendem como sujeitos políticos e históricos, através da concepção de educação emancipadora defendida por Freire (1996). Segundo ele,

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 25).

Os professores devem se envolver de forma integral na sua formação, na qual os aspectos teóricos e técnicos são de suma importância; porém, se não houver valorização profissional, respeito, salário digno e políticas públicas que estimulem e organizem formações adequadas, o professor não tem como ter uma formação permanente e de qualidade.

Compreende-se a formação continuada como um dos elementos de composição da valorização do trabalho docente, por permitir aos professores, além das atualizações e acesso aos debates atuais, a possibilidade de refletir criticamente sobre seu trabalho pedagógico, objetivo do ensino e as condições de seu espaço e tempo de atuação (PEREIRA; CAMARGO, 2020, p. 183).

Comprendemos, então, que os professores precisam mais do que uma “boa formação”, eles têm necessidade de suporte em sua práxis, de uma escola com uma boa organização e de políticas de formação docente efetivas que deem suporte ao seu trabalho, bem como que “os sistemas de ensino criem as condições próprias para que isso se torne possível, rompe assim com a imputação ao professor de toda a responsabilidade pela sua própria formação que deve, portanto, ser uma preocupação coletiva articulada com a política do Estado” (MILITÃO; LEITE, 2013, p. 12).

Perante tantas adversidades, o formador é chamado a uma grande responsabilidade, diante das inúmeras e novas exigências da escola e da sociedade. No entanto, é nesse processo de troca com os professores que os formadores vão aprendendo e desenvolvendo sua identidade profissional. Mediante as políticas de formação continuada voltadas exclusivamente aos professores de sala de aula e a ausência de formação específica para os formadores, esse professor formador precisa, na maioria das vezes, buscar sua própria formação.

Dessa forma, apresentamos as seguintes questões que orientam esta pesquisa: quais concepções norteiam a formação continuada e as políticas de formação de professores no Brasil? Como iniciaram e se desenvolveram os programas de formação continuada de professores na RME de Belém? Em relação aos professores formadores: Que formação recebem? Quais são as suas concepções acerca da formação continuada ofertada na RME de Belém?

À vista disso, a questão-problema a ser investigada é: O que os professores formadores<sup>16</sup> pensam sobre as políticas de formação continuada do município de Belém?

### **Objetivo geral**

Dialogar sobre a perspectiva dos formadores a respeito das políticas educacionais de formação continuada da RME de Belém.

### **Objetivos específicos**

---

<sup>16</sup> Nesta pesquisa, professores formadores são professores da RME que atuam no CFEPF. A partir de então, iremos nos referir a eles como formadores.

- Compreender as concepções e as políticas públicas de formação continuada no Brasil;
- Apresentar os programas de formação continuada da RME de Belém e a participação dos formadores nesses programas;
- Caracterizar quem é o professor formador, quais suas concepções e percepções em relação à formação ofertada pela RME, suas contradições e possibilidades.

### 1.3 Percursos Metodológicos

Nesta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (2006, p. 79),

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Por acreditar que os sujeitos são parte integrante do processo de conhecimento é que esta pesquisa observou, acompanhou e ouviu os professores formadores do CFE, visto a importância deles no processo de formação continuada dos professores das escolas municipais de Belém. A escolha pelos formadores se deu em virtude do envolvimento deles, desde o planejamento até a execução das oficinas, e, posteriormente, do processo de assessoramento dos professores no grupo de escolas de referência.

Ainda no âmbito da pesquisa qualitativa, trabalhamos com a análise documental como suporte para compreensão e produção do conhecimento científico. Para tal, fizemos um levantamento sobre o que dispõe a legislação a respeito da Formação Continuada de Professores no Brasil e no município de Belém. Essa análise será embasada em documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)), Lei n.º 9394/96; a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014; o Decreto n.º 8.572, de 09 de maio de 2016; a Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017; e as Resoluções CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP n.º 2, de 1 julho de 2015, CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 e CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020.

Quanto aos documentos relacionados ao Sistema Municipal de Educação de Belém, analisamos o Plano Municipal de Educação (2015-2024) e as Portarias n.º 043/2011 e n.º 524/2014/GABS/SEMEC, que regulamentam o cumprimento da hora pedagógica pelos professores da RME e dá outras providências, garantindo que as formações planejadas pela equipe pedagógica do CFE sejam executadas e tenham participação efetiva dos professores da rede.

Evangelista (2012, p. 10) afirma que “o que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está”. A elaboração de diretrizes políticas para educação pode estar presente em documentos oficiais ou oficiosos, oriundos do aparelho do Estado, de organizações, de agências ou de intelectuais que circulam nesse meio e que podem expressar e articular interesses políticos e sociais que vão além da educação.

Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências. (EVANGELISTA, 2012, p. 05).

Conforme Evangelista (2012), trabalhar com documentos é saber que eles são resultados de um determinado momento histórico e político, então, é importante saber que, para fazer as análises, é necessário situar o tempo em que o documento foi escrito, por quem foi produzido e o tempo em que ele está sendo analisado. Na década de 1990, por exemplo, reformas da educação foram elaboradas no Brasil de acordo com interesses do neoliberalismo, influenciadas por organismos multilaterais, que, “por meio de seus documentos, não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso ‘justificador’ das reformas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

Destacamos, ainda, que a riqueza da pesquisa não está na quantidade de fontes, mas no diálogo que o pesquisador é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história e a realidade. Não é possível dar conta de todas as fontes existentes, sendo assim, é significativo fazer uma seleção para o início da pesquisa, escolha que nem sempre é fácil, mas deve ser coerente e respeitar os critérios e a intencionalidade do estudo. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p. 163):

As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam

uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Podemos dizer, entretanto, que observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos são os mais utilizados, embora possam ser complementados por outras técnicas.

Por essa razão, também observamos as reuniões, aplicamos um questionário e entrevistamos os professores formadores com o propósito de compreender, a partir das observações e respostas alcançadas, quais as concepções de formação continuada dos professores formadores e como se dá o trabalho pedagógico desenvolvido pelo CFE, seus avanços e contradições na formação dos professores da RME.

Cabe ao pesquisador escolher quais abordagens teórico-metodológicas podem dar uma maior contribuição, para se alcançar os resultados pretendidos. A combinação, portanto, de metodologias distintas favorece o enriquecimento da investigação. Assim sendo, o concerto dessas abordagens, garante uma complementariedade necessária neste intenso e persistente trabalho de análise do objeto de estudo. (FERREIRA, 2015, p. 119).

Para respaldar a pesquisa, utilizamos como referência os autores Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999), Evangelista (2012) e Minayo (2007), além de teses e dissertações que têm como foco a formação continuada de professores, trabalho docente e políticas de formação docente. Dessa forma, conseguimos nos dedicar ao objeto estudado, embasado em estudos anteriores que trazem amparo científico ao trabalho.

#### **1.4 Os sujeitos e o campo da pesquisa**

Cumpramos destacar que esta pesquisa inicialmente tinha como objetivo pesquisar sobre os professores formadores do Programa Alfamat que atuavam no Núcleo de Informática Educativa (NIED) e eram responsáveis pela formação dos professores do ciclo II da RME.

O Alfamat existia desde 2009 e, até o ano de 2020, atendia aproximadamente 300 professores da RME por meio de oficinas pedagógicas, que propunham orientações didáticas e pedagógicas, discutindo metodologias para a realização de atividades em sala de aula, voltadas principalmente para os descritores da Prova Brasil, que, a partir da edição de 2019, passou a ser chamada de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No entanto, com a mudança da gestão municipal em 2021, houve uma alteração na organização das formações dos professores do município, assim, a formação dos ciclos I e II passou a ser realizada pela mesma equipe e ocorrer no mesmo espaço, o CFE. Ressaltamos que a equipe que realizava as formações do ciclo II, agora, desenvolve atividades voltadas,

sobretudo, à informática educativa no NIED.

Dessa forma, mediante a análise da situação junto à minha orientadora, optamos por continuar a pesquisa no CFE, agora por se tratar do espaço de referência da formação continuada do município, que trabalhará nos próximos anos com os professores dos ciclos I e II da RME.

Dando continuidade à pesquisa, os formadores foram escolhidos por atualmente serem os responsáveis pela formação continuada dos aproximadamente 1.000<sup>17</sup> professores que atuam no ciclo I e II das escolas municipais de Belém. Selecionamos esse grupo por estar trabalhando com a formação continuada desde 2005, quando iniciou a formação com foco nos professores alfabetizadores. Ressalta-se que a SEMEC organiza as escolas em grupos (chamados de distritos) e cada distrito tem seus formadores de referência. Os distritos são: Daben, Daico, Dabel, Dagua, Dasac, Daent, Daout e Damos<sup>18</sup>.

De acordo com Minayo (2007, p. 61):

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os "atores" que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

A escolha do CFE como lócus da pesquisa ocorreu por ser o espaço de trabalho dos formadores, onde ocorrem os planejamentos, a organização e a realização das atividades formativas com os professores da RME. Esse espaço foi inaugurado em 2014, para a realização dos programas de formação continuada do município de Belém. Mediante a apresentação prévia do projeto de pesquisa e o pedido de autorização perante a SEMEC, realizamos a pesquisa de campo no CFE, que atualmente conta com 18 professores formadores. Assim, ratificamos a ideia de Alves-Mazzoti e Gewandsnajder (1999, p. 162) ao dizerem que:

Ao contrário do que ocorre com as pesquisas tradicionais, a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos.

Desde a sua inauguração, o centro já foi dirigido por alguns coordenadores, com diferentes perfis de atuação e posicionamentos teóricos, pedagógicos e ideológicos. Essas

---

<sup>17</sup> Dados fornecidos pela coordenação do CFE Paulo Freire.

<sup>18</sup> Distrito do Benguí (Daben), Distrito de Icoaraci (Daico), Distrito de Belém (Dabel), Distrito do Guamá (Dagua), Distrito da Sacramenta (Dasac), Distrito do Entroncamento (Daent), Distrito de Outeiro (Daout) e Distrito de Mosqueiro (Damos).



mudanças, geralmente, estão atreladas à troca dos gestores municipais e seus/suas respectivos(as) secretários(as) e diretores(as) de Educação. A atual gestão, assumida em 2021, comprometeu-se em atuar em um caráter diferenciado das gestões anteriores. Contudo, somente no decorrer da pesquisa poderemos detectar se haverá, de fato, alguma mudança significativa na forma de pensar, planejar e executar a formação continuada de professores da RME.

Pela sua importância, o trabalho de campo deve ser realizado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais. Isto é, não se pode pensar num trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-los. Esse cuidado é necessário porque o campo da pesquisa social não é transparente e tanto o pesquisador como os seus interlocutores e observados interferem no conhecimento da realidade. Essa interferência faz parte da própria natureza da pesquisa social que nunca é neutra (MINAYO, 2007, p. 63).

Realizamos, ainda, o questionário, as entrevistas e as observações das reuniões de planejamento dos formadores e dos encontros formativos direcionados aos professores da rede. Desse modo, conseguiremos acompanhar o processo de trabalho do formador de forma ampla, que inicia desde o planejamento até a execução das formações para os professores.

### **1.5 A coleta de dados**

O primeiro momento da pesquisa foi a realização de uma revisão da literatura sobre a Formação Continuada de professores no Brasil. A busca aconteceu no diretório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos como descritores de busca: 1. políticas públicas de formação continuada de professores; 2. concepções de formação continuada de professores formadores; 3. formação continuada em serviço; e 4. professores formadores. O período de busca no diretório foi de 2012 a 2021.

O período foi escolhido considerando o marco temporal de análise da nossa pesquisa (2013/2022), bem como o período em que foram elaboradas e aprovadas as resoluções CNE/CP n.º 02/2015, n.º 02/2019 e n.º 01/2020. “Como esses processos não se realizam num vazio político e axiológico, cabe-nos interrogar a que interesses servem, suas continuidades, atualizações e embates, o que requer compreendê-los em seu movimento histórico” (FELIPE, 2020, n.p.).

Partindo do que diz Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p. 161):

Tendo-se definido os contornos da pesquisa, passa-se à fase de investigação focalizada, na qual se inicia a coleta sistemática de dados. Enquanto no período exploratório o pesquisador, tipicamente, conta apenas com seus olhos e ouvidos, nesta fase ele pode recorrer a instrumentos auxiliares, como questionários, roteiros de entrevista, formulários de observação ou outros que surjam da criatividade do pesquisador.

Em seguida, iniciamos as observações, que tiveram como objetivo analisar se as falas proferidas nas entrevistas convergem com a prática do trabalho dos formadores. Ademais, a observação traz vantagens que enriquecem a pesquisa, consoante o pensamento de Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p. 164):

[...] vantagens que costumam ser atribuídas à observação: a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; b) permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”; c) permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial.

Em dezembro de 2021, após contato com a SEMEC e com o coordenador do CFE, começamos a participar, uma vez por semana, das reuniões de planejamento dos professores formadores. Esse período foi escolhido para iniciar a pesquisa de campo por entender que ao final de cada ano letivo é que começam a ser planejadas as atividades do ano seguinte. Assim, tive a oportunidade de conhecer um pouco melhor os sujeitos da pesquisa, bem como participar de algumas reuniões de avaliação do ano de 2021 e do planejamento para algumas ações e formações do ano de 2022.

Mediante as limitações temporais da pesquisa de mestrado e as dificuldades ocasionadas pela pandemia do coronavírus, não foi possível entrevistar toda a equipe de formadores. Desse modo, fizemos um questionário para todos os formadores, com o objetivo de selecionar quem participaria das entrevistas. Para tanto, estabelecemos como critérios: a disponibilidade do formador; o distrito de assessoramento em que o formador atua (escolhemos 1 formador de cada distrito); e o tempo de exercício como professor formador, pois entendemos que os professores que estão a mais tempo no CFE participaram dos programas em momentos distintos e conhecem melhor a realidade da formação continuada ofertada no município. Portanto, foram escolhidos para entrevista um formador de cada distrito administrativo, totalizando, assim, 8 formadores.

De acordo com Minayo (2007), a entrevista é, acima de tudo, uma conversa para levantar informações pertinentes ao objeto de pesquisa. À vista disso, escolhemos realizar a entrevista semiestruturada, a qual “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado

tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2007, p. 64).

Um ponto primordial que é necessário destacar, nessa modalidade de coleta de dados, são os procedimentos éticos no registro das entrevistas, garantindo o anonimato dos interlocutores; no caso de transposição das falas, estas precisam ser fidedignas ao que foi dito, sendo postas em sua integridade, mediante o consentimento dos entrevistados. Nesse caso, escolhemos pseudônimos para os professores entrevistados, para garantir o anonimato deles.

A entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante. Desta forma, além da fala que é seu material primordial, o investigador qualitativista terá em mãos elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano. (MINAYO, 2007, p. 66).

Nesta pesquisa, os objetivos principais dos questionários e das entrevistas foram a caracterização do professor formador, desvelando quais suas concepções de formação continuada, os desafios encontrados na prática docente e suas contribuições para a RME. Sendo assim,

[...] embora haja muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista. Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores. (MINAYO, 2007, p. 63).

As observações e entrevistas foram previamente agendadas, de acordo com o cronograma de atividades do CFE e a disponibilidade dos professores formadores, visto que gostaríamos de acompanhar, na medida do possível, o processo de planejamento e o desenvolvimento das atividades, e, paralelamente, interagir minimamente com a rotina de trabalho dos formadores, com o intuito de observar os desafios desse trabalho tão importante para professores e alunos da RME.

## **1.6 Análise e tratamento de dados**

A respeito da análise e do tratamento de dados, nas pesquisas de natureza qualitativa, exige-se dos pesquisadores que demonstrem preocupação com o rigor com o qual pretendem conduzir suas investigações (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSNAJDER, 1999). Para isso,

Lincoln e Guba (1985 apud ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSNAJDER, 1999, p. 171) sugerem os seguintes critérios para confiabilidade da pesquisa:

[...] a) credibilidade (os resultados e interpretações feitas pelo pesquisador são plausíveis para os sujeitos envolvidos?); b) transferibilidade (os resultados do estudo podem ser transferidos para outros contextos ou para o mesmo contexto em outras épocas?); c) consistência (os resultados obtidos têm estabilidade no tempo?); e d) confirmabilidade (os resultados obtidos são confirmáveis?).

Para atender a esses critérios, o pesquisador deve seguir procedimentos, como a permanência satisfatória no campo, a checagem dos participantes, o questionamento por pares e a triangulação (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSNAJDER, 1999). Essas ações cautelosas são fundamentais para validar a análise de dados e a seriedade da pesquisa diante da comunidade acadêmica. Entre os critérios apontados acima, destacamos a triangulação, visto que,

[...] quando buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto, estamos usando uma forma de triangulação [...] A triangulação de métodos geralmente se refere à comparação de dados coletados por métodos qualitativos e quantitativos (Patton, 1986), mas também pode se referir à comparação de dados de entrevistas com dados obtidos em um teste de associação livre, por exemplo (MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1999, p. 173).

Nessa perspectiva é que fizemos a análise dos dados coletados, tomando como base, além do referencial teórico, as observações das reuniões, a participação das formações, os resultados dos questionários e a transcrição cuidadosa das entrevistas. Como auxílio, iremos nos apoiar na Análise do Discurso, segundo Fairclough (2001, p. 94):

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transformam, os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder.

Conforme Pereira (2022), o discurso é um modo de representação que auxilia na construção da identidade e nas relações sociais dos indivíduos, suas posições perante o conhecimento e suas crenças. Além disso, devemos ponderar que o discurso não é apenas uma opinião, mas uma ação sobre o mundo e as pessoas. “Em todo discurso, cumpre observar as relações de quem fala, para quem fala, onde fala e que cunho ideológico está apoiando essa fala” (PEREIRA, 2022, p. 39)

O discurso, como prática política e ideológica, é concebido nas práticas sociais, profissionais e nas relações de poder. Portanto, o discurso de determinado grupo, nesse caso, dos professores formadores, considera a posição em que eles ocupam no tempo presente e como eles se situam como sujeitos históricos do processo em que vivem na RME de Belém.

Diante do exposto, para fundamentar a análise dos dados, utilizamos a abordagem qualitativa, tendo como base as condições profissionais e ideológicas vivenciadas em seus processos cotidianos de formação. Isso porque os formadores como sujeitos da pesquisa ocupam um espaço privilegiado de formação pedagógica em relação aos demais professores da rede. Estas falas podem ser alteradas de acordo com o contexto político, social e cultural vivido por eles.

Esta dissertação está estruturada em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, a “Formação Continuada no Brasil”, tecemos uma análise em torno do processo de formação continuada dos professores que vem se destacando no Brasil e na América Latina, principalmente a partir da década de 1990, contemplando os seguintes tópicos: concepções de formação continuada de professores; políticas de formação de professores e influência de Organismos Internacionais na formação continuada no Brasil; avaliação em larga escala como orientadora das políticas de Formação Continuada; gerencialismo nas escolas brasileiras; parcerias público-privadas e formação em serviço; e, por fim, o Estado do Conhecimento da produção científica e os estudos sobre as políticas públicas de formação continuada de professores entre os anos de 2012 e 2021.

Na segunda seção, a “Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Belém”, apresentamos como vem ocorrendo a formação continuada dos professores na RME de Belém (no período de 1993 a 2020), como as políticas públicas de formação de professores têm se configurado no município e a participação dos professores formadores nesse processo.

Na terceira seção, “Os Professores Formadores e o Centro de Formação de Educadores Paulo Freire”, procuramos caracterizar o grupo de professores formadores do CFE Paulo Freire, como esse grupo vem conduzindo a formação continuada de professores na atual gestão municipal. Analisamos também suas concepções sobre a formação continuada de professores e percepções quanto à formação ofertada pela RME, suas contradições e possibilidades.

## 2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

No contexto histórico da educação brasileira, destaca-se que os momentos políticos nacionais influenciaram diretamente na formação continuada dos professores. Os debates em torno do processo de formação continuada e a “capacitação”<sup>19</sup> dos professores vêm se destacando no Brasil e na América Latina, principalmente a partir da década de 1990. Além disso, vimos o surgimento de algumas tendências dominantes que estão presentes não só nos discursos, mas também nas políticas educacionais lançadas, sobretudo por Organismos Internacionais (OI), sobre as reformas educativas nesses países (TORRES, 1998).

Pode-se dizer que as reformas educativas procuraram atender reivindicações antigas e recorrentes advindas das demandas das escolas de educação básica, como a qualidade e a igualdade (de acesso e permanência), associadas ao processo de reestruturação produtiva. Dessa forma, de acordo com concepções pautadas pelo modelo neoliberal para atender às necessidades de mercado, foram destacadas a competência, a inovação, a eficácia, a eficiência e a descentralização das políticas como propostas de melhoria da educação.

Para Soares (2008), as políticas educacionais, desenvolvidas a partir da década de 1990, apontaram o professor como destaque dessas políticas, mas, contraditoriamente, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo (SOARES, 2008 apud ALFERES; MAINARDES, 2011). No que diz respeito à formação continuada, conforme Gatti (2008), a eclosão de tantos modelos de formação não é aleatória, tem bases históricas nos desafios enfrentados pelos sistemas de ensino, nas dificuldades a partir dos currículos da formação inicial e no atendimento dos alunos. Para a autora, não há uma definição clara sobre o que é a formação continuada, pois

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino. (GATTI, 2008, p. 57).

<sup>19</sup>“A capacitação planifica-se e se realiza desconectada da formação inicial, até a partir de instâncias, planos e lógicas diferentes, baseada na oferta de cursos – cursos avulsos, sobre temas avulsos –, no melhor estilo *zapping* da cultura televisiva atual” (TORRES, 1998, p. 180). Mizukami (2002) afirma que tanto a ideia de reciclagem como a de capacitação apoia-se na visão de acúmulos de conhecimentos teóricos para aplicação posterior na prática. Esse entendimento é o mesmo registrado por Schön em sua análise da racionalidade técnica ‘[...] para a qual a atividade profissional consiste em resolução de problemas instrumentais tornada rigorosa por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica’ (p.13)” (RODRIGUES, 2004, p. 2)

Gostaríamos de destacar que a formação docente decorre, principalmente, do entendimento da própria formação humana, de sua natureza inconclusa, na infinitude do conhecimento e na dinâmica das relações sociais e econômicas, realizando-se, com base em Freire (1996), em um processo de reflexão sobre a prática. Entendemos que a formação continuada de professores é marcada por diferentes tendências, que emergem das concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira.

[...] urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores. (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 20).

Enfatizamos, também, que o formador de professores tem um lugar central para o “sucesso” da formação, colocando-se como aprendiz, aberto ao diálogo no contato com os profissionais da escola para uma escuta sensível e necessária ao processo de formação.

[...] para além da relação de unidade entre teoria e prática, a formação demanda ainda a presença constante do diálogo, que para Freire (1987) é uma necessidade humana, um direito dos sujeitos que estão no mundo, um direito coletivo e não individual, tendo em vista que diálogo pressupõe encontro, onde todos têm direito a voz. O diálogo proposto por Freire mostra que há uma interação entre a escuta e a fala, de modo que todos tenham espaço para se pronunciar, mas para além de uma relação entre escuta e fala, é encontro entre sujeitos; em suma, compromisso com a transformação do mundo. Deste modo, não pode ser um instrumento de dominação, para servir a interesses individuais. (PORTO; LIMA, 2016, p. 198).

Mesmo observando que, nas últimas décadas, tem sido priorizada a formação continuada em serviço, tendo como base de fundamentação a epistemologia da prática<sup>20</sup>, em detrimento de uma epistemologia da práxis<sup>21</sup>, iremos nos dedicar a discutir como a formação continuada vem se apresentando no contexto educacional brasileiro.

---

<sup>20</sup> “Denomina-se ‘epistemologia da prática’ o conjunto de teorias que permitiram a constituição desse novo modelo de formação, que pode ser considerado uma tendência que vem se tornando hegemônica. A epistemologia da prática tem como principais autores Carr e Kemmis (1988), Stenhouse (1998), Elliot (1990), Schön (2000) e Zeichner (1993). Nesta concepção, a escola, e não a universidade, seria o *locus* ideal de formação: estar na/em prática desde o início e refletir sobre ela é condição da boa formação” (CURADO SILVA, 2017, p. 131).

<sup>21</sup> “A epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento. Nessa questão, a perspectiva materialista-histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática” (CURADO SILVA, 2017, p. 125). “Quando se procura construir elementos que subsidiem a epistemologia da práxis, toma-se o professor como um sujeito histórico-social. Este, como trabalhador da educação, necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade” (CURADO SILVA, 2017, p. 130).

## 2.1 Concepções de formação continuada de professores e a formação em serviço

Há alguns anos, quando se falava em formação de professores no Brasil, referia-se, precipuamente, à formação inicial. Já a partir da década de 1990, ao se falar em formação docente, voltou-se, sobretudo, à *capacitação docente em serviço*. Até mesmo o financiamento destinado à formação, a partir desse momento, direcionou-se a esses programas. Tal mudança esteve ligada ao BM e suas recomendações de política e financiamento em países periféricos, em que se investia, cada vez mais, na formação em serviço e, cada vez menos, em formação inicial. Isso porque, segundo estudos feitos pelo próprio banco, a capacitação em serviço tem um custo bem menor do que a formação inicial, fazendo com que os investimentos fossem voltados, especialmente, aos professores leigos que já estavam nas escolas (TORRES, 1998).

O contexto educacional brasileiro sofreu, nas últimas décadas, fortes influências de uma concepção de formação continuada do professor alfabetizador baseada numa lógica de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos docentes. Estas perspectivas se cristalizaram numa prática formativa, cuja característica repousa no seu caráter instrumental. Assim, é verdade que tais práticas primaram pelo excesso de ações formais que se estruturam em torno dos conteúdos curriculares e de novas técnicas de ensino. (PEREIRA; CURADO SILVA, 2021, p. 5).

Para Torres (1998), a falta de conexão entre as necessidades dos professores e os conteúdos dos cursos de formação é uma “velha tendência” que desconsidera a participação dos professores no planejamento e na elaboração de políticas públicas de formação continuada. Assim, entendemos que

[...] os professores não são meros executores de um documento, mas sujeitos ativos da reforma, que afinal lhe dão corpo e terminam orientando seu sentido. Deste modo, o próprio processo constitui, para os educadores, uma oportunidade inestimável de aprendizagem e um espaço de avanço profissional, individual e coletivo. Por isso, não basta que a “participação” docente limite-se à representação de suas organizações ou cúpulas dirigentes; cada educador é insubstituível no aporte e na reflexão em torno de seus conhecimentos e experiências, assim como em sua capacidade para aprender. (TORRES, 1998, p. 182).

É fundamental pensar em uma formação continuada crítica e emancipadora, organizada a partir da realidade e das necessidades de formação dos professores, considerando que o professor não é um sujeito vazio, ele é um sujeito histórico e cultural, que possui conhecimentos prévios, adquiridos ao longo de sua formação acadêmica, profissional e pessoal. Também é



importante se contrapor à ideia de que a formação continuada seja uma mera continuação da formação inicial.

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade de a escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra hegemônico de sociedade [...] (SOARES, 2008, p. 140).

Ter uma visão crítica sobre a educação dos alunos e a formação dos professores é essencial para uma nova prática educativa, formativa e social. Devemos questionar as proposições de uma formação continuada descontextualizada, que propõe as mesmas soluções para os diferentes problemas nas diversas regiões do país, em que as questões educacionais, sociais e políticas são muito distintas. Essa forma de tratar a formação provém de uma racionalidade técnica<sup>22</sup> que procura, através de alguns exemplos “exitosos”, torná-los modelos generalizados nos diferentes contextos.

Nesse sentido, para que a formação docente seja permanente, politizada, colaborativa e dialógica, alguns pilares são indispensáveis, como a reflexão crítica sobre a prática, a criação de redes de comunicação entre os professores e a maior autonomia na formação, com a participação e avaliação dos professores no conteúdo das formações. Assim, é importante que haja a indissociabilidade entre teoria e prática, a partir de uma visão de práxis<sup>23</sup>.

A concepção de formação de professores na perspectiva crítico emancipadora busca construir a indissociabilidade da teoria e a prática na práxis – atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele o mundo humano, sem que essa atividade seja concebida como caráter utilitário [...] (CURADO SILVA; LIMONTA, 2014, p. 19).

Desse modo, entendemos que a formação continuada em serviço é o processo que ocorre durante o exercício profissional docente para os professores e com os professores, que acontece

---

<sup>22</sup> “A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados” (CONTRERAS, 2012, p. 101). Segundo Valadares (2002 apud SLONSKI; ROCHA; MAESTRELLI, 2017, p. 5), “a racionalidade técnica, nega o mundo real da prática vivida e reduz o conhecimento prático do professor a uma técnica e/ou conteúdo apreendido em sua docência. Como resultado, o professor que não sabe estabelecer relações de sua ação com uma totalidade em que vive, e que por isso, não produz conhecimento, reproduz acriticamente um compêndio de conceitos e técnicas, acreditando em uma ilusória e melhor qualidade técnica do ensino”.

<sup>23</sup> “Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática vivida e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade” (CURADO SILVA, 2017, p. 126).

na universidade (via extensão e/ou pós-graduação), na escola, na participação em cursos, congressos, programas de formação continuada, assessoramentos realizados por professores formadores e em visitas programadas ao museu. Portanto, “a formação de professores não pode se traduzir em um espontaneísmo do sujeito baseado nas práticas, mas em uma concepção de produção do conhecimento – epistemologia” (CURADO, 2017, p. 132). Isso significa dizer que, mesmo que a formação possa ser realizada em espaços distintos e com propostas diferenciadas, ela deve ser algo intencionalmente pensado e planejado; precisa ser uma práxis que dê possibilidade ao professor de refletir sobre o seu trabalho e construir novas perspectivas não só como profissional, mas como ser humano.

No entanto, existem autores, como Placco (2010), que defendem a necessidade de tomar a escola como lócus privilegiado dessa formação, já que se trata de um processo complexo, o qual envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência. Para a autora,

o processo de formação em serviço, em qualquer escola, precisaria atender a um conjunto de circunstâncias: a) estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola; b) ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica); c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional; d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores; e) possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas. (PLACCO, 2010, p. 1).

Já para Davis et al. (2011), existem dois grupos que orientam o processo de formação continuada no Brasil: um centrado na figura do professor, considerando os aspectos éticos e políticos dessa formação, o aligeiramento e a precariedade da formação inicial e o ciclo de vida dos professores; e o outro centrado na equipe pedagógica da escola, que prioriza a formação dentro do espaço escolar, envolvendo a direção, coordenação e os professores. Este segundo grupo ainda se divide em dois subgrupos: um que considera o papel central do coordenador pedagógico nas ações de formação na escola, e o outro que busca validar a escola como um espaço de formação contínua e permanente.

[...] nas redes públicas estaduais e municipais de ensino, tem sido cada vez mais recorrente a tendência de as ações de formação continuada terem como foco a escola e suas necessidades, fortalecendo e legitimando o espaço escolar como lócus privilegiado, mas não exclusivo, de formação continuada permanente. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 178).

O referido estudo, realizado pela Fundação Carlos Chagas, é voltado, principalmente, às ações das secretarias de educação estaduais e municipais em relação à formação continuada de seus professores, no sentido de indicar orientações que venham a colaborar na elaboração de políticas públicas e estudos no campo da formação continuada de professores. Sobre as experiências de formação continuada no Brasil, buscou-se analisar as ações propostas, bem como fazer uma análise dos programas de formação continuada no país, “com vistas a subsidiar o fortalecimento de novos paradigmas na área, mais capazes de propiciar o aprimoramento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade da educação oferecida pelas redes públicas de ensino” (DAVIS et al., 2011, p. 9).

Diante disso, pensar a formação continuada de professores e a atuação docente numa perspectiva crítico-emancipadora e autônoma se faz necessário, uma vez que o conhecimento e a autonomia permitem a articulação teoria e prática, ou seja, a práxis docente. (PEREIRA; CURADO SILVA, 2021, p. 5).

Porém, em nosso entendimento, a formação continuada e em serviço faz parte do desenvolvimento profissional, da construção da identidade do professor e do aperfeiçoamento da sua práxis pedagógica. Tal formação precisa estar contida no projeto político pedagógico da escola, fazer parte do projeto individual e coletivo dos educadores, como indivíduos que estudam, pesquisam e refletem criticamente. É um processo de formação, bem como de avaliação e ressignificação dos saberes adquiridos tanto na formação inicial quanto ao longo da sua trajetória profissional. Esse processo ocorre de forma intencional e consciente na construção da autonomia docente, de forma que ele possa pensar, refletir e transformar sua práxis.

Um modelo diferenciado dos anteriores, é a formação com base na epistemologia da práxis, em que se prioriza a análise que o processo de formação deve proporcionar ao sujeito em formação uma perspectiva ontológica em que o professor se constitui na interação com o meio social, cultural, físico, sendo equacionados numa dimensão compreensiva e interpretativa. (ALMEIDA, 2020 p. 181).

O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) que se apresenta na BNC-Formação (Resolução CNE/CP n.º 2/2019), por exemplo, o traz atrelado à ideia de engajamento profissional, que, segundo Evangelista (2021), está ligada ao projeto de escola burguesa, a qual traz, junto a essa concepção, outras ideias, como: boas práticas, evidências, competências, empoderamento, responsabilização, excelência, compromisso com as chamadas metodologias inovadoras e a centralidade da formação alicerçada na prática. Tais diretrizes articulam-se às políticas educacionais, ao redimensionamento dos currículos e ao recuo da teoria (MORAES, 2001) no processo de formação profissional e humano. Os termos presentes no referido

documento, que definem as diretrizes da formação inicial, evidenciam-nos como os marcos regulatórios nacionais têm pensado a formação e o DPD, como podemos observar em alguns trechos da resolução:

**Art. 4º** As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - **engajamento** profissional.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - **comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;**

**Art. 7º** A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, **em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica**, tem como princípios norteadores:

VI - Fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;

VIII - **centralidade da prática** por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

**Art. 8º** Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

IX - **Decisões pedagógicas com base em evidências.**

(MEC, 2019, grifos nossos).

Os fragmentos acima nos revelam como os formuladores de políticas educacionais brasileiras têm enfatizado o engajamento, a responsabilização, o compromisso do docente com o próprio desenvolvimento profissional, a centralidade da prática e as decisões com base em evidências; são expressões e entendimentos totalmente articulados com as ideias do projeto neoliberal de educação, que centra no professor e na sua formação a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da escola e dos alunos.

Nós, entretanto, compreendemos que o conceito de DPD está diretamente ligado à sala de aula, ao ensino<sup>24</sup>, à construção da identidade do professor, às condições de trabalho e à sua formação, seja ela inicial ou continuada. É algo que deve ser pensado como um processo formativo contínuo e a longo prazo, que pode acontecer de forma individual ou coletiva, em

<sup>24</sup> “Ensinar, nessa perspectiva, não é apenas conhecer os conteúdos e expô-los num determinado momento aos alunos, mas realizar a mediação pedagógica, o que exige do professor um amplo leque de conhecimentos: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos e de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas adequadas. No ato de ensinar, estas dimensões do ensino se materializam, permitindo ao educando apropriar-se e reelaborar o conhecimento junto com os outros educandos e com o professor. Além disso, ensinar tem como valores e objetivos finais: dar oportunidade para o outro apropriar-se do conhecimento produzido socialmente; desvelar as contradições da realidade e, então, fazer valer seus direitos e buscar a transformação social” (CURADO SILVA, 2017, p. 128).

situações formais ou informais, na universidade, em diferenciados espaços e momentos de formação, na escola ou fora dela (MARTINEZ, 2010; MARCELO, 2009; FERREIRA, 2020).

Segundo Marcelo (2009), o DPD deve ser visto como um processo que se constrói conforme os docentes vão ficando mais experientes e tomando consciência do seu papel profissional e social perante a sociedade. “O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e como pessoas” (MARCELO, 2009, p. 15). Para o autor, o DPD precisa superar a dicotomia entre formação inicial e continuada e as crenças que limitam os professores em seu desenvolvimento, dificultando uma mudança realmente significativa em suas práticas.

A contextualização desse processo de formação para o desenvolvimento profissional do professor, seja numa perspectiva inicial ou contínua, configura-se como um processo dinâmico, e vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que, às vezes, não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas diárias. (ALMEIDA, 2020, p. 178).

De acordo com Almeida (2020, p. 177), “a tríade: formador, formando e conhecimento é (re)construída, por meio de várias ações formativas, mediante uma relação dialética, sendo esta uma característica necessária à realização da práxis”. A formação continuada não pode ser desvinculada da atividade humana, deve contemplar suas dimensões cognitiva, ética, estética, afetiva, política, mediante as quais o professor tem um papel ativo desde a elaboração da política até a realização intencional da proposição.

Tendo como referência a epistemologia da práxis, como teoria do conhecimento que sustenta a concepção de formação continuada que ora discutimos, a autora propõe a centralidade do conhecimento na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para compreensão do real. (ALMEIDA, 2020, p. 181).

Entretanto, fatores como respeito, salário justo, plano de carreira, estrutura física e material, um ambiente de trabalho digno e valorização também são importantes para o desenvolvimento profissional docente. Daí a necessidade de pensarmos a formação continuada de professores no movimento de consolidação de direitos.

Como professora da rede municipal de Belém, sempre senti dificuldade em participar de momentos formativos que não fossem os programas da RME. Trabalhava em duas escolas da rede com gestoras que tinham perfis muito diferentes. Uma era flexível à participação em eventos de formação, oportunizando a liberação dos professores, mediante uma organização antecipada, para não prejudicar os alunos. No entanto, a outra, dificilmente, liberava os docentes

para participar de formações que não estivessem ligadas à SEMEC. Quando ocorriam eventos na universidade, voltados à formação continuada, raramente conseguimos liberação. Até mesmo para a realização desta pesquisa de mestrado, foi prorrogado ao máximo o deferimento da licença. Fiquei o ano de 2020 inteiro buscando por um direito que é garantido por lei aos professores efetivos, inclusive, tendo que entrar com processo judicial para conseguir a dispensa. Todavia, somente com a mudança da gestão municipal em 2021, finalmente, consegui a licença para cursar o mestrado.

É importante enfatizar que a formação continuada e em serviço também é um processo político, tanto de quem a planeja quanto de quem a recebe, que, mesmo nos momentos em que é trabalhada a teoria, ela deve ter uma relação dialética com a prática. Essa ação, associada a uma perspectiva mais ampla do processo educativo, gera no professor uma segurança em relação ao seu fazer pedagógico, comprometido com uma educação democrática e de qualidade social para a construção de uma escola que forma cidadãos críticos.

## **2.2 Políticas de formação continuada de professores, influências e resistências**

A atual conjuntura das políticas de formação de professores no Brasil é cada vez mais desafiadora, principalmente pela influência constante dos OI nas orientações da educação brasileira (EVANGELISTA, 2021). O Brasil, desde 2019, estava sob o (des)governo de Jair Bolsonaro; no campo da educação em geral e na formação de professores, o país vem sofrendo com um projeto de controle ideológico dos docentes.

Entretanto, também somos representados por entidades científicas e acadêmicas que, historicamente, vêm lutando e nos representando, com o compromisso de defender a educação pública brasileira e intervir na definição das políticas públicas educacionais (ALMEIDA, 2020). Assim, as políticas de formação de professores precisam valorizar e priorizar os princípios de uma educação popular, baseada na diversidade de saberes e conhecimentos, em detrimento de uma educação voltada às competências e à competitividade, princípios orientados pelo neoliberalismo.

Entre as entidades político-acadêmicas que têm participação efetiva na luta e no debate contra o desmonte da educação brasileira, destacamos, neste trabalho, a ANFOPE, por sua caminhada, junto a demais entidades<sup>25</sup>, em favor da formação e valorização dos profissionais

---

<sup>25</sup> Entre as quais se destacam: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, CEDES e, mais recentemente, a Associação Brasileira de Currículo – ABdC (ANFOPE, 2021, p. 12).

da educação no Brasil, sempre se posicionando contra as políticas hegemônicas apresentadas no país nas últimas décadas. A ANFOPE,

Mantém, em sua trajetória, permanente vigília e alerta em defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação, assim como preparada científica e politicamente para ser propositiva, buscando ao país uma escola pública gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. (ALMEIDA, 2020, p. 240).

Contudo, com a ascensão dos governos neoliberais na década de 1990, os OI atuam de forma decisiva no campo da educação, principalmente em países periféricos. Esses organismos pensam, elaboram e “sugerem” suas concepções de educação, de qualidade e de formação, com o consenso do Estado, interferindo diretamente na regulação e na construção de políticas públicas de educação de diversos países.

Dentre essas organizações, destacam-se o **Banco Mundial**, que passou a atuar mais fortemente na América Latina e Caribe desde a ascensão de governos neoliberais nos anos de 1980 e 1990, provocando reformas educativas como condicionalidade de empréstimos oferecidos aos países da região; [...] a **OCDE**, que sobretudo a partir dos anos de 1990 tem direcionado esforços específicos para a educação, tendo em vista o papel deste campo para o crescimento econômico; e a **Unesco**, que desde sua fundação (1945) infere sobre a educação como direito na perspectiva da qualidade de vida para todos os cidadãos, mas que desde fins do século XX tem promovido um discurso de qualidade de resultados em detrimento da qualidade de processos de aprendizagem, com efeitos também sobre a formação e a profissão docentes. (SARAIVA; SOUZA, 2020, p. 131, grifos nossos).

A influência dos OI na construção nas políticas de formação docente acontece através da proximidade entre os formuladores de políticas e esses organismos (FREITAS, 2014). As “parcerias” acontecem, inicialmente, a partir do resultado de pesquisas e relatórios que objetivam demonstrar a situação da educação de determinado país, por meio de dados quantitativos, os quais evidenciam os problemas e prometem soluções para os desafios na formação dos professores, nas escolas e na aprendizagem dos alunos (ROSA; RODRIGUES; ABREU, 2022). No entanto, as alternativas apresentadas são baseadas em resultados de avaliações em larga escala, responsabilização do professor e competitividade, características inerentes às políticas neoliberais.

[...] com destaque especial para o afastamento das IES públicas dos processos de formação continuada dos profissionais da educação básica, e a entrega da formação continuada preferencialmente a Organizações Sociais e fundações empresariais, conforme formalizada na Resolução CNE/CP n. 01.2020 que institui a BNC-Formação Continuada. (ANFOPE, 2021, p. 47).

Segundo Martins e Duarte (2010), ao mesmo tempo que a formação tem sido considerada de suma relevância, também tem sido proporcionalmente esvaziada, com “modelos de formação” que procuram resolver problemas imediatos e preparar sujeitos que se adaptam às circunstâncias sem questionar as origens do problema. Tanto na formação inicial quanto na continuada, “ratifica-se a cotidianidade, o ‘reco da teoria’ e a empiria no âmbito da educação escolar, dados que ampliam sobremaneira os limites a uma formação escolar verdadeiramente emancipatória” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 27).

Assim, a centralidade da ideologia neoliberal nas políticas de formação docente acaba por colocar a educação e, conseqüentemente, a formação de seus profissionais a serviço das leis do mercado e de todas as conseqüências que esta regulação implica, especificamente: preparar indivíduos apenas para atender às demandas do mercado de trabalho, do consumismo, da competitividade, e, também, apresentar à escola enquanto espaço de oportunidades, tanto de promoção social quanto de democratização, ofuscando a subordinação da educação aos interesses e dominação capitalistas. (CABRAL; SILVA; SILVA, 2016, p. 38).

Nessa linha de pensamento, foram promulgadas as resoluções de CNE/CP nº. 2/2019 e CNE/CP n.º 1/2020, que dispõem sobre a formação inicial e continuada de professores, as quais representam um enorme retrocesso nas políticas de formação de professores. Elas vão de encontro com uma luta histórica em favor da Base Comum Nacional, que difere consideravelmente do que foi proposto pelas resoluções, visto que foram aprovadas sem o debate com a comunidade científica e acadêmica.

Em outubro de 2019, a ANFOPE fez a defesa intransigente da imediata implementação das Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério (Resolução CNE/CP n. 2/2015), em audiência pública no CNE. No entanto, ignorando as mobilizações de várias entidades educacionais e Universidades, o CNE aprovou novas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores em novembro de 2019 (Resolução CNE/CP n. 2/2019) que revogaram as diretrizes de 2015 e novas diretrizes curriculares para a formação continuada de professores em outubro de 2020 (Resolução CNE/CP n. 1/2020). (ANFOPE, 2021, p. 14).

Tanto a BNC-Formação quanto a BNC-Formação Continuada têm como alicerce a padronização curricular (alinhada à BNCC), a formação por competências e o foco no saber fazer, elementos aos quais a ANFOPE vem historicamente se contrapondo, pois não condizem com uma educação socialmente referenciada e uma formação de professores emancipadora. Ou seja, ações que deveriam estar centradas em políticas de formação continuada, que contribuam para o desenvolvimento profissional docente de forma crítica, estão sendo tomadas pelo discurso neoliberal, em que há uma difusão de políticas públicas que fazem parte de uma



regulação transnacional (OLIVEIRA, 2020), voltadas, principalmente, para formar trabalhadores que sirvam de força de trabalho para o capital.

A REG<sup>26</sup> parte da internacionalização dos problemas educacionais como estratégia para a regulação das políticas nacionais de educação, em um processo conceituado por Dale (2001) como Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). De acordo com esse autor, a AGEE é um movimento que busca determinar a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias. (OLIVEIRA, 2020, p. 89).

Assim, essas reformas pretendem “fabricar” um padrão de docentes e de escolas para o século XXI, usando políticas de países com “experiências exitosas”, considerados como modelos de qualidade. No entanto, as características econômicas, sociais e culturais desses países são muito diferentes da situação do Brasil e da América Latina, que vivem realidades historicamente diferenciadas de exploração e desvalorização da educação e, conseqüentemente, dos seus profissionais.

O BM realça a relevância da educação para o avanço das sociedades contemporâneas e define políticas para os países pobres, com a finalidade de melhorar a competitividade desses países no mercado global. Para o banco, a desigualdade e a baixa qualidade da educação podem ser resolvidas através da “equidade da educação”, pela universalização do ensino fundamental, que forma uma força de trabalho com pouca qualificação e pode ser mantida com salários mais baixos. Além da popularização da educação básica, o BM defende, ainda, outros elementos como prioridade para o aumento da qualidade da educação, quais sejam: aumento do tempo de instrução; melhoria dos materiais didáticos; e capacitação em serviço dos docentes.

Conforme Santos (2000), a proposta do BM para a formação de professores destaca a educação continuada em serviço sobre a educação inicial, privilegiando aspectos econômicos baseados em custo-benefício e considerando a formação de profissionais competentes tecnicamente, pois a formação em serviço mostra-se mais eficiente e barata para formar profissionais que atendam aos objetivos do banco, o qual possui um projeto educacional com viés econômico, assentado em uma visão técnica e instrumental de educação. A proposta de formação continuada do banco é direcionando para que os professores apenas sigam as diretrizes e normas curriculares, deixando de lado a sua autonomia, advinda de uma formação política, técnica e comprometida com uma educação emancipadora.

O documento do BM intitulado “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, baseado em uma pesquisa realizada entre os

---

<sup>26</sup> Reforma Educativa Global.

anos 2009 e 2013, com mais de 15.000 professores da educação básica, em sete países da América Latina e do Caribe, aponta, entre outras coisas, que a falta de qualidade dos professores na América Latina e no Caribe é uma limitação para um progresso de nível de classe mundial dos sistemas educacionais da região, e recomenda:

Cortar os professores de baixo desempenho para dar lugar a novos contratados de mais qualidade. Com reduções em alguns casos de 20% ou mais no tamanho do corpo docente até 2025, é fundamental gerenciar tanto as saídas dos professores como o recrutamento seletivo”; “apoiar o recrutamento de novos profissionais com padrões mais elevados”. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 34).

Diante disso, os OI alegam que a ineficiência dos professores e das políticas implantadas são responsáveis pelo “fracasso da escola”. Ademais, eles expõem os resultados escolares na mídia, na intenção de pressionar, através da opinião pública, tanto os professores quanto os reguladores de políticas, por mudanças na forma de selecionar os professores e gerir as escolas. Essas políticas pressionaram as redes de ensino a melhorar o desempenho escolar e assumir a responsabilidade pelos resultados; já os professores-pesquisadores são convocados a justificar os problemas da escola, colaborar com os programas de formação em massa e participar do projeto de “melhoria da sua qualidade e avaliação” (SHIROMA, 2018).

Para Molina e Rodrigues (2021), o discurso proposto pela Unesco e BM, referente à profissionalização e ao desenvolvimento do trabalho do professor, busca atender aos princípios da flexibilidade, da eficiência e da produtividade, e vem se organizando desde a década de 1990, quando realizaram a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, considerada um marco histórico para a política educacional, inaugurando uma “nova concepção de educação”.

Após a aprovação da LDBEN em 1996, houve muitas discussões acerca da profissionalização dos professores. Naquele momento, foi diagnosticado que mais de 50% dos professores da educação básica não tinham o ensino superior completo, então, fazia-se necessário uma mudança no processo de profissionalização<sup>27</sup> dos professores do Brasil (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003).

---

<sup>27</sup> “Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes. [...] Outra vertente aborda a profissionalização como política de Estado (EVANGELISTA; SHIROMA 2003), implementada por meio de medidas como formação continuada, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências, vinculando-se, portanto, à discussão sobre carreira e valorização do magistério” (SHIROMA, 2010, p. 1).

Porém, o modelo de profissionalização proposto pelo governo FHC era realizado de forma abreviada, aligeirada e com uma tendência extremamente pragmática, voltado, principalmente, ao desenvolvimento de competências e habilidades, que delineavam as concepções da então proposta de formação de professores. Outra característica desse projeto foi a responsabilização do professor, uma vez que ele tinha que buscar a própria formação, arcar com os custos, além de ter que realizá-la fora do horário de trabalho.

A concepção de formação que atendia a essa lógica, centra-se na racionalidade técnica, no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado imediato e não mediado, a fim de resolver problemas do cotidiano. Tanto o período do Governo FHC quanto início do governo Lula caminhavam naquele momento na lógica da competência e excelência na compreensão de uma formação de professores avaliada pela produtividade. (ALMEIDA, 2020, p. 240).

Na perspectiva de influenciar as políticas para a formação de professores, a Unesco, em 2016, elaborou um *Guia para o desenvolvimento de políticas de docência*. Esse documento foi elaborado por um grupo de trabalho internacional sobre “Professores para a Educação para Todos”, em estreita coordenação com entidades da Unesco e com parceiros externos do grupo de trabalho, que objetivou produzir um instrumento que pudesse direcionar os países a desenvolver uma política nacional de docência baseada em dados comprovados.

No guia, são apresentados princípios orientadores para uma política de docência, considerando, para a preparação de professores, elementos primordiais, como: formação inicial eficaz e relevante; desenvolvimento de carreiras profissionais; formação contínua (em serviço) dos professores; incentivos financeiros para atrair, mobilizar e reter professores eficientes; suporte para condições dignas de ensino e de aprendizagem (UNESCO, 2016).

Como idealizadora da nova política educacional mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organismo de caráter humanitário das Nações Unidas, passou a influenciar as políticas educacionais, sobretudo nos países periféricos no âmbito do capitalismo. Sua influência pode ser percebida a partir do final do século XX, quando essa agência internacional já delineava uma nova base educacional, propondo alguns fundamentos epistemológicos a serem seguidos como os novos pilares para a educação mundial do século XXI. Tal constatação poderá ser observada com mais ênfase no *Relatório Delors* e em outros documentos que tratam especificamente sobre a formação de professores [...] (MOLINA; RODRIGUES, 2021, p. 3).

Na contramão desse movimento, as entidades acadêmicas e científicas, no Brasil, permaneciam na luta por uma base comum nacional, que tem como princípio uma formação teórica e política como orientação para a trajetória formativa dos professores, e por um processo

de profissionalização que garanta condições mínimas de formação e valorização dos educadores.

O posicionamento da ANFOPE é que para uma profissionalização docente de qualidade é necessária condição de igualdade para todos não reduzindo a formação a um treinamento em serviço pois para lidar com os complexos processos na formação do aluno, era preciso uma política de formação inicial e continuada de professores fundada em condições que permitissem a participação ativa dos professores e de suas entidades no processo de definições da formação de professores e nos rumos das escolas públicas no Brasil. (ANFOPE, 2021, p. 241).

O Brasil, assim como outros países que participaram da Conferência Mundial de Educação para Todos, era orientado a atender às recomendações da Unesco. “Nesse cenário, a educação é utilizada como uma forma de atendimento aos interesses do capital, propagando que todos os indivíduos têm acesso às mesmas oportunidades de forma igualitária, ignorando as desigualdades sociais presentes no país” (MOLINA; RODRIGUES, 2021, p. 6).

Outra perspectiva evidenciada pelos OI é que o professor deve estar em constante processo de aprendizagem, com vistas à educação do século XXI, ao desenvolvimento da tecnologia e às mudanças constantes da chamada “sociedade do conhecimento” (THEIS, 2013), voltada a uma concepção de educação ao longo da vida, referenciada pelos OI:

[...] a educação ao longo da vida é uma ideia profícua, já que oferece respostas, de um lado, para o mercado e, de outro lado, fornece ao trabalhador a ilusória possibilidade de inclusão na denominada “sociedade do conhecimento”, na medida em que, recorrendo a espaços formativos (o próprio local de trabalho, a sua casa, dentre outros), podem adaptar-se à imediata e efêmera necessidade do mercado de trabalho. (RODRIGUES, 2008, p. 112).

Essa concepção de educação, ao longo da vida, também é amplamente destacada na BNC-Formação Continuada, em que seu capítulo IV é especificamente voltado a ela, como podemos ver nos artigos 11, 12, 13 e 14, que enfatizam igualmente a questão da formação continuada em serviço.

**Art. 11** As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

**Art. 12** A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

**Art. 13** A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

**Art. 14** A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional. (BNC-Formação Continuada, 2020, p. 6).

A concepção de educação ao longo da vida responsabiliza e sobrecarrega o professor por sua própria formação, visto que, muitas vezes, ele precisa arcar com as despesas dessa formação e realizá-la fora do horário de trabalho (no horário noturno, fins de semana e até mesmo nas férias), pois, somente assim, aos olhos da sociedade do conhecimento, ele estará de acordo com o que se espera de um profissional do século XXI, inspirado na avaliação de desempenho, na meritocracia<sup>28</sup>, em dados estatísticos e nos *rankings*, como acontece nas empresas.

[...] a hegemonia, como capacidade de direção cultural e ideológica por uma classe social, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando interesses particulares com os das demais classes de modo que venham constituírem-se em interesse de todos, ajuda-nos a interpretar e a perceber como **a ideia de formação de professores, em especial a formação continuada vai, deixando de ser um processo de formação humana e configurando-se, em certificação, esvaziando, assim a elaboração do pensamento e transfigurando-se em produto**, vai, também, deixando de ser processo e transformando-se em resultado, mérito, produto, vai passando de elaboração própria para treino, repetição, enfim, vai se mercadorizando. (ALMEIDA, 2020, p. 131, grifo nosso).

Segundo Akkari (2017), ao analisar a influência dos OI sobre as políticas de educação atuais, observa-se que a Unesco, uma organização internacional especializada em educação, não é mais tão influente nas reformas educacionais, como na época da publicação do Relatório Delors (1996). Apesar de a Unesco manter uma importância histórica incontestável, principalmente nos países da América Latina, ela foi superada pela OCDE, não somente em termos de financiamento, mas, especialmente, no que diz respeito à definição e orientação de prioridades da educação. “Os instrumentos produzidos pela OCDE têm se consolidado como importante fonte de informação e, ao mesmo tempo, referência para os países orientarem suas políticas de educação em âmbito nacional” (OLIVEIRA, 2020, p. 88).

[...] a OCDE estabelece regulações ao Estado brasileiro no que diz respeito à formação continuada de professores [...] ainda expõe que a OCDE define regulações como normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão, nas consultas internacionais, e que são tomados pelos políticos,

---

<sup>28</sup> “Mérito é o que faz com que uma pessoa seja digna de elogio, de recompensa por um ato. Meritocracia é a predominância daqueles que possuem mérito; é o *predomínio* dos mais competentes e eficientes, ou seja, a meritocracia é um sistema de hierarquização dos indivíduos segundo o mérito. Nada contra o mérito, mas tudo contra a criação de um sistema social hierarquizado pelo mérito” (ANFOPE, 2021, p. 21).

representantes ou especialistas nacionais como obrigações ou legitimação para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo. (ALMEIDA, 2020, p. 168).

No entanto, assim como a Unesco, a OCDE defende que a educação é um componente central para o crescimento econômico e social dos países, evidenciando a importância do professor para a qualidade do ensino. Para “medir” a qualidade do ensino, a organização utiliza nos países membros, bem como em países “parceiros”, avaliações em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes<sup>29</sup>, tradução de *Programme for International Student Assessment*. A OCDE orienta ainda a aplicação de avaliações como o SAEB, servindo como parâmetro da *performance* exigida pela sociedade do conhecimento.

As políticas de formação docente incentivadas pela OCDE são centradas na figura do professor (desconsiderando outros fatores igualmente importantes, como as condições de trabalho) e tentam estabelecer estratégias para atrair e reter os professores considerados “eficazes”, pois, de acordo com estudos feitos por eles, os alunos com professores eficazes têm rendimento superior aos alunos com professores menos eficazes. Para a OCDE, em muitas escolas, existe uma deficiência de bons profissionais; e, para sanar tal problema, uma das sugestões da organização é incentivar os docentes através do pagamento de bonificações salariais por desempenho.

Ao colocar o professor como sendo o centro da solução dos problemas e dos limites da aprendizagem, afirmando que a qualidade do ensino defendida pela OCDE tem como protagonista o profissional docente, ao mesmo tempo que aparentemente expressa uma preocupação e valorização do docente, esconde uma profunda responsabilização a esta categoria [...] a formação continuada de professores é defendida na lógica da aprendizagem ao longo da vida, assim, a OCDE, expressa a defesa de uma formação continuada baseada em três estratégias: incentivo ao aperfeiçoamento, inclusive com licença e apoio financeiro; cursos de formação vinculados aos resultados das avaliações do serviço docente; formações derivadas das necessidades indicadas pela própria escola. **O fundamento desse posicionamento se constitui na lógica da individualidade** e o professor como devedor da motivação, necessidade de atualização permanente em questões particulares e pontuais e não na dialética particularidade totalidade. (ALMEIDA, 2020, p.167, grifo nosso).

Contudo, essa forma de conceber a educação cria um ambiente de competitividade entre o grupo de professores, desarticulando a ideia de trabalho coletivo. A coletividade é um dos

---

<sup>29</sup> O Pisa é o Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Alunos. O Pisa mede a capacidade de jovens de 15 anos de usar seus conhecimentos e habilidades de leitura, matemática e ciências para enfrentar os desafios da vida real. Desde 2012, o Pisa incluiu uma avaliação de domínio inovadora em cada ciclo. As avaliações de domínio inovadoras visam as competências interdisciplinares do século 21, proporcionando aos países/economias do Pisa uma visão mais abrangente sobre a “preparação para a vida” de seus alunos. Disponível em: <https://www-oced-org.translate.goog/pisa>. Acesso em: 20 out. 2021.

princípios incentivado pela ANFOPE, em oposição à construção de atitudes individualizadas estimuladas pelos OI, como podemos observar:

O princípio da atividade humana é o de que suas ações são dirigidas por intencionalidades, e que é a clareza de elementos unificadores que pode possibilitar o trabalho coletivo e colaborativo. Quando o profissional se reconhece na atividade coletiva, sua ação é dotada de sentido para o grupo, mas esse importante movimento carece ainda de formação. O conhecimento, na perspectiva da emancipação humana, é o fator principal do trabalho desenvolvido na escola. A sua promoção dar-se-á mediante a ação coletiva e consciente de todos os profissionais da escola. (ANFOPE, 2021, p. 33).

Já a intenção da OCDE em reter somente os “professores eficazes”, assim como outras ações desenvolvidas pelos interesses do capital, é um projeto excludente, que pretende retirar das escolas os professores que não conseguem atingir as metas exigidas e estipuladas como padrão. O interesse dos OI é com a construção de uma agenda para a formação docente baseada na eficácia escolar como medida de qualidade do sistema.

Enquanto a eficiência é tratada como um conceito econômico relativo ao sistema, como uma prestação de contas referente ao serviço ofertado à sociedade em contrapartida do valor financeiro aplicado; a eficácia tem sido disseminada como um conceito escolar, projetado em seus sujeitos – sobretudo diretores e professores – que devem alcançar as metas de desempenho estabelecidas pelos governos e, ainda, corresponder às novas necessidades da sociedade da informação e do conhecimento, no sentido da formação para o trabalho. (SARAIVA; SOUZA, 2020, p. 130).

A construção dessa agenda para a formação docente parte de reuniões, como as das Cúpulas Internacionais sobre a Profissão Docente (*International Summit on the Teaching Profession*), com a presença de especialistas, ministros de educação e outras lideranças. Esses encontros são realizados anualmente pela OCDE, em diferentes cidades (de países membros). Em cada ano, a reunião tem um título diferente, porém, os temas são interligados, quais sejam: recrutamento e preparação de professores; desenvolvimento profissional; avaliação e remuneração de professores; envolvimento dos professores na reforma da educação; governança e padrões para avaliação de professores; competências e capacidades para avaliação de professores; formação em serviço e práticas exitosas, entre outros. São discussões que reforçam ainda mais o conceito de desenvolvimento profissional, buscando estabelecer mecanismos de responsabilização do professor (OLIVEIRA, 2020). Conforme as políticas de formação da OCDE,

em relação aos alunos, o professor deverá estar envolvido com a aprendizagem, com o atendimento às diferenças individuais e voltado para que o processo de ensino tenha

uma avaliação formativa e somativa. Já em relação à sala de aula, o professor da “sociedade do conhecimento” deverá estar voltado para turmas multiculturais, aos conhecimentos transversais e a classes com alunos com necessidades especiais. As mudanças também atingem a escola. Em relação a esta, o professor tem que estar preparado para trabalhar e planejar em equipe, aplicar instrumentos de avaliação externa, saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação, participar de projetos de cooperação internacional, além de participar da gestão e das tomadas de decisão. Mas as funções não terminam aí, também o professor deve estar preparado para trabalhar com os pais e a comunidade localizada no entorno da escola. Para tanto, deve ser capaz de aconselhar os pais de maneira profissional e estabelecer parcerias para realização de ações com a comunidade local. (MAUÉS, 2011, p. 80).

As competências discutidas e apresentadas pela OCDE interferem na forma de organizar os currículos e os processos de formação dos professores, dando destaque aos resultados das avaliações, característica que valida o uso de dados estatísticos como reflexo da realidade das escolas, quando sabemos que os números isoladamente não conseguem expressar os desafios do cotidiano escolar.

Dessa forma, podemos considerar que a OCDE desenvolve uma governação por números, difundindo lógicas hegemônicas que vinculam diretamente qualidade da educação a valor econômico, reduzindo a indicadores numéricos realidades sociais e culturais variadas e complexas, exercendo forte influência sobre um grupo crescente de países, extrapolando o conjunto de seus membros. (OLIVEIRA, 2020, p. 101).

Por isso, é importante lutar por políticas públicas de formação para professores que discutam, de forma crítica, a docência e o estabelecimento das regulações educacionais, criando oportunidades de diálogo nas universidades, escolas e sindicatos profissionais.

Em resumo, as lutas mais gerais da educação que podem ter desdobramentos para a formação e profissionalização dos profissionais da educação devem incluir a defesa intransigente da escola pública de gestão pública e o desenvolvimento de um projeto de escola que jogue contra a implantação de uma concepção meritocrática e profascista, isto é, uma escola voltada para a ampliação da democracia e da igualdade. (ANFOPE, 2021, p. 24).

Desse modo, observa-se como os OI têm ocupado um lugar de destaque na condução das políticas públicas educacionais do Brasil, direcionando, sobretudo, a educação básica e a formação de professores. O que tem sido posto, mediante tais políticas, furta a autonomia dos professores, precariza as condições de trabalho e empobrece o currículo de alunos e professores, dando lugar a uma educação proposta e conduzida por pensamentos neoliberais.

A partir dessa contradição desvelamos o real, o trabalhador docente se apaga e emerge o empregado docente, o indivíduo professor que cria sua valorização e melhores condições por meio de recursos financeiros providos por ele mesmo de forma empreendedora, criativa e eficaz. (ALMEIDA, 2020, p. 123).



É justamente contra essas concepções que a ANFOPE, as universidades públicas e os próprios professores devem permanecer diligenciando, em defesa de uma formação continuada de professores contra-hegemônica<sup>30</sup>, que defenda a efetiva valorização, a profissionalização e a formação crítica dos docentes.

Os desafios para a Anfope no campo da formação de professores tendem a crescer na mesma proporção que o desmonte das políticas públicas de formação, levado a efeito pelo CNE e pelo MEC, se aprofunda. As respostas não serão dadas nos marcos do atual governo federal e seu projeto político. Temos clareza destes limites nos ajuda a pensar quais serão as principais resistências a serem travadas nos próximos anos bem como as proposições para fazermos das Universidades Públicas o espaço de construção de alternativas inovadoras e criadoras para retomar o rumo da formação dos futuros professores da educação básica imprimindo a concepção sócio histórica e o caráter emancipatório nos projetos e percursos formativos, à luz da base comum nacional construída historicamente pelo movimento dos educadores e sistematizada e defendida pela ANFOPE. (ANFOPE, 2021, p. 51).

Mesmo com a vitória nas eleições de 2022 e a retomada da esquerda à Presidência da República, sabemos que os desafios e lutas permanecerão, e já iniciaram, para que as entidades político-acadêmicas acima citadas pudessem ter representatividade na equipe de transição de governo (no que tange à educação). Isso porque as instituições representadas pelo empresariado, como o Todos pela Educação, já tomaram assento na equipe.

No entanto, assim como foram nas gestões anteriores do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, os representantes das entidades em defesa da educação deverão estar em constante alerta e intensa mobilização pela garantia dos direitos de alunos, professores e da educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

Nesse sentido, entendemos que a formação continuada deve ser pautada por três princípios – o trabalho, a relação teoria e prática e a emancipação – a relação entre esses

---

<sup>30</sup> Utilizamos contra-hegemonia, nesse trabalho, no sentido de que ideias hegemônicas são ideias dominantes ou predominantes em um determinado espaço-tempo. Os processos hegemônicos somente podem ser bem absorvidos se os compreendermos por meio de suas formas diversas de exercício, a partir dos grupos em luta no interior das relações sociais. As formas de exercício da hegemonia exigem estratégias, organização política e discursos diversos (ALIAGA; SILVA, 2017). Assim, uma proposta contra-hegemônica se refere, de modo geral, à crítica à organização social capitalista e à construção ou fortalecimento de um projeto de sociedade fundado em bases efetivamente justas, humanas, igualitárias. Portanto, torna-se necessário compreendê-las enquanto processos pedagógicos, o que é fundamental para perceber a dominação no âmbito econômico, ideológico e cultural. (ALIAGA; SILVA, 2017). “É por isso que a formação de educadores vem se constituindo em política estratégica dos governos neoliberais da Terceira Via no Brasil e no mundo. As classes dominantes no Brasil de hoje sabem que é preciso educar os educadores segundo os fundamentos técnicos e ético-políticos de seu projeto de sociedade e de sociabilidade” (NEVES, 2011, p. 236).

elementos é que faz com que professores e formadores construam um processo de formação permanente e crítico, diferentemente do que é proposto pelos OI.

### 2.2.1 O gerencialismo e as parcerias público-privadas na educação brasileira

O pensamento gerencial presente nas escolas se intensificou com o avanço do neoliberalismo<sup>31</sup>. Entretanto, a cada dia, percebemos como essa perspectiva vem ganhando espaço no contexto educacional. Segundo Hypólito (2011), desde o final do século XX, podemos presenciar a evolução de um modelo de Estado coordenado por ideias neoliberais, que atualmente podemos chamar de Estado Gerencialista, o qual vem requerendo mudanças na organização e na forma de produzir e trabalhar.

Com a ascensão dos governos neoliberais, buscou-se legitimar a urgência de uma Nova Gestão Pública (NGP), para tornar o serviço público mais condizente com os “novos tempos” de globalização e inovações tecnológicas. De acordo com esse discurso, a gestão pública precisa se tornar mais eficiente e hábil para atender às necessidades da população.

Conforme Shiroma (2018), Bresser-Pereira, quando esteve à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, na década de 1990, declarou que era preciso ultrapassar a administração burocrática em favor de um paradigma gerencial, mais ágil e efetivo. Ainda nesse período, iniciaram-se as privatizações de áreas que eram até então assumidas somente pelo Estado.

A Reforma do Aparelho de Estado teve como um dos objetivos “limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada”. (BRASIL, 1995 apud SHIROMA, 2018, p. 91).

Desse modo, a saúde, a educação e demais áreas sociais foram tomadas por novas concepções de qualidade. “O gerencialismo difundiu-se como um “canto de sereia” associado à ideia de um Estado enxuto, eficiente, ágil, modernizado, desburocratizado entre outras qualidades” (SHIROMA, 2018, p. 91). Especificamente no campo da educação, os

---

<sup>31</sup> “[...] o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (LAVAL, 2004, p. 8). “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (LAVAL, 2004, p. 14).

gerencialistas neoliberais chegaram à conclusão de que a incapacidade refletida nos resultados estava na falta de gestão das escolas.

Em paralelo, estudiosos e cientistas da área educacional estavam atentos ao movimento de mercantilização que estava acontecendo, tecendo duras críticas às iniciativas de privatizações, que, a cada dia, estavam mais próximas da escola pública. “Criticou-se a importação de conceitos de gestão do setor privado para a escola pública, bem como a transferência de recursos públicos para o setor privado” (SHIROMA, 2018, p. 93).

Foi um período de constantes debates sobre a inserção do gerencialismo na escola, pois a preocupação, que posteriormente se concretizou, era de que a educação fosse tratada como mercadoria e o aluno, como cliente. As avaliações em larga escala foram decisivas para desabonar a reputação das escolas públicas; os reformadores<sup>32</sup>, articulados com institutos e fundações sociais expunham os resultados escolares (taxas de repetência, evasão e baixo desempenho dos alunos) na grande mídia, a fim de mostrar a “incompetência” da escola, de professores e gestores (SHIROMA, 2018).

Analisar as críticas feitas à introdução do gerencialismo na escola pública em diferentes momentos, permitiu-nos observar as transformações no próprio objeto, no modo de gerir escola e de fazer política pública, as articulações entre público e privado, internacional e nacional para refletir sobre dimensões da gestão da educação no tempo presente. (SHIROMA, 2018, p. 102).

Conforme Hypolito (2011), o modelo gerencialista e as parcerias público-privadas vêm se inserindo, aos poucos, no contexto escolar, assumindo traços aparentemente democráticos e introduzindo políticas públicas neoliberais. “Agora trata-se de inserir o mercado, não apenas como lógica, mas como atividade lucrativa e mercadológica” (HYPOLITO, 2011, p. 63). Para o autor, esses vínculos de mercado com a educação pública não têm se concebido apenas como privatizações, mas se apresentam, também, através do envolvimento em atividades comerciais e de terceirização dos serviços nas escolas, que se denominam relações de “quase mercado”.

Com a crise do capital e do modelo fordista a partir da década de 1970, foram surgindo novas formas de organização de produção, do trabalho e, conseqüentemente, da educação. “O modelo da Qualidade Total, apregoado como ideal para as escolas, passou a dar lugar a formas pós-fordistas híbridas, centradas na qualidade e na eficiência, mas distante dos preceitos fechados e rigorosos da Qualidade Total” (HYPOLITO, 2011, p. 66).

---

<sup>32</sup> Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola (FREITAS, 2014).

O que pode ser chamado, como prefiro, de simplesmente gerencialismo, que se caracteriza por certos princípios que podem ser encontrados em todas essas perspectivas: a qualidade, o mercado, a eficiência, a responsabilização, a avaliação, as parcerias público-privado, o quase-mercado, dentre outros aspectos das políticas atuais. (HYPOLITO, 2011, p. 66).

Hoje, podemos perceber visivelmente a presença dos modelos gerencialistas nas escolas, que, ao longo das últimas décadas, foram gradativamente sendo introduzidos na educação brasileira. Esses modelos começaram a ser implantados após a crise do Fordismo, demonstrando as relações entre educação, trabalho e capital. Segundo Hypólito (2011, p. 59),

como forma de organização da gestão pública, o gerencialismo segue critérios da produtividade, orientação para o cliente, modelos descentralizados, eficiência dos serviços, introdução de mecanismos de mercado na administração pública e programas de responsabilização – *accountability* – e avaliação [...].

Essas reformas neoliberais e gerencialistas impõem a professores, alunos e demais sujeitos envolvidos no processo escolar uma aceitação de que a produtividade exigida por tais reformas é importante para eles, para a escola e para o bom desempenho das políticas públicas educacionais, no sentido de atender às demandas do mercado, tanto na gestão quanto na concepção dos currículos e da prática pedagógica (BALL, 2009 apud HYPOLITO, 2011). Isso é o que o autor caracteriza de “tecnologias da reforma educacional: mercado, gestão e performatividade”.

Trata-se de uma nova forma de gerir a educação, que pretende ajustar a gestão escolar, os docentes, os financiamentos e os meios para estimular resultados, além da proposição de agendas elaboradas por OI, que destacam a adesão de políticas de *accountability*, com o objetivo de imputar aos professores e às escolas a responsabilidade pelos resultados. Nesse processo,

pode-se identificar dois momentos inseparáveis, mas distintos, das políticas neoliberais em educação. Um, mais definido pela criação e implementação dos exames, testes, classificações (*rankings*), políticas de avaliação em larga escala, definição de padrões curriculares nacionais/regionais e formas de certificação. Outro, melhor identificado mais recentemente, caracteriza-se por introduzir, de forma mais agressiva, as parcerias público-privadas, as relações de quase-mercado, com profundas mudanças na gestão e na organização escolar, a partir de modelos tipicamente gerencialistas. (LIPMAN; HAINES, 2007 apud HYPOLITO, 2011, p. 62).

Os subterfúgios dos OI para interferir nas políticas públicas educacionais, na formação de professores, na economia e na política de países como o Brasil são tão audaciosos e minuciosos que podem ser percebidos em documentos, na formação docente e em publicações,

como o livro *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, elaborado pela OCDE. Essa interferência implantou, nas escolas, ideias gerencialistas, “alternou seu planejamento, a forma de pensar e agir dos professores, atingiu a organização escolar, o currículo, acarretando a precarização e intensificação do trabalho docente” (SHIROMA, 2018, p. 94).

As formas de controle e regulação que se processam a partir dessas formas gerencialistas de organizar a educação, com base nas parcerias público-privadas, introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho[...] (HYPOLITO, 2011, p. 71).

Na intenção de controlar o coletivo de professores, o Estado promove uma série de programas de formação inicial e continuada (treinamento, capacitação, reciclagem, atualização), com o propósito de formar profissionais que apenas executem tarefas, sem refletir e questionar, cumprindo o que está sendo solicitado. Essa preocupação em controlar os professores se dá pelo fato de integrarem uma das maiores classes do serviço público. Eles representam, também, uma das categorias mais organizadas, quando resolvem lutar, resistir e formar obstáculos às reformas de governo (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Paradoxalmente, quanto mais as organizações econômicas – como OCDE, Fórum Econômico Mundial, Banco Mundial – planejam intervenções orquestradas na educação, e em especial nas políticas docentes, menos espaço os currículos e cursos de formação de professores dedicaram a pensar essas articulações entre educação, economia política e trabalho no capitalismo. (SHIROMA, 2018, p. 95).

Compreendemos que, mesmo com a avaliação ocupando o protagonismo nas escolas, ainda é o professor que permanece no centro das atenções, ele que é visto como principal responsável pelos resultados das avaliações em larga escala, bem como pela ineficiência dos indicadores de *rankings*. “Gasta-se em avaliação, no aprimoramento das atividades meios (tecnologias, *softwares*) o que poderia ser investido na formação de professores, infraestrutura da escola, apoio pedagógico e melhoria das condições de trabalho essenciais para a atividade fim” (SHIROMA, 2018, p. 94).

Com isso, aprofundam o processo de avaliação, responsabilização, privatização e mercantilização da educação, com destaque especial para o afastamento das IES públicas dos processos de formação continuada dos profissionais da educação básica, e a entrega da formação continuada preferencialmente a Organizações Sociais e fundações empresariais, conforme formalizada na Resolução CNE/CP n. 01.2020 que institui a BNC-Formação Continuada. (ANFOPE, 2021, p. 47).

Ou seja, o Estado está preocupado em regular e fiscalizar os professores, quando deveria ouvir a categoria, suas necessidades e angústias; e, a partir desse diálogo, formular políticas públicas que, efetivamente, atendam à demanda de professores, alunos e da escola, conseqüentemente, melhorando, de fato, a qualidade da educação.

Em relação às políticas de formação, os OI propõem a melhoria da qualidade dos professores através de uma formação com ênfase na prática, visto que, “nessa perspectiva, recriminam os cursos de formação docente por serem muito teóricos, e não repercutirem diretamente sobre os resultados dos alunos” (SHIROMA, 2018, p. 99). Por meio dessa formação baseada, primordialmente, na prática, é que esses organismos, em parceria com o Estado, pretendem formar e contratar “pessoas altamente capacitadas”, profissionais voltados, sobretudo, a uma visão pragmática, que serão avaliados por meio das provas e receberão recompensas por desempenho ou sanções por resultados não alcançados. Dessa forma, enfatiza-se que o fracasso na escola acontece por causa de “professores ruins” ou “práticas incompetentes” (SHIROMA, 2018).

A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2017) tem como objetivo principal ampliar a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação de professores; e seus princípios consistem na articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores e domínio sistêmico da BNCC, visão sistêmica e articulação entre instituições formadoras e escolas de educação básica, além da introdução da residência pedagógica. Para a então secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro,

as mudanças partiram de um diagnóstico preocupante: desempenho insuficiente dos estudantes, baixa qualidade da formação inicial dos professores no país, um histórico de currículos extensos com ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas. (MEC, 2017, n.p.).

Em outras palavras, as políticas educacionais brasileiras já estão nitidamente alinhadas às ideias gerencialistas, que foram e são engendradas por uma ideologia neoliberal. “A escola, como local de produção imaterial, antes pouco submetida a relações capitalistas está cada vez mais integrada a relações comerciais, mercadológicas, de quase-mercado. Desempenhando um papel cada vez menos secundário no processo de acumulação” (HYPOLITO, 2011, p. 70).

Observamos um processo de conformação de uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação, sua centralidade. É preciso que recoloquemos em questão as finalidades e objetivos da educação, construções históricas dos educadores que orientam a luta pela formação de qualidade referenciada nas demandas formativas das classes trabalhadoras. (ANFOPE, 2021, p. 49).

Segundo Laval (2004), as reformas liberais da educação pressionam a descentralização do Estado, a padronização de métodos e conteúdos, a introdução do gerencialismo nas escolas e a profissionalização dos docentes. A economia capitalista e a sociedade liberal colocam em risco a autonomia da instituição escolar, na qual o universo dos conhecimentos e dos bens de serviço se confundem. A escola neoliberal considera um modelo em que a educação é um bem privado responsável pela formação do capital humano.

É uma perspectiva que converge para a ascensão dos valores neoliberais de esvaziamento do Estado, desconfia da capacidade deste em resolver os problemas da sociedade, transferindo poder estatal para agências internacionais, organizações não-governamentais e organizações locais (via formas de descentralização), o que está bastante próximo do que foi defendido por Bresser-Pereira (1996) ou o que tem sido também denominado Terceira Via. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009 apud HYPOLITO, 2011, p. 64).

Nessa concepção, apresentam-se as parcerias público-privadas e outras políticas que reduzem a ação do Estado em relação aos direitos sociais, como a educação. Entre as diversas formas em que essa relação se apresenta na atualidade, Peroni (2013, p. 9) destaca três processos: “as parcerias entre instituições do terceiro setor e sistemas públicos de educação, a assessoria de instituições privadas que influenciam nas políticas públicas brasileiras e os programas governamentais que trazem a lógica gerencial do mercado para o sistema público de educação”.

Conforme Peroni (2013), pesquisas realizadas sobre a relação público-privada e as políticas públicas nacionais de educação chegaram à conclusão de que as instituições privadas influenciam, cada vez mais, nas regulações em todos os níveis da política do país, bem como no cotidiano da escola. O vínculo entre o Estado e o terceiro setor vem avançando consideravelmente nos últimos anos e as políticas sociais e educacionais efetivam o processo de redefinição dos papéis do poder público, privado e das ONG.

Assim, o terceiro setor é uma das alternativas propostas pela Terceira Via, tanto para que o Estado não seja mais o principal executor das políticas sociais como para que o conteúdo mercantil possa, através das parcerias, aprofundar a lógica de mercado nas políticas públicas[...] (PERONI, 2013, p. 13).

Diante desse contexto, destacamos a importância de direitos adquiridos através das lutas dos profissionais da educação, como a LDBEN, Lei n.º 9.394/96, que traz, nos arts. 61 ao 67, direitos relacionados à valorização do magistério e à formação continuada, pontos considerados indispensáveis para o desenvolvimento da qualidade da educação básica (PEREIRA; CAMARGO, 2020).

Porém, apesar dos avanços, com a entrada formal de agentes dessas organizações como “entes de colaboração”<sup>33</sup> do Estado, com o intuito de serem “parceiros” na elaboração de políticas públicas, principalmente a partir dos anos 2000, o que temos presenciado é a oferta de formação continuada concebida em parceria com institutos, fundações e bancos para a realização da formação de professores. Entre eles, podemos citar: Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Instituto Airton Sena, Fundação Bradesco, Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Vivo, entre outros. Dessa forma, analisamos que “um dos principais interesses é o exercício da educação pela esfera privada, mas, sob o controle estatal, ou seja, o poder público detém a esfera da fiscalização e do financiamento, mas a promoção é realizada pelas organizações privadas” (PERONI, 2013 apud PEREIRA; CAMARGO, 2020, p. 191).

Os programas de formação ofertados por essas organizações, em sua maioria, estão voltados à educação básica; os cursos são direcionados, sobretudo, às habilidades em matemática, leitura e escrita, considerando dar suporte à realização de provas direcionadas às políticas de avaliação, como o SAEB. Nessa concepção, não há a participação dos educadores nas demandas e no planejamento, os cursos já chegam “empacotados” e “prontos para usar”.

Os professores nessa lógica passam a serem reprodutores de metodologias e propostas didática pensadas por outros. Sua função docente restrita à operacionalização dos objetivos e à mecanização do processo de planejamento “através da padronização de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais se devem ajustar as disciplinas e as práticas pedagógicas”. (CAETANO; PERONI, 2014 apud PEREIRA; CAMARGO, 2020, p. 192).

Inclusive, atualmente, alguns estados e municípios têm ofertado a formação continuada de professores a partir de parcerias público-privadas, na perspectiva de melhoria dos índices escolares. No entanto, somente uma boa formação não garante a qualidade da educação, se não houver condições de trabalho, salários dignos, estrutura física, suporte pedagógico, tempo para planejamento e valorização social. Entretanto, nem mesmo essa formação continuada ofertada pelos entes federados é uma realidade para todos.

Autores como Gatti, Barreto e André (2011) e Hypolito (2012) mostram que o tempo para a realização da formação docente vem ocorrendo no período contrário ao período de trabalho e, geralmente, realizado nos fins de semana ou nas férias; em muitos casos, os custos são por conta dos próprios profissionais, constituindo-se mais em uma obrigação que em um direito. O dispêndio de tempo na formação acaba por aumentar o tempo dedicado ao serviço das instituições públicas e/ou privadas, o que contribui

---

<sup>33</sup> Em 2009, foi criada uma comissão de juristas para acrescentar formalmente o terceiro setor na estrutura da administração pública no Brasil, através da denominação “entes de colaboração” (PERONI, 2013, p. 21).



para a intensificação e a precarização do trabalho docente. (PEREIRA; CAMARGO, 2020, p. 189).

Para Duarte (2010), a intensificação do trabalho docente está relacionada a uma extensa carga horária de trabalho, muitas exigências e à responsabilização por várias funções delegadas ao professor na escola. A precarização, por sua vez, é entendida por mudanças ligadas à flexibilização, à desvalorização, à competitividade e à falta de condições de trabalho.

[...] o que tem se refletido na organização dos tempos e rotinas de trabalho docente, na formação dos professores e na política educacional em geral, contribuindo para instituir formas de controle do trabalho docente e uma tendência à privatização da educação, o que dificulta sua expansão como direito de todos e garantia do Estado de forma gratuita. (PEREIRA; CAMARGO, 2020, p. 193).

As ações articuladas através de políticas de formação docente, pensadas pelo viés neoliberal, não têm tomado conta apenas das escolas, mas também têm interferido na prática dos professores, por meio do controle das avaliações e concepções relacionadas à performatividade e ao *accountability*.

Portanto, ver o professor como intelectual transformador, orgânico e não como reprodutor e executor de planos prontos por bancos ou empresas continuará sendo a luta para que esta formação não perca uma de suas funções sociais principais que é o exercício da docência com autonomia em sua prática pedagógica. (PEREIRA; CAMARGO, 2020, p. 199).

Dessa forma, observamos como o gerencialismo, as ideias de cunho neoliberal, as parcerias público-privadas e as avaliações externas ocupam um lugar de destaque na gestão, na organização e, sobretudo, na formação dos professores. “Mais que obter lucros imediatos com a prestação de serviços, interessa aos grandes grupos empresariais, tomar assento nas mesas que definem os rumos das políticas públicas” (SHIROMA, 2018, p. 102).

Pode-se inferir que as formações continuadas realizadas pelas parcerias público-privadas nas reflexões estabelecidas até aqui, caracterizam-se por ações formativas fragmentadas, pragmáticas, direcionadas por uma lógica em que os valores gerenciais são predominantes, focadas no saber fazer, na excelência, na eficácia, na eficiência e em uma qualidade comprometida com a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. (PEREIRA; CAMARGO, 2020, p. 200).

Outra análise relevante foi a redução da autonomia do professor, que está sendo constantemente supervisionado e cobrado por melhoria de metas, baseado em uma lógica de premiações e punições, inserido em um ambiente de competitividade e responsabilização. O

foco acaba por ser mais nos resultados do que no processo, fortalecendo o individualismo e o desenvolvimento de competências, com ênfase na meritocracia (PERONI, 2013).

Mesmo diante dessa conjuntura de desestabilização do trabalho do professor enquanto profissional responsável pela formação humana de cidadãos conscientes e críticos,

no Brasil, ao olharmos a escola hoje, também não vemos só seres adaptados, conformados, isolados e individualistas. Vemos, também, indignação, protestos, organização de movimentos coletivos, lutas, greves, ocupações estudantis, reações às medidas autoritárias de reorganização, militarização, terceirização da gestão para iniciativa privada, privatização, precarização, entre outros ataques. Vemos estudantes lutando por merenda, por melhores condições de estudo, junto a professores e outros trabalhadores lutando por melhores condições de trabalho, salário, carreira e formação, mostrando que não há consenso, que a ótica gerencialista não tem um projeto de futuro que possa contemplar a todos, é excludente, perversa e incompatível com educação. (SHIROMA, 2018, p. 103).

Nesse sentido é que professores, gestores, equipe técnica e demais profissionais da educação devem permanecer na luta por uma escola e uma sociedade mais democráticas, em que todos possam ter acesso à educação de qualidade e de oportunidades iguais para todos.

### 2.2.2 A avaliação em larga escala como orientadora das políticas de Formação Continuada

Nessa seção, iremos fazer um breve histórico de como as avaliações em larga escala orientam as políticas de formação continuada na educação brasileira, em especial, do ensino fundamental, que é o foco do nosso trabalho. Ademais, busca-se trazer a questão da qualidade da educação, utilizada pelos formuladores das políticas de avaliação, visto que,

se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração. (ENGUITA, 1997, p. 95).

Com base em Werle (2011), pontuaremos alguns marcos referentes às regulações de políticas de avaliações. A partir de 1988, com a Constituição e, posteriormente, com a LDBEN de 1996, a União em regime de colaboração com estados e municípios assume a responsabilidade de assegurar um padrão mínimo de qualidade do ensino nacional.

O INEP assume, em 1992, a incumbência das avaliações em larga escala dentro do MEC; e, no ano de 1995, o SAEB assume um novo delineamento devido aos empréstimos com o BM e à terceirização de operações técnicas, reduzindo e restringindo as ações do Ministério, dos professores da universidade e dos estados.

A avaliação passa a ocorrer de dois em dois anos, focando dois componentes curriculares: português (leitura) e matemática (solução de problemas). A característica do Saeb é ser uma avaliação amostral de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3º ano do Ensino Médio, envolvendo estudantes das redes públicas e privada, de zonas urbanas e rurais, oferecendo informações passíveis de serem tratadas por localização rural ou urbana, por dependência administrativa, por unidade da federação, por região e na totalidade do país. (WERLE, 2011, p. 775).

Com a promulgação da LDBEN, é validada a atribuição das avaliações externas como parte do processo avaliativo, demandando sua universalização. Ainda em 1996, é criado o FUNDEF, que fora substituído, em 2006, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ambos com o objetivo de assegurar recursos para remuneração docente e melhoria da qualidade do ensino.

A partir de 1997, o Brasil estabelece a participação em projetos internacionais de avaliação em larga escala, prevendo uma nova fase na sistematização da avaliação da educação básica. Em seguida, no ano 2000, começamos a participar do PISA, avaliação em larga escala organizada pela OCDE, realizada a cada três anos, fazendo com que a avaliação seja um aspecto imprescindível no processo de planejamento educacional brasileiro, incluindo a formação de professores para atender às demandas das avaliações nacionais e internacionais.

[...] é o PISA a porta de entrada da OCDE na política brasileira de formação de professores, instituindo um conjunto de medidas comprometidas com a instauração de dispositivos de regulação e de controle, referentes a critérios de qualidades educacionais, à medidas de avaliação e de certificação, o que nos leva a constatar que se trata de uma grave ameaça à autonomia, à experiência, ao saber, à competência, na medida em que não se leva em consideração as diversas condições sociais, culturais e históricas. (ALMEIDA, 2020, p. 164).

O PNE, promulgado em 2001, reforça a primordialidade do SAEB e a importância de criar sistemas complementares de avaliação nos estados e municípios, para garantir a elevação do desempenho dos alunos, das escolas e dos sistemas de ensino.

Quanto à formação de professores e valorização do magistério, o PNE apresenta um amplo cenário, destacando a importância da “avaliação do desempenho dos professores” na configuração da carreira do magistério. Dentre os objetivos e as metas para a formação de professores, inclui a promoção, em colaboração com os Municípios, Estados e União, de avaliação periódica da qualidade da atuação dos

professores para oferecer subsídios que possam orientar programas de formação continuada de docentes. (WERLE, 2011, p. 779).

Nos anos 2000, acompanhamos alguns sistemas de avaliação em continuidade e outros sendo reorganizados. Podemos observar, também nesse período, um crescimento considerável de fundações, Organizações não Governamentais (ONG) e envolvimento da sociedade civil, além do fortalecimento da mídia como propagadora das ações do Estado.

Com uma abrangência maior e apresentando informações dos resultados de cada município e escola participante, em 2005, é criada a Prova Brasil, que avalia habilidades de leitura e resolução de problemas, devendo ser aplicada a cada dois anos para os alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental. Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que ofereceu aos estados e municípios uma variedade de mais de 40 ações e programas que englobam desde a educação infantil até a pós-graduação, incluindo a formação de professores (MEC, 2007). Destacamos como um dos elementos centrais do PDE a criação do IDEB e o lançamento do Compromisso Todos pela Educação (CTPE), o qual

possibilita o exercício de prospecção de metas a serem alcançadas em direção à melhoria da qualidade de ensino, tendo em vista um nível considerado mínimo a ser atingido em 2021, o que converge com a perspectiva temporal do movimento Todos Pela Educação. (WERLE, 2011, p. 787).

#### A concepção dessas ações

[...] é marcada pelo predomínio do executivo, centralização e viés neoliberal no que toca a preocupação com a modernização e a eficácia do Estado, valorização do aparato técnico, controle e centralização. Nele é forte o eixo de emulação e controle dos sistemas de ensino. (WERLE, 2011, p. 786).

No ano de 2008, outras duas ações foram lançadas partindo do PDE. A primeira foi a instituição da Provinha Brasil, com o objetivo de avaliar os resultados das séries iniciais do ensino fundamental, sendo mais um instrumento de avaliação para atingir uma das metas do CTPE: “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” (WERLE, 2011, p. 787). A segunda foi o Plano de Ações Articuladas (PAR), com o propósito de melhorar a educação básica pública e elevar os indicadores educacionais. Para participar do programa, os estados e municípios elaboraram seus respectivos planos de ações, que, agora, devem ser repactuados com os novos gestores (MEC, 2007).

[...] os municípios assinaram um termo de adesão – “Compromisso Todos pela Educação” – dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Decreto nº 6.094/2007, o qual

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 à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (FERREIRA, 2010, n.p.).

Com o objetivo de avaliar o corpo docente, no ano de 2010, o Ministro Fernando Haddad instituiu a Portaria Normativa n.º 14/2010, que trata sobre o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente:

Art. 2º O Exame tem os seguintes objetivos: I - subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica; II - conferir parâmetros para auto-avaliação dos futuros docentes, com vistas à continuidade da formação e à inserção no mundo do trabalho; III - oferecer um diagnóstico dos conhecimentos, competências e habilidades dos futuros professores para subsidiar as políticas públicas de formação continuada; IV - construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de formação inicial de docentes.

Art. 3º O exame avaliará conhecimentos, competências e habilidades imprescindíveis à vida docente, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame, a ser divulgada anualmente pelo INEP. (MEC, 2010, p. 01).

Todos esses programas, planos de ação, normativas e instrumentos de avaliação apresentadas no contexto educacional brasileiro, desde o final da década de 1980, usam como pressuposto a garantia e manutenção da qualidade da educação, porém, estão muito articulados às orientações e aos financiamentos internacionais, que supostamente estão interessados em melhorar os índices educacionais brasileiros.

Segundo Boletim da Unesco (2003, p. 12), a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação *insumos-processos-resultados*. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 09).

No entanto, precisamos refletir sobre a questão da qualidade e as políticas de avaliação em larga escala, pois, enquanto educadores que entendem a escola de qualidade social<sup>34</sup>,

---

<sup>34</sup> “[...] a escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas” (SILVA, 2009, p. 225).

sabemos que os números expressos em índices avaliativos não comprovam por si só que os professores e a escola realizaram um trabalho de qualidade.

A retórica da melhoria da qualidade está bastante em voga nas reformas educacionais, tornou-se um jargão, em especial para o setor empresariado, que vê na educação um nicho de mercado, e para muito além disto, uma determinada ideologia cerceando as políticas públicas educacionais. Na tese, percebemos dois grandes projetos em disputa: se, de um lado, temos a luta pela formação humana, no outro extremo, a formação do capital humano vem se solidificando no setor educacional [...] (OESTREICH, 2020, p. 55).

Diante do exposto, percebemos que existe uma disputa ideológica dentro do sistema educacional, pois, se, de um lado, há um sistema que impõe que a formação continuada seja em prol da avaliação, em que professores e alunos são monitorados através dos diversos instrumentos de avaliação, por outro, há um movimento de resistência e luta por uma formação continuada crítica e emancipadora (SHIROMA, 2018).

Neste sentido, o que está em curso é um projeto de conformação docente, pois o docente é a peça-chave das reformas educacionais encabeçadas pelos OMs. Destacamos o desenvolvimento das habilidades e competências socioemocionais, e para isto o controle da ação docente através do sistema de monitoramento e a sua manutenção via formação continuada. (OESTREICH, 2020, p. 34).

[...] o que temos é uma avalanche de processos de avaliação, pois a filosofia do controle tomou conta das políticas públicas em nome da qualidade, que objetiva gerar competências (FREITAS, 2004). Os reformadores empresariais da educação deram à avaliação o papel central de induzir a padronização, fortalecendo o controle (FREITAS, 2014). Além do mais em se tratando da avaliação, há a proposta de vinculação do crescimento dos profissionais na carreira baseada na avaliação do seu desempenho. (OESTREICH, 2020, p. 111).

A visão de qualidade se concretizou de tal modo nas políticas de avaliação que docentes, técnicos e gestores têm conduzido a escola em uma busca incessante pelos índices avaliativos, os quais parecem decretar se a escola é ou não de qualidade e, na maioria das vezes, afastando-os da reflexão sobre o seu papel formativo.

Nesse sentido, ampliar as reflexões sobre as amarras presentes na política de avaliação externa e defender a necessidade de políticas e práticas avaliativas comprometidas com a qualidade para além de um índice constitui um exercício de contrarregulação, que encerra elementos essenciais para se pensar uma alternativa via avaliação que incorpore ideias importantes, em prol da qualidade educacional, e que não estão presentes nos modelos hegemônicos. (PEREIRA, 2020, p. 266).

Dessa forma, a avaliação em larga escala tem sido a orientadora das políticas de Formação Continuada, observando que, devido à grande atenção que o governo federal, os

estados e os municípios têm dado aos sistemas de avaliação, ratifica que as formações dos professores sejam limitadas e centradas em apenas algumas áreas do conhecimento, que são exigidas nas avaliações externas (DOMINGUES, 2013).

Mesmo partindo do princípio de que os entes federados têm autonomia para realizar a formação continuada dos professores e organizar o trabalho pedagógico de suas respectivas redes, essas ações acabam sendo restritas, pois a política de avaliação impele a homogeneidade dos cursos, voltados às disciplinas e aos descritores das avaliações externas que regem os cursos de formação continuada de professores pelo Brasil.

[...] a atual política educacional contribui para a regulação do trabalho docente sob a alegação de melhoria do desempenho escolar dos estudantes em Português e Matemática, que tem seu desempenho aferido por avaliação externa, padronizada, e, em larga escala como é o caso da Prova Brasil, orientação que limita a autonomia do trabalho docente, porque direciona o conteúdo e a forma como os professores organizam suas práticas pedagógicas, tendo, como referência o cumprimento de metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. (CAMARGO; QUEIROZ; CARNEIRO, 2018, p. 671).

Tais modelos de formação atendem a um modo gerencialista de conceber a educação pública. “Entende-se que essa concepção é restritiva, pois obscurece a necessidade de desenvolvimento de políticas de formação docente que se articulem com as condições do trabalho docente” (CAMARGO; QUEIROZ; CARNEIRO, 2018, p. 676), em que se descortina o caráter regulatório da formação e a intenção em cumprir apenas as metas, conforme resultados esperados para o IDEB. Isso porque são trabalhados apenas os conteúdos de Português e Matemática, desconsiderando a interdisciplinaridade com as demais matérias e a diversidade regional, cultural e social das escolas.

Como mencionado na introdução deste trabalho, programas federais, como Pró-Letramento, GESTAR e PNAIC, foram criados para atender à demanda de formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática, voltados, sobretudo, à preparação de professores no processo de alfabetização. Algumas secretarias de Educação estaduais e municipais passaram a criar seus próprios sistemas de avaliação e esse aspecto vem afetando diretamente a formação de professores (DOMINGUES, 2013). Uma das principais funções dessas formações é a realização do treinamento dos professores e alunos para responderem às avaliações.

[...] percebe-se uma relativa *autonomia* do ente federado, o que contribui para reforçar ainda mais a lógica gerencial ao trabalho docente, uma vez que essas instituições estão comprometidas com a utilização dos resultados das avaliações externas como a principal fonte de organização da prática pedagógica, cuja intencionalidade nem sempre tem origem nas reivindicações e necessidades expressas pelos docentes e pela própria escola. (CAMARGO; QUEIROZ; CARNEIRO, 2018, p. 679).

Outro caráter apresentado por alguns programas de formação continuada espalhados pelo Brasil é o de complementar a formação inicial “deficiente” dos professores, fazendo com que os entes federados contratem ou façam “parcerias” com instituições privadas, instaurando de vez uma regulação política e ideológica da iniciativa privada. Nos cursos de formação continuada implantados através das parcerias público-privadas, os conteúdos estão diretamente relacionados aos exigidos na Prova e Provinha Brasil, tendo o IDEB como centralidade do curso e de orientação dos professores.

A formação continuada ofertada por estados e municípios priorizam diversos aspectos da política global, da dimensão sociopolítica da educação e da escola, dos saberes disciplinares, curriculares, de experiência profissional, da cultura e do mundo (DOMINGUES, 2013). Portanto, as demandas vindas da comunidade e, principalmente, da escola não são discutidas nessas formações, visto que, no contexto de pressão por resultados, a formação humana e crítica dos professores e alunos tem ficado em segundo plano, posto que as redes de ensino precisam se adequar aos padrões das avaliações externas.

Ao priorizar a centralidade em ações concebidas com base em modelos gerenciais, no *ranqueamento* relativo ao *rendimento escolar*, os exames externos contribuem para consolidar a implementação de propostas de caráter sistêmico, que, predominantemente, desconhecem a diversidade na realidade concreta das escolas e dos educandos das redes de ensino brasileiras. Obscurece, portanto, a escola como *lôcus* importante de formação contínua e permanente, contribuindo, assim, para a sua invisibilidade, porque oculta uma gama de problemas por ela enfrentados. Ademais, as avaliações externas, em larga escala e padronizadas, não reúnem dados suficientes para captar aspectos gerais nem específicos que comprometem o trabalho administrativo nem pedagógico. (CAMARGO; QUEIROZ; CARNEIRO, 2018, p. 681).

Nesse panorama, o trabalho docente é conduzido pela formação continuada, porém, “as políticas que a orientam e os próprios profissionais de educação nelas envolvidos carecem, no entanto, de uma reflexão crítica para superar os entraves que impedem de elevá-las ao patamar da educação transformadora e de um ensino de qualidade socialmente referenciado” (CAMARGO; QUEIROZ; CARNEIRO, 2018, p. 681). Isso porque, na própria BNC-Formação Continuada, existe um eixo que trata das “Competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional – institucional”, trazendo, no item 2b.5.1: “Analisar, sistematicamente, os dados das avaliações internas e externas, para replanejar as ações didático-pedagógicas e aprimorar suas práticas”. Assim, novos contornos de ordenação devem gerir as políticas de formação docente e discutir os referenciais que a orientam, pois, mesmo sendo de extrema importância, não têm sido capazes de atender às reais necessidades dos professores.



Com o IDEB, estados e municípios começaram a acompanhar e supervisionar o alcance das metas, seja por meio de programas de formação continuada específicos, seja por meio de coordenadorias, como é o caso dos municípios de Belém (PEREIRA, 2015). A prefeitura municipal de Belém, através da SEMEC, lançou, a partir de 2007, programas de formação continuada, como o Ecoar, o Expertise e o Alfamat, que estão diretamente ligados a essas políticas de avaliação externa, em que as formações eram predominantemente direcionadas à alfabetização e à realização da Prova e Provinha Brasil.

Como professora da RME de Belém, participei das formações do Expertise e do Alfamat, em que pude presenciar, em vários momentos, como era relevante essa preocupação da SEMEC com os índices das avaliações externas nas formações dos professores, principalmente, no Alfamat, visto que era esse programa que realizava as formações dos professores do ciclo II, os quais “preparavam” os alunos do 5º ano para realizar a Prova Brasil, instrumento de avaliação que determina a nota do IDEB do município.

Diante desse contexto, precisamos estar vigilantes com relação às formações que são ofertadas aos professores. Mesmo perante as imposições dos OI, do gerencialismo instalado na educação brasileira e as políticas de avaliação como meio de mensuração da qualidade da educação, devemos persistir em uma práxis educativa que seja crítica e emancipadora, resistindo ao que é imposto pelo projeto neoliberal de educação.

Passaremos, agora, a tratar como as pesquisas científicas, realizadas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, têm abordado, nos últimos dez anos, as políticas de formação continuada de professores e quais as contribuições desses estudos para a comunidade acadêmica.

### **2.3 Os estudos sobre as Políticas de Formação Continuada de Professores: o Estado do Conhecimento da Produção Científica entre 2012 e 2021**

O nosso primeiro contato com o Estado do Conhecimento (EC) aconteceu a partir da experiência no projeto “Pesquisa em Educação na Amazônia: História, política, formação de professores e diversidade cultural”, na linha de “Formação de Professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais” (PROCAD-Amazônia)<sup>35</sup>. Iniciamos, em agosto de 2020, um

---

<sup>35</sup> O projeto analisa a educação na Amazônia nas dimensões da história, da política, da formação de professores e da diversidade cultural. Ele articula docentes e discentes de três instituições: UNIFAP, UFPA e UERR. Tem como questão problema central investigar como se configura a educação na Amazônia em seus contextos históricos e políticos, bem como nas dimensões da formação de professores e sua relação com a diversidade cultural. Objetivo

levantamento de teses e dissertações sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em Educação da Amazônia.

Por entendermos que a investigação da produção científica publicada sobre um determinado tema é de suma importância, construímos o EC sobre Políticas de Formação Continuada de Professores. Para Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 17), “o modo mais usual da ciência comunicar as suas descobertas é por meio da produção científica. Assim, a produção científica constitui-se num dos principais indicadores de desenvolvimento de um país”. Ainda segundo os autores,

o Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Nesta reflexão, faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influência da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global [...]. (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 19).

A partir dessa compreensão, procuramos sistematizar as produções científicas nacionais publicadas nos últimos dez anos (2012 a 2021), com o intuito de identificar o que tem sido pesquisado sobre as políticas de formação continuada dos professores e analisar os principais objetivos desses trabalhos.

Particularmente, a partir dos anos de 1990, as políticas públicas educacionais se voltaram à formação continuada dos professores, em especial, à formação em serviço, como direito dos profissionais da educação. Desde então, essa temática tem sido evidente nos estudos de programas de pós-graduação em Educação no Brasil, fazendo-se imprescindível para a reflexão acerca dessa formação. Concordamos com Pereira e Curado Silva (2021, p. 9) quando afirmam:

[...] concebemos a formação continuada como um processo de preparação intelectual, técnica e política que pretende responder às demandas e aos desafios presentes na realidade social. O exercício da atividade docente requer uma formação intencional de caráter integral, que dê conta das tarefas do processo de ensino aprendizagem, circunscrito em contextos escolares, permeados por contradições, tensões e conflitos.

Para as buscas, utilizamos, como base de dados na construção do EC, o repositório *online* da BDTD/IBICT. Essa base de dados foi escolhida porque “integra os sistemas de

informações de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 41). Como estratégia de busca, escolhemos os seguintes descritores: “políticas públicas de formação continuada de professores”; “concepções de formação continuada de professores formadores”; “formação continuada em serviço e professores formadores”. Realizamos, inicialmente, a busca comum com cada um dos descritores, utilizando o campo de busca “todos os campos”<sup>36</sup> das teses e dissertações. Posteriormente, fizemos a busca avançada, utilizando o mesmo campo, porém, unindo os descritores através do operador *booleano AND*.

Além do recorte temporal de dez anos (2012 a 2021), utilizamos como critérios de inclusão: ser escrito em língua portuguesa e ter como assunto a formação de professores. Todos os demais que não obedeceram aos critérios de inclusão mencionados foram excluídos. Na busca comum, em que pesquisamos individualmente cada descritor e fizemos uso dos critérios de inclusão, encontramos 398 trabalhos entre teses e dissertações.

A organização do EC segue 04 etapas: a bibliografia anotada, a bibliografia sistematizada, a bibliografia categorizada e a bibliografia propositiva. Cada uma das etapas deve ser obrigatoriamente explorada, pois compõe a metodologia e, necessariamente, precisa ser realizada para que haja um rigor científico na pesquisa empreendida (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

---

<sup>36</sup> A opção “todos os campos” disponível nas bases de dados, no campo de buscas, refere-se a marcadores específicos do material bibliográfico disponibilizado (metadados), a saber: título da obra, autor, assunto, recursos e ano da publicação (FONTOURA, 2018).

**Figura 1** – Metodologia do Estado do Conhecimento



Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

A bibliografia anotada é a primeira etapa para a formação *corpus* de análise, “os documentos encontrados passam por um processo de leitura de seus resumos dos quais serão extraídas algumas informações, como ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na íntegra” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 62). Com a ajuda da busca avançada da base de dados, fizemos os cruzamentos dos descritores supracitados por meio do operador *booleano AND* e, após a eliminação de trabalhos duplicados, ficaram 82 trabalhos.

Concluída a etapa da bibliografia anotada, iniciamos a bibliografia sistematizada. “Nessa etapa, já se inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 64). Como observamos, nessa fase, “pode ser que alguns trabalhos incluídos na etapa da bibliografia anotada não sejam aderentes ao objetivo proposto na pesquisa do EC” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 65).

É importante que, nesse momento, seja construída uma nova tabela, que irá conter as seguintes informações: número (o mesmo que foi dado na bibliografia anotada), ano, título, nível (mestrado ou doutorado), objetivos, metodologia e resultados (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Após a leitura dos objetivos dos estudos, selecionamos 19

trabalhos que mais se aproximaram do nosso foco de pesquisa, sendo eles: 13 dissertações e 06 teses.

A partir da tabulação das informações, gostaríamos de apresentar alguns dados que consideramos relevantes. Percebemos que, no universo de 19 trabalhos, 12 se dedicam a analisar e compreender programas realizados na esfera municipal de ensino; 10 se dedicam a estudar programas e políticas de formação específicos; 15 utilizam a abordagem metodológica qualitativa e 09 foram realizados na Região Sul do país, como demonstra o quadro abaixo:

**Quadro 1** – Publicações por região

<b>Região</b>	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Total
<b>Publicações</b>	01	02	02	05	09	19

Fonte: Elaboração da autora (2022).

O levantamento das publicações selecionadas demonstrou que há uma produção significativa nas Regiões Sul e Sudeste, seguida das Regiões Nordeste e Centro-Oeste, por último, apresenta-se a Região Norte. Esses dados podem ser reflexo do início tardio da implantação dos programas de pós-graduação em Educação, com destaque para a produção de teses e dissertações que focalizam a formação de professores.

Compreende-se que, entre outros aspectos, decorre desta condição tardia as assimetrias na produção acadêmica, o que reflete em parte, as desigualdades regionais históricas que se espraiam por diferentes setores da vida social no país. As assimetrias da produção científica foram ressaltadas em estudos de Gatti (1983), em pesquisa pela *Clarivate Analytics* (2018), por Rosa e Camargo (2020), Lobo e Castro (2020), Camargo et al. (2021), Rosa, Rodrigues e Nascimento (2021). (ROSA; RODRIGUES; CAMARGO, 2022, p. 47).

Já com relação aos objetos de estudo, verificamos que, apesar de uma quantidade significativa pesquisar sobre programas de formação continuada existentes na esfera municipal de ensino, assim como a nossa pesquisa, poucos focam na formação a partir das perspectivas dos professores formadores e das suas concepções de formação continuada, ratificando a relevância da nossa pesquisa.

Com base na caracterização das teses e dissertações, podemos iniciar a terceira etapa do EC, que é a bibliografia categorizada. “Como o nome já infere, diz respeito a uma análise mais profunda do conteúdo das publicações e seleção, do que podemos chamar de unidades de sentido [...] o principal objetivo desta etapa é realizar o que podemos chamar de ‘agrupamento’ das produções por temáticas [...]” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 67). Dessa forma, agrupamos nossos achados em três categorias:

1- Pesquisas sobre os programas de formação continuada (10): Grosch (2012), Gobatto (2012), Machado (2013), Farias (2013), Cláudio (2015), Graziola Junior (2016), Silva (2017), Oliveira (2018), Reis (2019) e Jäger (2019).

2- Pesquisas sobre a percepção dos professores cursistas dos programas (05): Aureliano (2012), Leal (2014), Souza (2014), Monteiro (2015) e Arnout (2019).

3- Pesquisas sobre a percepção dos professores formadores (04): Silva (2012), Lauxen (2016), Cavalcante (2017) e Malheiro (2017).

Os baixos índices do rendimento escolar, no Brasil, fizeram com que o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação implementassem programas de formação continuada em serviço para os professores, pressupondo que o desempenho negativo das escolas estava no déficit da formação dos docentes. A intenção era melhorar os resultados das avaliações em larga escala, principalmente a partir dos primeiros resultados do IDEB.

As pesquisas da primeira categoria, encontradas no período de busca, em sua maioria, tiveram como foco saber se os programas implementados estavam conseguindo atingir seus objetivos, fazendo com que melhorassem o rendimento dos alunos nos locais em que os programas foram realizados, saber como foram concebidos, executados e avaliados tais programas e suas práticas formativas.

[...] o caráter de formação compensatória, destinado a preencher lacunas da formação inicial e aliado à necessidade de garantir a implementação das reformas educativas dos anos de 1990, estimulou fortemente o desenvolvimento de programas de formação continuada em serviço. A formação passa a se desenvolver, preferencialmente, no âmbito da instituição escolar, na qual o profissional exerce suas atividades, envolvendo todo o corpo docente e, por vezes, membros da equipe e da comunidade escolar. (PEREIRA; CURADO SILVA, 2021, p. 4).

Entre os 10 trabalhos dessa categoria, 03 voltavam-se ao PNAIC, como é o caso de Oliveira (2018), Reis (2019) e Jäger (2019). Os objetivos foram interpretar, a partir de enunciados de sujeitos participantes, arquitetônicas que emergiram no contexto de uma sala de formação do PNAIC; analisar as políticas de formação docente, as concepções pedagógicas e metodológicas e o sistema de avaliação que orientam o PNAIC; descrever e analisar os processos e as práticas formativas, no âmbito do PNAIC-UFPEL, enquanto política e programa de formação continuada entre pares, professoras formadoras e orientadoras de estudo.

Como resultado, as pesquisas concluíram que o PNAIC e demais programas se caracterizam como políticas educacionais que visam profissionalizar o professor, oferecendo uma formação técnica, balizada pela lógica neoliberal, a partir da padronização do trabalho e

dos materiais pedagógicos, incluindo as avaliações em larga escala como uma forma de regulação do trabalho docente.

Já a segunda categoria, das pesquisas sobre a percepção dos professores cursistas nos programas, teve como finalidade expor como os programas interferiram e contribuíram, ou não, no trabalho do professor em sala de aula e qual a percepção dos professores sobre as formações. Os objetivos foram investigar a repercussão dos programas, compreender os processos de constituição de identidade docente possibilitados pelos modelos formativos que orientam as políticas de formação continuada de professores em serviço, bem como as concepções de formação continuada dos docentes. Tais pesquisas pretendem colaborar com o que é relatado por Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010, p. 377):

as concepções sobre formação continuada de professores e suas interpretações em publicações que as veiculam com relativa facilidade, mais os pensamentos dos professores, sujeitos dessa formação e quem as vivenciam, não estão disponibilizados para a consulta por parte dos pesquisadores de profissão, dos políticos e desses mesmos professores que, no cotidiano escolar, pouco sabem da problemática dos outros colegas e da literatura sobre a formação continuada.

Desse modo, nossa pesquisa observou que aumentou o número de estudos acerca da formação continuada docente, os quais procuram investigar, entre outros objetivos, quais as concepções, impressões e avaliações sobre os programas de formação realizados e como a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes em ações que ocorrem dentro e fora das escolas. Assim, verifica-se que

os professores, como seres intimamente ligados aos processos de aprendizagem na escola, ora alunos, ora docentes, vivenciam a realidade escolar durante a maior parte de sua vida. É nesse contexto, e a partir dele, que os profissionais da educação formam-se; em termos freirianos, leem o mundo. (ALVARADO-PRADA; CAMPOS FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

Na terceira categoria, estão os trabalhos que focam nos professores formadores, cujos objetivos são: identificar e analisar as concepções dos agentes formadores, responsáveis pelos processos de tomada de decisões; analisar a percepção de professores formadores da Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire; analisar as concepções epistemológicas e educacionais dos professores formadores sobre o ensinar e o aprender, visando compreender quais racionalidades fundamentam as ações desses docentes, bem como identificar as necessidades formativas dos formadores de professores. Estas pesquisas partem do entendimento de que

formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. (ALVARADO-PRADA; CAMPOS FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369).

Nessa categoria, encontramos trabalhos que têm como objetivo analisar as políticas de formação a partir da percepção dos formadores de professores, pois entendem que tão importante quanto saber como as políticas interferem no trabalho dos professores nas salas de aula, é saber quais as concepções dos formadores de professores. “Os Professores Formadores são profissionais que surgiram no campo educacional com a reforma nos modelos de formação de professores, por meio de iniciativas impulsionadas pelos baixos índices de aprendizagens dos alunos” (MATSUOKA; ANDRÉ, 2016, p. 71). As pesquisas pretendem desvelar como os formadores pensam e planejam as formações e, principalmente, como esses formadores têm se preparado e se formado para executar a formação dos docentes.

As funções a serem exercidas pelo formador delineiam seu perfil profissional, que se diferencia do perfil do professor. Segundo Beillerot (1996) e Vaillant (2003), o “formador de formador” somente ganha uma caracterização educacional quando articulado à formação do adulto, aspecto distintivo do papel formador do professor da educação básica, que está voltado para crianças e jovens. Beillerot (id., p. 76) esclarece ainda que os formadores não são nem teóricos, nem práticos, “somente mediadores a serviço de situações de aprendizagem”. (MATSUOKA; ANDRÉ, 2016, p. 75).

A revisão da literatura nos permite apontar que os programas de formação continuada ainda são descontínuos e, em alguns casos, principalmente na esfera municipal, apresentam-se como políticas de governo, e não como políticas de Estado, contribuindo para a interrupção permanente e contínua do processo de formação.

Essa falta de continuidade causa descompassos na relação entre formadores e professores, dificultando o planejamento a longo prazo que atenda aos interesses dos educadores e das escolas. A falta de organização das ações de formação e o despreparo dos formadores também emergiram como resultados nas pesquisas.

A profissionalidade do PF, na escola, passa pelo desafio de mediar a reflexão que o professor deve realizar sobre a própria prática pedagógica, o que transforma o formador, aos olhos dos professores, em um juiz da situação de ensino, e não em um suporte externo. No entanto, a mediação é uma competência importante a ser desenvolvida pelo formador, a fim de que seja concebida pelos professores como um apoio e não como um policiamento. (MATSUOKA; ANDRÉ, 2016, p. 79).

Ou seja, o formador deve ser o responsável pela condução dos cursos, ter habilidades para mediar as situações que são levadas pelos professores e dar condições para que os docentes



assumam uma identidade profissional reflexiva e autônoma. Além disso, ele precisa conduzir sua própria formação, para que seja adequada aos objetivos dos programas. Diante da falta de formação específica e da preocupação dos formuladores das políticas com relação à formação dos formadores, eles “constroem seus saberes na interface entre seus conhecimentos pessoais e as informações da situação de formação, o que vai constituindo sua experiência e sua identidade profissional” (MATSUOKA; ANDRÉ, 2016, p. 76).

A sua tônica assumiu novos conceitos, ideias e valores, incluindo a responsabilização individual pela própria formação, a autoavaliação, a polivalência, a flexibilidade e a reflexão sobre suas práticas escolares, tudo como um conjunto de habilidades e competências necessárias ao trabalho docente. (PEREIRA; CURADO SILVA, 2021, p. 4).

Por fim, emergiram os resultados os quais apontaram a formação continuada como uma formação tecnicista, balizada pela lógica neoliberal, que oferece cursos e materiais pedagógicos padronizados, enfatizando as avaliações em larga escala. No entanto, é justamente com relação a esse tipo de formação que devemos resistir; precisamos nos empenhar por uma formação voltada ao professor e, conseqüentemente, à educação de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), que seja crítica, reflexiva e emancipadora.

Diante do exposto, consideramos que a revisão do EC dará contribuições significativas para direcionar as reflexões propostas nesta pesquisa acerca das políticas públicas de formação continuada em serviço, suas concepções, os avanços e as contradições no papel formativo, bem como no trabalho pedagógico dos professores formadores do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire.

### 3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM

Esta seção objetiva apresentar como vem ocorrendo a formação continuada dos professores na RME de Belém (no período de 1993 a 2020), como as políticas públicas de formação de professores têm se configurado no município e a participação dos professores formadores nesse processo.

A formação continuada, uma exigência que se coloca ao trabalhador docente de um modo geral, tem sido concebida de forma prescritiva nos últimos anos, em que os objetivos principais são o cumprimento dos conteúdos curriculares, os quais devem estar condicionados aos resultados das avaliações em larga escala. No entanto, a concepção defendida por este estudo é uma formação permanente que deve priorizar a epistemologia da práxis<sup>37</sup> e os diálogos que surgem *da e na* escola.

O que se defende, nessa perspectiva, é a concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho, e que garanta a estes sujeitos a compreensão das realidades socioeconômica e política e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas. (CURADO SILVA, 2017, p. 10).

A formação continuada faz parte da dimensão do trabalho pedagógico dos professores e não pode ser organizada em dimensões isoladas, prática *versus* teoria ou teoria *versus* prática – ambas são importantes e necessárias para a formação do educador. Entretanto, a respeito das ações e políticas desenvolvidas, Kalmus e Souza (2016, p. 59) afirmam:

de cunho temporário e pontual para responder às necessidades locais ou regionais, os cursos de formação passam a ser vistos como um produto a ser comercializado, instituindo-se um verdadeiro mercado de formação em que todas as modalidades de formação e a extensão a vários segmentos sociais passam a ser valorizadas.

O professor está no centro da preocupação das políticas de formação continuada, porém não é visto como um sujeito político e histórico, mas como sujeito incompleto em sua formação inicial, considerado um dos principais responsáveis pelo *déficit* do sistema educacional,

---

<sup>37</sup> “[...] uma teoria do conhecimento que se referencia pela práxis como fonte e limite do conhecimento e, aqui, pelos professores como fundamento para o seu trabalho na escola” (CURADO SILVA, 2017, p. 123). “A epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, a perspectiva materialista-histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática” (CURADO SILVA, 2017, p. 215).

necessitando de uma formação continuada moldada pelas ideias de qualidade, competência e efetividade (KALMUS; SOUZA, 2016).

Na busca em formar o professor que está em sala de aula, tem crescido o número de empresas interessadas em realizar essas formações por meio de parcerias com estados e municípios (CAETANO, 2018). No entanto, é preciso entender que, para além das formações, os professores precisam de condições de trabalho e de desenvolvimento profissional adequados à carreira docente. Sobre isso, pode-se afirmar que

[...] a criação de programas de formação continuada calcados na pedagogia das competências e no argumento implícito da incompetência docente é o que caracteriza, de modo geral, as demais políticas latino-americanas. Faz parte do *pacote* incentivado pelos organismos internacionais. Essa escolha teórico-metodológica não é neutra; ao contrário, traz implicações claras do ponto de vista da compreensão do papel da educação subjacente: uma educação voltada para os interesses do mundo produtivo, que promove um sujeito alinhado a essas necessidades. (KALMUS; SOUZA, 2016, p. 62).

Esse movimento é evidenciado, entre outras ações, pelo acordo firmado em 2007, através do Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação (CTPE), que responsabilizou as secretarias de educação em implantar programas de formação locais, em que “a avaliação da efetividade do Plano de Metas será medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação, oficialmente definido nesse Decreto, e pelo estabelecimento do Plano de Ações Articuladas” (KALMUS; SOUZA, 2016, p. 58). A descentralização financeira, administrativa e pedagógica da educação é uma mudança que já ocorre desde a criação do FUNDEF (1996), quando a união repassou, aos estados, municípios e às próprias escolas, novos papéis e, principalmente, muitas responsabilidades.

Dessa forma, alguns municípios brasileiros começaram a desenvolver experiências locais de formação continuada de professores, como é o exemplo de Hortolândia (Centro de Formação Paulo Freire) e Campinas (Centro de Formação Milton Santos), no interior de São Paulo, que criaram os próprios centros de formação de professores (RODRIGUEZ; SILVA, 2015).

Assim como nos municípios mencionados, Belém também criou seu próprio centro de formação continuada, que, apesar das dificuldades enfrentadas, tem permanecido ao longo dos anos e se mantido, mesmo com diferentes propostas (e concepções) pedagógicas devido, principalmente, às mudanças na gestão municipal.

As redes que têm uma política de formação continuada reúnem pelo menos dois aspectos em comum, que explicam seu avanço em relação às demais:

(i) a continuidade histórica das ações de FCP; e (ii) a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos planos de carreira do magistério público, o aperfeiçoamento profissional continuado, com período reservado à formação incluído na carga de trabalho. (DAVIS et al., 2012, p. 837).

O estudo realizado por Davis et al. (2012) investigou como ocorre a formação continuada em estados e municípios brasileiros. A pesquisa envolveu dezenove secretarias de Educação em todas as regiões do país. A análise destacou que a maioria dos programas de formação está direcionado para os professores dos anos iniciais, privilegiando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Entre as secretarias que participaram da pesquisa, foram encontradas diferentes perspectivas de realização das atividades formativas, de abordagens individualistas, que focam no professor e no seu desenvolvimento ético e político; na superação dos déficits da formação inicial e no ciclo de formação profissional; e as de abordagens colaborativas, que focam na equipe pedagógica da escola, tendo o coordenador pedagógico como articulador da formação e a escola, como local de formação contínua e permanente.

No conjunto dos dados coletados, sobressai uma espécie de “consenso discursivo” em relação à visão de FCP. Dessa maneira, aspectos mencionados com frequência pelas equipes responsáveis pela FCP nas SEs ouvidas no presente estudo foram os seguintes: a importância conferida aos professores e à sua formação na melhoria da qualidade do ensino; o entendimento de que a formação é o eixo articulador das intervenções na escola; a oferta de FCP pautada pelas avaliações de sistema e a necessidade de promover práticas formativas sistemáticas. (DAVIS et al., 2012, p. 835).

Esse consenso discursivo demonstra que tanto os professores quanto os agentes que a promovem já entenderam a urgência e a importância da formação continuada, porém, ainda não conseguiram efetivar propostas que atendam às necessidades dos docentes, dando-lhes autonomia para participar do processo de elaboração dos currículos, em que o conteúdo selecionado vai além do que exigem as avaliações padronizadas. Outro dado relevante no estudo foi que a maioria das atividades formativas ofertadas pelas secretarias ainda é pensada, organizada e ministrada por especialistas (que não conhecem a realidade das escolas e da rede de ensino), com o objetivo de melhorar os saberes e as práticas docentes. Apesar de terem sido encontradas práticas diferentes, esse modelo ainda é predominante.

Entretanto, entre as dezenove secretarias inseridas na pesquisa, também foram encontradas aquelas que se destacaram positivamente no desenvolvimento e empenho na realização, as quais entendem que a formação não se dá apenas por meio de cursos, mas que estimula os professores a serem pesquisadores e produtores de conhecimento, construindo estratégias de valorização dos docentes, favorecendo um ambiente coletivo de colaboração

entre pares, em que a equipe que organiza a formação é bem preparada e os encontros formativos permanecem o tempo necessário, além de serem coerentes com os objetivos dos professores e das escolas.

Ainda segundo Davis et al. (2012), mesmo que as concepções, práticas e políticas de formação continuada de professores estejam melhorando aos poucos, ainda existem muitas limitações e equívocos que precisam ser resolvidos para que os objetivos sejam alcançados.

### **3.1 A formação continuada dos professores da RME de Belém em uma perspectiva histórica**

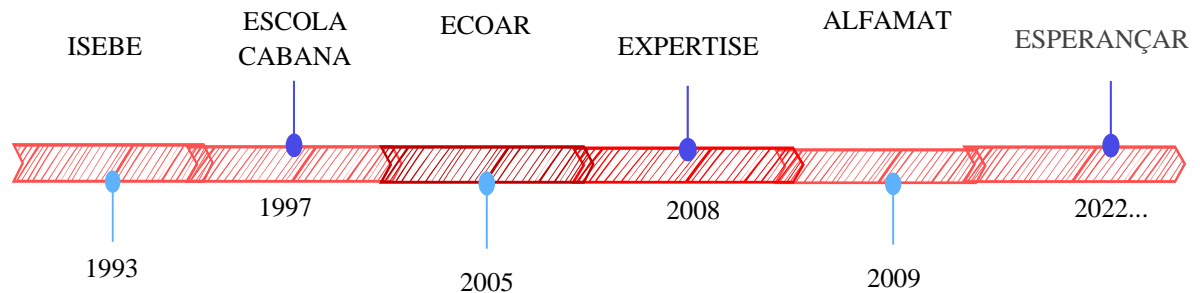
O levantamento inicial sobre a formação continuada do município foi realizado entre os anos de 1993 e 2012, período que antecede o aprofundamento do nosso estudo. A finalidade desta seção não é analisar a formação continuada ocorrida no referido período, mas conhecê-la, para compreendermos o caminho percorrido pela formação dos professores da RME de Belém até os dias atuais. Para tal, utilizamos como referências as pesquisas de Bertolo (2004), Cabral (2008), Domingues (2013) e Pereira (2015).

Ressalta-se que as iniciativas ocorridas em Belém antecipam uma tendência nacional em relação à melhoria da qualidade da educação e à formação continuada de professores:

É nesse contexto de dupla preocupação – com a qualidade da escolarização dos alunos e com o desenvolvimento profissional dos docentes – que a formação continuada de professores – FCP – se torna alvo de interesse, reforçando a necessidade de aprofundar a discussão sobre como, e mediante quais circunstâncias, ela tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e o aprimoramento da educação no País (DAVIS et al., 2012, p. 828).

Mesmo diante de possíveis críticas às políticas de formação continuada realizadas na RME de Belém nos últimos anos, consideramos que, historicamente, os centros de formação e os programas executados foram movimentos relevantes na educação municipal, os quais privilegiaram a formação continuada dos professores. Na imagem abaixo, mostramos os programas executados na RME desde o ano 1993, até o que vem ocorrendo atualmente.

**Figura 2** – Programas de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Belém



Fonte: Elaborada pela autora.

Decidimos iniciar pelo ano de 1993, por ser o ano de criação do Instituto de Educadores de Belém (ISEBE)<sup>38</sup>, órgão ligado à SEMEC, responsável pela formação continuada dos professores do município de Belém, que tinha como objetivo:

Favorecer aos educadores da rede municipal a construção de um referencial teórico-prático sólido e consistente, que situe e sustente sua prática, refazendo-se continuamente no sentido de (re)construção do conhecimento, tendo assim condições de estimular esse processo no aluno. Quer redimensionar a posição do professor, de modo a lhe permitir passar de repassador de conhecimentos a autor e construtor de conhecimentos. (BELÉM, 1993, p. 75).

Oficialmente, o instituto<sup>39</sup> foi criado por meio da Lei 7.722, de 7 de julho de 1994, “a qual, em seu artigo 11, autorizava a revisão da estrutura técnica e administrativa da SEMEC. Com essa reestruturação, o ISEBE passou a fazer parte do organograma da Secretaria e assumiu as atribuições de fomentar a formação contínua dos profissionais da educação na rede municipal de Belém” (BERTOLO, 2004, p. 184). Idealizado para atender às demandas das reformas educacionais que estavam em curso, ele tinha o intuito de preparar os professores para superar o elevado índice de fracasso escolar apresentado naquele momento.

Nesse mesmo período, Belém cria seu próprio Sistema Municipal de Educação, com o objetivo de avaliar, supervisionar, acompanhar, estabelecer normas e fiscalizar a efetivação da educação nas escolas públicas e particulares do município, a fim de garantir a educação como direito de todos os cidadãos (PEREIRA, 2015), bem como estabelecer implantação da proposta

<sup>38</sup> É importante esclarecer que o ISEBE e o ISEP – Instituto Superior de Educação do Pará (1989/1993) eram instituições distintas. O ISEP era uma instituição coordenada pelo Governo do Estado e oferecia Cursos de Formação de Professores para a pré-escola e 1ª a 4ª série do ensino fundamental, para os professores das escolas estaduais do Pará. Com a criação da Universidade Estadual do Pará (UEPA), em 1993, o ISEP foi extinto pelo Governo do Estado e seu curso passou a fazer parte da estrutura acadêmica do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade (NUNES, 2000).

<sup>39</sup> Criado na gestão do Prefeito Hélio Gueiros (PFL), 1993/1996.

do ensino em ciclos<sup>40</sup>, com a finalidade de conter a evasão e a repetência escolar. De acordo com Arelaro (2022),

o ensino organizado em ciclos vai ter como pressuposto que determinados processos educativos devem ser organizados dentro de um período que atenda às demandas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos adolescentes, em suas diversas dimensões. Nesse aspecto, frisa-se que os ciclos requerem uma reorganização dos tempos e dos espaços escolares. Portanto, eles requerem uma reformulação do currículo, da avaliação e, principalmente, da relação professor-aluno-comunidade, com objetivo de permitir maior centralidade na aprendizagem que no ensino propriamente dito. (BELÉM, 2022, no prelo).

No entanto, inferimos que, desde o período da implantação até os dias atuais, tem sido um desafio a consolidação do sistema de ciclos, pois, apesar de ter uma proposta coerente e bem definida, o sistema seriado ainda está muito enraizado na prática dos professores, principalmente, porque os educadores e os alunos não recebem, nas escolas, o suporte necessário para a efetivação da proposta.

A gestão do então prefeito Hélio Gueiros<sup>41</sup> tinha como eixo principal “A universalização qualitativa da educação básica em Belém” e desenvolveu seis programas prioritários: 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 (PEREIRA, 2015, p. 16). O foco principal desses programas era combater o elevado índice de fracasso escolar em Belém e realizar uma reforma curricular na RME.

Dessa forma, coube ao ISEBE a realização da formação de professores, por meio de cursos de fundamentação teórica e prática, com carga horária de 360h, divididos em cinco etapas alternadas, contendo Fundamentação Teórica e Prática e Prática Assistida, destinadas aos professores da educação infantil, do ensino fundamental e a técnicos-pedagógicos (orientadores, supervisores e diretores administradores) (BELÉM, 1996).

A participação dos técnicos nos cursos era considerada uma parte significativa do processo de formação continuada, pois eles davam suporte na etapa de prática assistida que fazia parte do curso, em que estariam à frente da condução do PPP da escola junto aos professores (CABRAL, 2008). Nesse sentido,

---

<sup>40</sup> Na Secretaria Municipal de Educação de Belém, o ensino fundamental é dividido em quatro ciclos: Ciclo I (CI): 1º ao 3º ano; Ciclo II (CII): 4º e 5º ano; Ciclo III (C III): 6º e 7º ano; e Ciclo IV (C IV): 8º e 9º ano.

<sup>41</sup>Filiado ao PFL (1993/1996)

as ações de capacitação do ISEBE, conforme pesquisas realizadas por Santos (1998b), tinham o propósito de envolver todos os profissionais de educação da SEMEC – professores, diretores, administradores escolares, supervisores e orientadores educacionais –, que atuavam na rede municipal. O ISEBE era a “Casa do Professor” e caracterizava-se como um espaço que o professor da SEMEC poderia usar para o desenvolvimento de seu trabalho, pois a estrutura física do lugar era adequada às suas necessidades pedagógicas. Além de ser dotado de mobiliário, equipamento e material didático pedagógico em consonância com as exigências do processo de formação, o ISEBE oferecia laboratório de informática, salão de eventos, auditório, salas de aulas, refeitório e ainda contava com uma biblioteca, apesar do acervo um tanto limitado em termos de quantidade. (CABRAL, 2008, p. 33).

Quanto ao curso, era dividido em quatro etapas alternadas, entre fundamentação teórico-prática e prática assistida, além de estudos complementares. A avaliação era realizada da seguinte forma:

**1. Frequência nas diversas etapas**, não podendo ser inferior a 80 % da carga horária do curso, computada parcialmente em cada etapa. Com relação à Fundamentação teórico-prática, essa era controlada pelo ISEBE e encaminhada às escolas. A Prática Assistida ficava sob responsabilidade da escola e encaminhada ao ISEBE. O cursista que não atingisse a frequência mínima (até 50 %) teria oportunidade de completar a carga horária, após o ISEBE analisar a situação. **2. Fundamentação Teórico Prática.** Durante as etapas de Fundamentação teórico-prática e na última etapa do Curso de 360 horas, foram avaliadas pelos educadores formadores várias modalidades de produções teóricas dos cursistas, como: produções parciais e escritas individuais e coletivas; participação em atividades no decorrer do curso; produção escrita final e auto-avaliação. As produções eram avaliadas com base na estrutura textual, objetividade, relação teoria e prática e contextualização. **3. Prática Pedagógica.** A avaliação dessa constituía-se num parecer após a II e IV Etapas, feito pelos técnicos responsáveis pelos módulos com base nos seguintes critérios: documento elaborado pela escola com base na ficha de Avaliação e Auto-Avaliação; trabalho teórico produzido sobre o tema de escolha, elaborado nas horas destinadas a estudos complementares. **4. Trabalho Final.** Esse organizava-se, tendo como referência todos os conteúdos discutidos no decorrer do curso de 360 horas, sendo no final socializado com o coletivo. (CABRAL, 2008, p. 35, grifos do autor).

Quanto aos formadores, não conseguimos obter muitas informações através dos documentos, das teses e dissertações pesquisadas. Conforme os estudos, parte dessa formação foi terceirizada, via parceria público-privada, dando entender que o ISEBE não possuía um corpo docente próprio de professores formadores que fosse capaz de atender a todas as demandas das formações. De acordo com Pereira (2015),

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. 15-17).

Essa ausência de uma equipe consolidada de professores formadores e a contratação de uma instituição privada, na qual os professores não conheciam a realidade da rede, das escolas, dos professores e alunos, demonstram um hiato considerável no projeto de formação continuada de professores. Quando os formadores conhecem a realidade, já é difícil acompanhar as demandas dos professores; essa missão se torna ainda mais complicada quando essa relação se dá de forma distante e fragmentada.

Ainda que o ISEBE tivesse como objetivo ser um local de referência na formação teórica e prática dos professores da rede, visando a uma práxis transformadora naquele contexto histórico, existiam algumas lacunas que ainda precisavam ser definidas quanto à concepção de formação continuada a ser seguida pelo instituto. Para Cabral (2008, p. 34),

embora o ISEBE enfatizasse, em sua proposta pedagógica, ações sistemáticas de longa duração, possibilitando ações inovadoras, tendo como princípio pesquisa e produção do conhecimento, permitindo a teorização e reinvenção da ação pedagógica, Santos (1998b), ao realizar análise da referida proposta, afirma a ausência de uma “concepção clara sobre a formação de educadores. Ora os documentos mencionam a formação permanente, ora a capacitação, aperfeiçoamento docente em serviço” (p. 50). Ou seja, não se verifica nenhuma preocupação em definir mais claramente tais termos, uma vez que esses não possuem os mesmos significados [...].

Desse modo, observamos que, apesar de ser uma proposta inédita de formação continuada no município de Belém, o ISEBE ainda precisava avançar nas concepções acerca da formação continuada, na forma de organizar os encontros formativos, na construção de uma equipe forte e consolidada de professores formadores e nos princípios que pretendiam defender, uma vez que as reformas educacionais, em desenvolvimento na década de 1990, eram, principalmente, voltadas a uma concepção de educação neoliberal e norteadas por ideias dos Organismos Internacionais.

### 3.1.1 Projeto Escola Cabana (1997/2004)

Em 1997, com a mudança da gestão municipal<sup>42</sup>, o ISEBE foi desativado, dando início a uma nova proposta de formação continuada de professores na rede, a partir de um projeto político pedagógico denominado “Escola Cabana”:

Sob a acusação de que o ISEBE não apresentava dispositivos de formação permanente, contextualizados e centrados na escola, desmontou-se toda a estrutura existente em termos de formação de professores para, partindo do “zero”, projetar uma nova experiência menos “escolarizada”, cujo enfoque residiria nas práticas profissionais cotidianas. Ou seja, sem a instalação de um processo avaliativo que pudesse identificar os “erros” e “acertos” das experiências desenvolvidas no ISEBE, extingue-se a proposta para, em seu lugar, instalar uma desejada formação centrada na escola. (CABRAL, 2008, p. 44).

O nome “Escola Cabana” foi inspirado no movimento revolucionário ocorrido no Estado do Pará, no século XIX, chamado “Movimento Cabano” ou “Cabanagem”, o qual oportunizou unir diversos setores da sociedade paraense em favor de um ideal de liberdade e de cidadania. Esse projeto demandou outra visão sobre o trabalho pedagógico realizado nas formações, exigindo uma nova proposta, que levava em consideração quatro bases defendidas pela então gestão: a inclusão social, a reorganização curricular, o trabalho interdisciplinar e a gestão democrática das escolas (CABRAL, 2008).

Para tanto, a política de formação continuada optou por trabalhar com o educador a partir do seu *locus* de atuação, ou seja, a rede municipal assumiu como estratégia a formação centrada na escola, a qual se corporifica a partir de dois mecanismos principais: o primeiro consiste em construir a autonomia intelectual e política dos profissionais da educação: nessa direção a proposta se opõe “à proposta neoliberal de adequação da educação ao mercado, com suas regras e práticas” (Idem, p. 72); o segundo fomenta um processo de ação-reflexão-ação que privilegia as necessidades concretas das escolas e que a transforma num local de formação continuada do profissional envolvido com o ensino. Com esse propósito, buscou-se ressignificar o espaço educativo escolar, entendendo-o não só como local de trabalho, mas fundamentalmente como espaço cultural destinado à formação. É neste contexto que emerge o plano de formação ancorado no princípio de que “a formação deve abrir os olhos, conceituar os fenômenos centrais em uma sala de aula, dentro de um contexto, sejam eles individuais ou coletivos, pois um processo ativo vale mais que um teórico”. (BERTOLO, 2004, p. 183, grifos do autor).

Conforme Cabral (2008), o novo programa pretendia atender a uma perspectiva de valorização dos profissionais da educação e trabalhadores vinculados à SEMEC, e se propunha a superar formações com capacitações, para torná-las contínuas e sistemáticas, privilegiando a escola como local de construção de saberes e considerando os profissionais envolvidos como sujeitos históricos que pudessem realizar um processo de ação-reflexão-ação.

---

<sup>42</sup> Gestão do prefeito Edmilson Rodrigues (PT), 1997/2004.

O projeto Escola Cabana vê a formação como um “*momento integrador das experiências de trabalho*” e, dessa forma, apresenta como principal inovação no campo da formação continuada de professores o rompimento com o paradigma clássico, cuja lógica assentava-se nos “pacotes de formação”, e projeta a superação desse modelo pela via “*do trabalho coletivo, onde cada um veja, ao mesmo tempo, a si próprio, indivíduo, e também sendo parte integrante e necessária do projeto a ser realizado, como sujeito*”. (BERTOLO, 2004, p. 185).

Ainda segundo Bertolo (2004), após a extinção do ISEBE, foi necessário reformular a política de formação de professores municipal, então, foi criada uma estrutura diferente para a formação continuada, que, a partir daquele momento, passou a ser dirigida por duas coordenadorias, a Coordenadoria de Educação (COED) e a Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer (CEAL), cada uma com sua equipe de assessoramento e de técnicos de referência.

As primeiras ações dessas equipes foram traçar estratégias para concretização do plano de formação continuada de professores. Dessa feita, desenharam-se dois mecanismos principais do plano de formação continuada dos professores. O primeiro se visualiza no estabelecimento de vínculos entre formação e salário. Este mecanismo articulou-se num sistema que atrelou a política de formação continuada ao salário dos professores com a instituição das Horas Pedagógicas (HPs). O segundo se expressou na definição de uma equipe de assessoramento e acompanhamento junto das unidades de educação constituída por técnicos referência. (BERTOLO, 2004, p. 185).

No quadro abaixo, Bertolo (2004) detalha a sistemática da Formação Continuada proposta pela Escola Cabana, ou seja, os objetivos e as ações que deveriam ser atendidos e realizados por essa equipe de assessoramento e planejamento através dos técnicos de referência. Pelas pesquisas realizadas nos documentos, nas teses e dissertações, inferimos que os técnicos de referência correspondem ao que atualmente são os professores formadores, visto que eles eram responsáveis por parte significativa da formação, dos planejamentos e do assessoramento da formação continuada.

**Quadro 2 – Sistemática da Formação Continuada da Escola Cabana**

Assessoramento e Planejamento	Objetivos	Ações
-------------------------------	-----------	-------

Equipe Distrital Cia	Assessorar e acompanhar o trabalho pedagógico das Unidades de Educação e dos espaços Esportivo-Culturais da Rede Municipal de Educação de Belém, no sentido da construção e consolidação da Proposta Político-Pedagógica da Escola Cabana.	Intervenção nas escolas e espaços esportivos-culturais enquanto articuladoras das diretrizes que unificam a Rede; Investigação participativa para o desvelamento do cotidiano escolar; Dinamizações de ações que redimensionem o currículo escolar; Acompanhamento do processo de construção dos projetos políticos pedagógicos e de gestão democrática em cada escola; Dinamização de ações dos espaços esportivos-culturais através da cogestão e autogestão na perspectiva de efetivação da autonomia e gestão democrática.
Técnico-Referência	Criar vínculos orgânicos com a Rede, estabelecendo relações de parceria com os educadores e demais segmentos da comunidade escolar e extraescolar.	Participar de reuniões pedagógicas e eventos importantes na escola e espaços esportivos-culturais; Propor e ou organizar ações de formação em serviço; Assessorar a escola na realização de pesquisa da realidade do educando; Acompanhar o movimento das escolas e espaços esportivos culturais em torno da vivência da gestão democrática; Acompanhar o processo de elaboração do Regimento Interno da escola; Participar do planejamento da escola

Fonte: Bertolo (2004, p. 186).

Para o cumprimento dos objetivos descritos acima e a realização das referidas ações, uma parte da equipe desenvolvia as atividades, especificamente, na educação básica, e a outra era direcionada ao âmbito do esporte, arte-educação e lazer. A função dos técnicos de referência era mediar a formação, eles eram o elo entre os gestores das políticas de formação (SEMEC, COED, CEAL) e a comunidade escolar (professores, técnicos, diretores, pais, alunos e demais profissionais da escola). No entanto, “nos documentos analisados, não há menções do como essas equipes foram constituídas, qual a formação e qual o preparo desses agentes formadores para desenvolver as atividades proposta pelo projeto” (BERTOLO, 2004, p. 186).

Semelhante à organização atual, as ações a serem realizadas pelos técnicos eram organizadas de forma distrital para assessoramento das escolas, possibilitando um acompanhamento teórico e metodológico para subsidiar as ações da formação continuada. Os técnicos se empenhavam para que as suas idas às escolas não fossem vistas como momentos de supervisão, fiscalização ou avaliação do trabalho dos professores.

Muito menos gostariam de receber o estigma de “salvadores”, “iluminadores”, nem tampouco meros “observadores”. O que se busca, conforme prescreve o documento, é “*o estabelecimento de parcerias, mútua colaboração na construção de uma nova escola com novos objetivos, a partir da reflexão permanente*”. (BERTOLO, 2004, p. 187, grifo da autora).

Ou seja, além da contribuição para a construção de uma escola aberta ao diálogo e de reflexão permanente, outra atribuição fundamental dos técnicos era se tornar canal de comunicação constante com os educadores, para, na medida do possível, estarem mais próximos da realidade das escolas e, a partir dessas experiências, aproximar as formações das necessidades dos professores e alunos.

Desse modo, o técnico de referência era quem ficava incumbido de conduzir a política de formação continuada no distrito do qual era responsável; as ações das equipes distritais tinham que direcionar a articulação, o estabelecimento e a discussão dos princípios e diretrizes do Projeto Político Pedagógico da “Escola Cabana”. Além disso, eles participavam de reuniões, eventos e ações de formação na escola junto à coordenação pedagógica, com o objetivo de auxiliar nos planejamentos da escola e, por conseguinte, na construção do PPP. Apesar de os estudos não fornecerem muitas informações e visibilidade ao professor formador ou agente formador (como descrito em alguns trabalhos), constata-se a relevância do trabalho realizado por eles, mediante as suas ações.

Outra determinação marcante do Projeto Escola Cabana foi a criação da Hora Pedagógica-HP<sup>43</sup>, pois, através dela, foi possível garantir que os professores tivessem um momento semanal para estudo e planejamento do seu trabalho, seja ele individual ou coletivo, além de participação assegurada nas formações continuadas.

É importante situar que a HP era uma reivindicação histórica da categoria docente, implantada em 1998, como uma das ações de política de valorização docente na formação dos professores. “As HPs foram concebidas como uma alternativa de superação das modalidades clássicas de formação, na medida que visavam o fortalecimento do trabalho coletivo e a assunção da autonomia pedagógica” (BERTOLO, 2004, p. 193).

A valorização dos profissionais da educação, como um dos pilares do Governo Cabano, tinha como objetivos:

---

<sup>43</sup> A HP é um espaço de formação continuada, com o objetivo de permitir ao professor, dentro de um caráter de processualidade, discussão, reflexão realização de momentos de estudo, troca de experiências, planejamento, enfim, questões relacionadas ao fazer pedagógico. As HPs são constituídas de quatro horas semanais, remuneradas pelo poder público (CABRAL, 2008).

4.1 Instituir uma política de formação continuada para os profissionais da educação  
 4.2 Superar concepções e práticas da escola tradicional 4.3 Instituir a Hora Pedagógica (HP)  
 4.4 Promover um trabalho pedagógico interdisciplinar 4.5 Contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica  
 4.6 Favorecer a autonomia intelectual e política dos profissionais 4.7 Tornar a escola espaço privilegiado para a formação e construção do conhecimento  
 4.8 Estabelecer os vínculos necessários à construção de um projeto de trabalho coletivo. (BERTOLO, 2004, p. 129).

Para atender tais objetivos, segundo Ferreira (2005), o programa de formação da Escola Cabana era dividido em dois momentos: os momentos macro, que eram as formações gerais, organizados e conduzidos pela COED, em que se reuniam vários educadores por área de conhecimento e ciclos, onde eram debatidos temas gerais da educação. Nesses momentos, aconteciam cursos, encontros distritais, fóruns de debate, oficinas, reuniões e seminários. Tais eventos eram ministrados tanto por técnicos da SEMEC quanto por convidados externos (como Miguel Arroyo, Michael Apple, Celso Vasconcelos). Já os momentos micro eram caracterizados pela HP, realizados na própria escola, geralmente conduzidos pela coordenação pedagógica e, em alguns momentos, junto aos técnicos de referência. Eram momentos de estudo, planejamento e encaminhamento de questões relacionadas ao fazer pedagógico.

[...]as bases do projeto Escola Cabana em termos da diretriz da valorização do profissional da educação, deu maior ênfase na formação continuada dos professores articulada em torno da perspectiva de formação centrada na escola, como forma de assegurar a implementação do processo de reorientação curricular, caracterizando-se dessa forma como um recurso instrumental para fazer valer os propósitos reformadores do projeto, principalmente no que diz respeito à implantação dos ciclos de formação, a proposta de não retenção dos alunos (avaliação emancipatória), a inovação curricular pela via do tema gerador, a criação das classes de aceleração da aprendizagem e do plano pedagógico de apoio. (BERTOLO, 2004, p. 208).

É de extrema relevância destacar que, para implantar uma formação continuada centrada na escola, não é preciso apenas deslocar a formação e os formadores para dentro da escola, é necessário que haja condições de trabalho que possam agregar a esse momento formativo, antes, durante e depois dos encontros, para que o conteúdo apreendido possa refletir nas práticas dos professores. Além das reuniões que acontecem na escola, espera-se que os educadores tenham a oportunidade de participar, em momentos distintos e de forma contínua, de formações fora do ambiente escolar, nas quais possam ampliar seu repertório de vivências que venham enriquecer sua reflexão e ação.

Na tentativa de construir uma ação educativa que concretize os ideais de cidadania e participação popular que inspiraram o *Movimento Cabano*, a SEMEC instituiu uma série de estratégias com vistas a assegurar o debate e intensificar a interlocução entre os diversos sujeitos que integram a rede de ensino, fazem parte

dessas estratégias: as Jornadas Pedagógicas, o Fórum Municipal de Educação, os Encontros Mensais de Formação dos Professores, a Conferência Municipal de Educação, Reuniões com os Diretores e Equipes Técnicas das escolas e as Plenárias Pedagógicas. (BERTOLO, 2004 p. 132).

Considerando que o Projeto Escola Cabana baseou-se nos princípios da “cidadania e da democracia” e no compromisso com a “inclusão social”, por meio de processo de democratização do acesso e permanência, da gestão democrática, da qualidade social da educação e da valorização do profissional da educação, compreende-se que a formação continuada ainda precisa caminhar para conquistar uma prática pedagógica reflexiva, crítica e libertadora, baseada em um praxis que busque discutir, aprofundar e avaliar efetivamente um projeto de formação voltado à escola. “Entre o discurso anunciado e a efetiva concretização das propostas, parece haver obstáculos econômicos, políticos, administrativos, culturais e de formação docente que dificultam o êxito do projeto” (BERTOLO, 2004, p. 201).

### 3.1.2 Mudança de gestão, mudança de paradigmas (2005/2012)

No ano de 2005, com a troca de gestão municipal<sup>44</sup>, iniciam-se, novamente, mudanças nas diretrizes de administração pública e, conseqüentemente, da educação. Na organização das políticas de formação continuada, os professores das séries iniciais (alfabetizadores) são o foco, levando em consideração os resultados das avaliações inferiores ao da média nacional. Conforme Cabral (2008), três eixos orientaram a política educacional da SEMEC nessa gestão: a expansão da educação infantil, a educação para o desenvolvimento humano sustentável e a formação continuada de professores.

Na tentativa de mudar essa realidade nada animadora em relação à aprendizagem da leitura e conhecimento matemático, em comparação com a média nacional, vamos ter na SEMEC três momentos distintos em relação à formação dos professores do ensino fundamental das séries iniciais. O primeiro iniciado em 2005, por meio do programa chamado de “Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo” (ECOAR), que formou praticamente todos os professores que atuavam no ciclo I e II da rede municipal de Belém. O segundo momento iniciado em 2008 com o programa “Expertise em Alfabetização” e o terceiro momento iniciado em 2009 com a criação do programa “Alfabetização Matemática Leitura e Escrita” (ALFAMAT), que atua diretamente com os professores do ciclo II. (DOMINGUES, 2013, p. 106).

O primeiro programa, “Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo” (Ecoar), era um curso de seis dias, com carga horária total de quarenta e quatro horas, realizado

---

<sup>44</sup> Gestão do prefeito Duciomar Costa (PTB), 2005/2012.

pela maioria dos professores da rede que atuavam nos ciclos I e II do ensino fundamental. Para que esse número expressivo de professores conseguisse participar das formações, a SEMEC firmou convênio com o Instituto de Educação Superior da Amazônia (IESAM), que disponibilizou salas de aula e o auditório da instituição para a realização do curso. O material didático do curso era composto por um compêndio e um diário de bordo, que era preenchido diariamente pelos professores para avaliar o andamento da formação (CABRAL, 2008; DOMINGUES, 2013).

A metodologia adotada no ECOAR era bem diversificada. Em cada dia tinha uma questão norteadora sobre cada temática do curso, e era solicitada a leitura de textos, com produção e apresentação escrita individual e em grupo. As outras metodologias utilizadas no curso exploravam os recursos da dramatização, da poesia, da pesquisa e a análise e debate de filmes relacionados com o contexto educacional. (DOMINGUES, 2013, p. 108).

A implementação do Programa de Formação Continuada **está sob a responsabilidade do Grupo-base, constituído por 18 (dezoito) professores efetivos da SEMEC, pós-graduados, sendo 9 (nove) mestres e 9 (nove) especialistas em áreas diversificadas (Educação, 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.** O grupo foi formado a partir de uma seleção que exigiu características, como ter capacidade de elaboração própria, ter conhecimento teórico e assumir a pesquisa acreditando na incompletude do ser humano, na construção da autonomia intelectual, na curiosidade. A atuação do Grupo-base está sob a orientação e assessoramento de um Professor Doutor cujas produções acadêmicas em aprendizagem e pesquisa educacional extrapolaram o contexto nacional, tornando-o internacionalmente reconhecido. (CABRAL, 2008, p. 55, grifos nossos).

Esse grupo de professores, chamado de “Grupo Base”, além dos encontros formativos, era responsável pelo assessoramento das escolas e pela avaliação da aprendizagem dos alunos junto às escolas, que ocorria semestralmente, buscando realizar intervenções para melhorar a aprendizagem dos alunos, por meio de propostas de formação aos professores e coordenadores pedagógicos (CABRAL, 2008).

O curso do Ecoar apresentou uma nova perspectiva para os professores da rede, pois os coloca como produtores de conhecimento, capazes de modificar sua prática pedagógica, “investindo em conhecimentos teóricos diversos e metodologias que permitam aos discentes a alfabetização para além da mera decodificação” (CABRAL, 2008, p. 58). Contudo, não podemos ignorar que o Ecoar foi pensado a partir dos números do IDEB e fundamentado pelas competências exigidas nas avaliações externas, dessa forma, demandando muito mais do professor e de seus resultados. Isso intensificou sua carga de trabalho e estimulou a concorrência para a melhoria das notas dos seus alunos e das escolas da rede.



Na mesma perspectiva do Ecoar, no ano de 2008, foi criado o Projeto “Expertise em Alfabetização”. Inicialmente, o objetivo era realizar formações específicas para os professores do 1º ano do ensino fundamental. A intenção era que todos os alunos fossem alfabetizados no final do 1º ano do ciclo I. Acerca do projeto, Domingues (2013, p. 113) destaca:

Outro aspecto considerado como um diferencial foi que o local da formação passou a ser a escola. Foram formados grupos de escolas localizadas nos bairros e, de acordo com a localização das escolas, a escolhida era aquela mais equidistante entre as demais. Essas formações aconteciam uma vez por mês, com quatro horas de duração, no horário da hora pedagógica (HP) do professor, sob a coordenação de dois formadores.

Inicialmente, foram escolhidas dez escolas para participar do Projeto Expertise, também conduzido pelos formadores chamados “grupo base”. Assim sendo, destacamos, nesta seção, nove ações previstas para o projeto:

**Acompanhamento pelo Grupo-base semanal ou quinzenal** das turmas do CI por um representante do Grupo-base; Acompanhamento sistemático do desempenho dos alunos, considerando os níveis da psicogênese da escrita, da produção de textos e conhecimento lógico-matemático; Construção de mapa individual da avaliação por turma, mensalmente, para garantir diagnóstico atualizado; Quando o desempenho não for suficiente o Grupo-base propõe atividades didáticas, fundamentadas na metodologia de pesquisa e elaboração na perspectiva de encaminhamentos pedagógicos que gerem aprendizagem permanente do professor; O estudo do planejamento mensal do professor será suporte para a indicação de intervenções pedagógicas que impliquem aprendizagem constante do aluno; Estudo de como se dá a aprendizagem do aluno durante o encontro com os professores envolvidos no projeto; **Valorização da prática do professor por meio de registro e divulgação de experiências bem sucedidas no processo de alfabetização**; Envolvimento de diretores e coordenadores pedagógicos no sentido de ganhar apoio e ação, com o objetivo de ampliar a metodologia para garantir a aprendizagem dos alunos nas turmas que não forem acompanhadas pelo Grupo-base diretamente; **Realização de estudo permanente da experiência para a elaboração de um artigo que apresente análise profunda e aponte sinais para a melhoria da ação pedagógica do professor alfabetizador**. (CABRAL, 2008, p. 62, grifos nossos).

Além das ações descritas acima, o programa realizava, uma vez por ano, geralmente no mês de outubro, a avaliação da aprendizagem dos discentes. O público-alvo eram os alunos do ciclo I que estavam cursando o 1º e o 3º ano. Essas turmas foram escolhidas por serem o início e a conclusão do ciclo, possibilitando avaliar o processo de alfabetização dos alunos. A avaliação objetivou analisar os resultados da aprendizagem e, com isso, elaborar propostas de formação e atividades pedagógicas para melhoria dos índices nacionais. Os resultados eram socializados com as escolas e os docentes que faziam parte do programa. Ressalta-se que a avaliação era feita por amostragem, por questões econômicas e logísticas (CABRAL, 2008).

A partir de 2008 passamos a observar a preocupação dos professores e coordenadores das escolas, assim como da equipe de formação, com os descritores de outra avaliação externa que tinha sido realizada de forma piloto pelo MEC em 2008 que foi a Provinha Brasil [...] (DOMINGUES, 2013, p. 114).

Conforme Domingues (2013), a partir de 2008, as formações passaram a ter suas atenções voltadas também aos descritores da Provinha Brasil, implicando restrição da formação continuada dos professores e do currículo dos alunos, fazendo com que as provas locais e nacionais fossem praticamente o único instrumento de avaliação da aprendizagem.

Em virtude das notas do IDEB no município de Belém ainda apresentarem índices muito baixos e o Expertise atender somente aos professores do ciclo I, é criado, em 2009, o Programa “Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita” (Alfamat), cujo público-alvo eram os professores da rede que lecionavam no ciclo II (4º e 5º ano do ensino fundamental I), tendo em vista que eram essas turmas que realizavam a Prova Brasil.

No caso das oficinas do Alfamat, elas eram conduzidas por políticas de formação que objetivavam atender preponderantemente às orientações que regem a Prova Brasil, em uma busca constante pela elevação das notas no IDEB (DOMINGUES, 2013). Gerou-se, assim, uma lacuna “entre o que os professores concebem seu projeto pedagógico individual, e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico” (FERREIRA, 2018, p. 594).

As formações ocorriam também no dia da HP dos professores e eram desenvolvidas através de oficinas, que propunham orientações didático-pedagógicas e discutiam metodologias para a realização de atividades em sala de aula, voltadas, especialmente, à consolidação da alfabetização e avaliação da Prova Brasil, que, a partir de 2019, passou a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o SAEB “é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” (INEP/MEC, s.d., n.p.). Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o sistema reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

As oficinas oferecidas aos professores eram organizadas a partir dos resultados da RME no IDEB, dos conteúdos exigidos nas avaliações externas e da diagnose dos alunos realizada pelos professores regentes da turma no início de cada ano letivo. O IDEB foi criado em 2007,

com o objetivo de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, funcionando como um indicador nacional, calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP.

Dentre os diversos aspectos que podemos analisar, consideramos que essas formações, além de limitadas e focadas somente em alguns aspectos ou áreas do conhecimento, não permitem que o professor reflita sobre as políticas educacionais implementadas e nem reajam frente ao contexto em que vivem. (DOMINGUES, 2013, p. 102).

O Núcleo de Informática Educativa (NIED) foi o local escolhido para a realização do programa, que até então realizava somente a formação dos professores das salas de informática. Vale apontar que a formação do Alfamat era planejada e executada pelos professores formadores do próprio NIED, uma equipe diferente das formações do Ecoar e do Expertise.

A equipe do NIED era formada por professores efetivos da RME, com experiência em sala de aula e projetos escolares da rede. Na composição da equipe, tinham pedagogos e professores licenciados, como de Ciências e Matemática, por exemplo. Apesar de a predominância das formações ser voltada à leitura, à escrita e à matemática, a intenção era ter uma equipe multidisciplinar para atender às necessidades das formações dos professores. Em 2020, a equipe do NIED era composta por uma coordenadora geral, uma coordenadora pedagógica e uma equipe pedagógica composta por 11 professores formadores<sup>45</sup>.

De acordo com o blog do Núcleo<sup>46</sup>, o Alfamat era um programa de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém, desenvolvido e aplicado pelo NIED; seu objetivo era possibilitar a vivência e discussão de metodologias para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. Essas metodologias eram norteadas pelos descritores da Prova Brasil, instrumento de avaliação do MEC.

Entretanto, observamos que o elemento motivador para a criação desse programa de formação de professores com esse formato, cujo foco está centrado nas diretrizes da Prova Brasil, foi o resultado obtido pelas escolas da rede municipal de Belém no IDEB. Esse aspecto nos permite afirmar que, na ausência do IDEB ou das avaliações externas, a escola provavelmente trabalharia outros instrumentos de avaliação, assim como um novo formato de formação de professores [...] (DOMINGUES, 2013, p. 123).

---

<sup>45</sup> Informações disponíveis em: <http://niedbelem.blogspot.com/2015/>.

<sup>46</sup> Disponível em: <http://nied-alfamat.blogspot.com/>. Acesso em: 16 mar. 2022.

No ano de 2012, o Alfamat realizava formação com aproximadamente 400 professores lotados no ciclo II da RME. As oficinas ocorriam, geralmente, duas vezes por mês e eram organizadas de segunda a quinta para abranger todas as 56 escolas municipais atendidas pelo programa. As oficinas duravam cerca de 3h e somavam em torno de 48h anuais, distribuídas em 16 oficinas por ano (DOMINGUES, 2013).

As oficinas eram planejadas considerando, prioritariamente, os descritores de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil. Além disso, eram realizados “testes preparatórios”, chamados de “Prova Belém”, que tinham as mesmas características da Prova Brasil. Ressalta-se que não estamos negando a importância da leitura, da escrita e da matemática no processo de alfabetização e aprendizagem dos alunos das séries iniciais,

entretanto, o foco somente nos descritores e nos testes do programa de formação que têm como alvo a Prova Brasil provavelmente não está permitindo ao docente trabalhar as outras áreas do conhecimento, como a história, a geografia, as artes, por exemplo, assim como outros elementos do currículo. As Matrizes de referência da Prova Brasil não são e não devem se resumir ao currículo escolar; elas são apenas o referencial curricular sobre o que será avaliado em cada disciplina da Prova Brasil, isto é, em língua portuguesa e matemática. (DOMINGUES, 2013, p. 124).

Percebemos que os programas instituídos nessa gestão eram, principalmente, centrados nos resultados do IDEB e na realização das avaliações externas, limitando a formação continuada dos professores e comprometendo a autonomia do trabalho docente. Apesar de as avaliações externas serem realizadas apenas a cada dois anos, a realização de testes avaliativos, baseados nas provas, era constante. Esse processo frequente de avaliação compromete não somente o trabalho do professor que está em sala, mas do professor formador, pois ele precisa atender às exigências do programa, independentemente da sua concepção de formação continuada.

De maneira geral, observa-se que, no período pesquisado, não houve uma continuidade nas políticas públicas de formação continuada. Mediante as mudanças na gestão municipal e, conseqüentemente, na direção da SEMEC, a maioria dos processos foi interrompido sem, talvez, dar oportunidade para que houvesse uma avaliação dos programas vigentes, possibilitando dar prosseguimento, por meio de ajustes a partir da escuta, sugestões e avaliação dos principais envolvidos, que são os professores e os formadores. Também queremos expressar o nosso mais profundo respeito aos formadores do NIED, que, durante onze anos, dedicaram-se à formação continuada dos professores do ciclo II da RME de Belém.

### 3.2 A continuidade dos programas Expertise e Alfamat (2013/2020)

Nesta seção, iremos analisar os programas de formação continuada de professores da RME de Belém e a participação dos formadores nesses programas, em uma gestão municipal<sup>47</sup> que, diferentemente das anteriores, permaneceu com os programas de formação continuada já existentes na rede.

Foi justamente nesse período que entrei na RME como professora dos ciclos I e II do ensino fundamental e comecei a participar das duas formações. Como era nova na rede, inicialmente, tive um pouco de dificuldade de entender a perspectiva das formações, tendo em vista que elas aconteciam em formatos bem diferenciados, além de serem realizadas em locais e por equipe distintos. Contudo, o que mais me inquietava era a falta de conexão entre elas, pois, pela lógica, se uma era voltada ao ciclo I e a outra ao ciclo II, pressupunha-se que deveria haver uma espécie de elo entre as formações, uma continuidade, assim como acontece na escola. Todavia, não observávamos essa conexão, cada uma acontecia de forma totalmente independente da outra, dificultando, na minha percepção, o desenvolvimento do processo formativo, principalmente dos professores que trabalhavam nos dois ciclos.

Analisamos, positivamente, a continuidade dos programas do ponto de vista da permanência da equipe de formadores, uma vez que já conheciam os professores e a dinâmica da rede. Dessa forma, possibilitou-se o aprimoramento dos trabalhos que já eram executados, permanecendo com ações que estavam sendo positivas e propiciando o ajuste das possíveis lacunas. Para Davis et al. (2012, p. 837), com a permanência dos programas de formadores, cria-se “um círculo virtuoso: a continuidade das equipes de gestão facilita a identificação das necessidades da rede e leva, portanto, a um aprimoramento das práticas formativas”.

Para contribuir com a análise dos referidos programas, utilizamos o estudo de Davis et al. (2012) e duas pesquisas de mestrado que também se debruçaram sobre os referidos programas (PEREIRA, 2015; MADUREIRA, 2018), além da minha experiência como professora da rede, que participou das formações por seis anos e meio.

Segundo o site do Inep<sup>48</sup>, em 2013 a nota do Ideb alcançada pelo município de Belém foi 4,1, atingindo a meta projetada para este ano. Provavelmente, o resultado positivo atingido pela rede subsidiou a permanência dos programas de formação continuada em andamento, visto que, estavam sendo satisfatórios ao que se propunham.

---

<sup>47</sup> Gestão do prefeito Zenaldo Coutinho (PMDB) 2013/2020.

<sup>48</sup> Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=6030294>. Acesso em: 16 mar. 2022.

Nesse mesmo ano, foram realizadas duas avaliações na RME, uma voltada aos alunos do ciclo I, denominada Provinha Belém, e outra direcionada aos alunos do ciclo II, chamada Prova Belém, como evidencia a imagem abaixo. Ambas com o objetivo de avaliar e mensurar o rendimento escolar dos alunos da RME de Belém.

**Figura 3** – Início das avaliações em larga escala no Município de Belém

12 novembro 2013

### I Provinha Belém do Ciclo I 3º ano

A I Provinha Belém do ciclo I - 3º ano ocorreu no dia 01 de outubro de 2013, em todas as turmas do C I - 3º ano, organizada pelo Programa de Formação Continuada ECOAR/SEMEC - Belém.  
Estamos disponibilizando agora os links para acesso à esta prova on line.

ACESSO À PROVINHA BELÉM ON LINE:  
Provinha Belém - Língua Portuguesa  
Provinha Belém - Matemática



Institucional

---

10 abril 2013

### Cartão Resposta da Prova Belém - 2013

Acesse o modelo do Cartão resposta do 1º teste da Prova Belém, elaborado pelo Núcleo de Informática Educativa - NIED aos alunos dos Ciclos II - 1º ano e 2º ano.  
Clique aqui para baixar



Institucional



O Núcleo de Informática Educativa - NIED é responsável pela elaboração e efetivação da política de tecnologias na educação da Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, visando garantir o uso das TDICs no processo ensino-aprendizagem dos alunos da RME.

Fonte: <http://niedbelem.blogspot.com/2013/>. Acesso em: 16 mar. 2022.

A imagem demonstra que, logo no primeiro ano, a nova gestão se preocupou em fazer uma avaliação em larga escala com os alunos da RME, as provas foram aplicadas para todos os alunos da rede que cursavam os dois primeiros ciclos do ensino fundamental, o objetivo era mensurar o resultado dos alunos, o trabalho dos professores e, conseqüentemente, o retorno das formações continuadas.

A aplicação de provas locais, voltadas aos alunos dos dois ciclos das séries iniciais, válida como as políticas educacionais do município se baseavam nos resultados das avaliações em larga escala para direcionar a formação continuada dos professores. Nessa perspectiva, para que os resultados continuassem melhorando (conforme o que era esperado pela então gestão) e sendo satisfatórios no que diz respeito aos resultados do IDEB, as formações eram delineadas a partir das competências, habilidades e dos descritores das provas nacionais.

Todavia, entendemos que, diferentemente do que era concebido pela SEMEC naquele momento, as políticas de formação continuada devem partir de uma

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 o trabalho pedagógico com autonomia, entendendo autonomia profissional como uma reflexão crítica em que as práticas, os valores e as instituições sejam problematizados. (PEREIRA, 2015, p. 85).

Concomitante aos programas de formação continuada locais, foi implantado, em 2012, pelo MEC, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa que funcionou de 2013 a 2017, centrado na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. O pacto tinha como objetivo principal: “garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental” (PEREIRA; CURADO, 2021, p. 5). Ademais, o programa disponibilizava uma bolsa para os “orientadores de estudos” e para os professores alfabetizadores, como forma de incentivo à participação e ao desenvolvimento das ações do Pacto.

O PNAIC é um compromisso firmado entre a União, os municípios, os estados da federação, o distrito federal e as universidades públicas, a fim de oferecer formação continuada em serviço aos professores de escolas públicas. Os custos da formação ficam a cargo da União, que, em parceria com as universidades, promove os cursos de formação de professores e orientadores de estudo. (SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2016, p. 201).

Em Belém, a formação do PNAIC era direcionada, primeiramente, aos professores do Centro de Formação (CF), que o programa denominava de orientadores de estudos; eles recebiam as formações em locais pré-determinados pelas universidades parceiras. Para ser “orientador de estudos” do PNAIC, era necessário, entre outros critérios:

Ter formação superior em curso de graduação (licenciatura) em Pedagogia ou Letras; Possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado, ou estar cursando Pós-Graduação nas áreas de Educação ou Letras; Ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professor alfabetizador em disciplinas de ensino de leitura e escrita, pelo menos 2 (dois) anos. (SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2016, p. 207).

Posteriormente, os professores do CF repassavam a formação para os professores da rede, os professores alfabetizadores.

A formação dos professores alfabetizadores é efetivada por meio de 120 horas de cursos presenciais, ministrados pelos orientadores de estudo. Esses orientadores, que são também professores das redes estaduais e municipais de ensino, fazem curso específico de 200 horas anuais. A sua formação é empreendida pelo professor

formador, que é selecionado pela coordenação local do PNAIC, com critérios estabelecidos pela legislação atual. (SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2016, p. 201).

Destaca-se que, durante as entrevistas realizadas com os formadores, alguns deles mencionaram a formação do PNAIC quando foram perguntados sobre as formações continuadas que receberam enquanto formadores após entrar no CF.

**Professor ALEX** – o Pnaic ele deu, ele me deu muito suporte[...] acho que a formação do Pnaic era muito boa, a gente estudava muito e no centro a gente também tem a prática do estudo apesar da gente pela demanda grande que a gente tá tendo, a gente tem deixado um pouquinho a desejar o incentivo do estudo [...]

**Professor RAFAEL** – Sim, nós recebemos a formação de uma semana em média, eram vários cursos, foram durante três anos que nós fizemos, os dois primeiros era língua portuguesa, depois nós fizemos mais um ano que era formação de matemática. E no período do PNAIC era “Plano nacional pela alfabetização na idade certa”, a gente fazia formações de oito horas aos professores. Como a rede municipal já tinha seu programa de formação continuada de quatro horas, e o PNAIC pedia oito horas, nós passamos a fazer mais uma formação, ficou duas formações durante o mês, para dá a carga horária de oito horas.

**Professor RICARDO** – [...] o PNAIC tinha toda uma organização material, toda uma organização de conteúdo, toda uma organização de formação, eu não vejo entendeu, então política pública mesmo do governo federal que era o que a gente tinha, não tem mais [...].

Pelas respostas dadas pelos professores, inferimos que, entre as formações recebidas por eles ao longo desses anos, os formadores avaliaram positivamente o PNAIC, mesmo cientes das lacunas apresentadas pelo programa. Ele foi visto como uma oportunidade de formação continuada recebida por meio da parceria do Pacto (estabelecida pela coordenação local) com professores da Universidade Federal do Pará.

Nessa gestão, foi implantado o Plano Plurianual (PPA) para o período 2014/2017, instrumento de planejamento da gestão municipal das políticas públicas do município, entre elas, as políticas educacionais. “Entre os principais objetivos do PPA 2014/2017 relacionadas à educação básica estão a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB” (BELÉM, 2013, p. 17).

A elevação do IDEB como um dos principais objetivos do PPA (2014/2017) ratifica a ideia de que os resultados das avaliações são determinantes para definir a qualidade da educação:

A concepção de qualidade se materializou nas políticas de avaliação externa, implementadas pelo governo nos últimos 30 anos e tem regulado a escola de forma a provocar, em seus profissionais, a busca obsessiva dos índices que definem se a escola é ou não de qualidade e, quase sempre, os distanciado da reflexão sobre o seu papel ante a formação dos estudantes. (PEREIRA, 2020, p. 263).



Tal objetivo foi atingido, conforme demonstra a tabela abaixo, com os resultados das séries iniciais da RME:

**Figura 4 – Resultados do IDEB referentes ao ano de 2013**



Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 16 mar. 2022.

O quadro, isoladamente, expõe que as metas foram atingidas, porém, nossa análise precisa ir além dos números<sup>49</sup>. Enquanto educadores e pesquisadores, precisamos analisar as políticas de formação continuada para além dos índices das avaliações. A formação deve ser pautada em ações que valorizem os professores, deem condições de trabalho e subsídios para refletir criticamente sobre o contexto social, cultural e político em que vivem.

Inferimos que a preocupação com a elevação do IDEB em Belém tem na formação continuada dos professores da SEMEC a prerrogativa de aumento dos índices. [...] 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 [...] (PEREIRA, 2015, p. 90).

Nesse contexto, é preciso pensar sobre esses mecanismos de controle via avaliação e de padronização do currículo, que empobrecem a formação e desconsideram a função social da escola enquanto local privilegiado, de formação humana e pedagógica.

Um outro documento relevante construído, nesse momento, foi o Plano Municipal de Educação (PME) 2015/2024. Alinhada às metas PNE/2014, a Prefeitura Municipal de Belém,

<sup>49</sup> Sobre o assunto, ver: SILVA et al. Governar por números: política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a Educação Básica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, 2022.

por meio da Secretaria Municipal de Educação, elaborou o PME, estruturado em conformidade com o PNE e o diagnóstico da realidade educacional da cidade de Belém (BELÉM, 2015).

O PME caracteriza-se como um documento que aponta em percentuais o quadro da educação do município de Belém, por meio de uma análise situacional desde a educação infantil até os últimos anos do ensino fundamental. O mesmo tem por propósito definir metas e estratégias para conter problemas como distorção série/idade, evasão escolar e repetência de alunos. (MADUREIRA, 2018, p. 130).

A partir dessa análise situacional, tanto o Expertise como o Alfamat, programas que surgiram a partir das experiências do Ecoar, permaneceram na RME, na perspectiva de melhorar os índices do IDEB e direcionar a formação continuada de professores. De acordo com o documento do Expertise (BELÉM, 2009), seu objetivo era tornar os professores do CI (em especial, os professores do 1º ano) *experts* em alfabetização e fazer com que 100% dos alunos fossem alfabetizados ao final do 1º ano do ciclo I.

Tendo em vista garantir a formação continuada enquanto um direito do professor, o programa do Expertise atendia a todos os professores das escolas e unidades pedagógicas da RME que possuíam o ciclo I. A rede se organizou para que os docentes conseguissem, por meio da HP, realizar seus planejamentos, estudos semanais e participar das formações oferecidas pelo centro de formação.

Entretanto, nem sempre esse momento era garantido na íntegra, pois as escolas tinham muitas lacunas nos horários dos professores licenciados que cumpriam a HP dos professores regentes. Geralmente, quando um desses professores saía de licença, dificilmente a SEMEC enviava outro professor, ou demorava muito para substituí-lo, fazendo com que nós, professores regentes, precisássemos ocupar essa lacuna na sala de aula no dia da HP. Na prática, o professor regente só tinha a garantia que iria usufruir da HP completa quando ele se deslocava para o CF ou para o NIED, pois, quando a HP era cumprida na escola, caso algum dos “professores da HP” faltasse, ele precisaria assumir a turma e não conseguiria gozar plenamente da HP, mesmo sendo um direito garantido por lei, na Portaria n.º 043/2011 GAB/SEMEC.

Com relação à metodologia dos encontros formativos do CF, eles eram centrados em torno das sequências didáticas apresentadas mensalmente na formação. Os formadores elegiam um determinado texto, sugerido para ser trabalhado com os alunos naquele mês. O objetivo era realizar uma prova mensal que avaliava o nível da escrita dos alunos (de acordo com a psicogênese) e da matemática.

**Figura 5** – Planilha preenchida mensalmente pelos professores para o Expertise

OK!

ECOAR

C13304\_2ºTURNO

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - ECOAR

EXPERTISE - PNAIC - C1- \_\_\_\_º ANO ANO 2017

NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_ GRUPO ASSessorAMENTO: \_\_\_\_\_ FORMADOR (A): \_\_\_\_\_

PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_ TURMA: C13304 TURNO: TARDE

Nº	NOME DO ALUNO	EN	PALAVRA CANÔNICA					PALAVRA NÃO CANÔNICA					TEXTO					LEITURA					MATEMÁTICA				
			AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
1	ALICE	EN	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
2	ALICE	EN	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
3	NICOLA	EN	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
4	NICOLA	EN	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
5	NICOLA	EN	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017).

Apesar de o texto e a sequência didática trabalhados nos encontros formativos serem apenas uma sugestão de atividade do CF, a realização da atividade avaliativa mensal era obrigatória, para alimentar a planilha demonstrada acima. Esses resultados precisavam ser apresentados no CF e analisados todos os meses para comparar com o mês anterior; dessa forma, era feito o acompanhamento do desenvolvimento das turmas. Nessas tabelas, além do nível da psicogênese, colocávamos se o aluno escrevia o nome completo (EN), a escrita de palavras canônicas e não canônicas, uma pontuação de 0 a 20 atribuída ao texto escrito pelo aluno e o nível em que o aluno se apresentava na matemática.

Ademais, a formação começava, geralmente, com uma leitura deleite, assim como era orientado a fazer com os alunos; ocorriam os relatos de experiências de alguns professores, a partir do texto trabalhado naquele mês; por fim, era feito um esboço do planejamento semanal do professor e a entrega do texto a ser trabalho no mês seguinte. Eventualmente, era feito estudo de textos extraídos dos compêndios do PNAIC para dar apoio ao processo de alfabetização dos alunos, bem como oficinas de confecção de jogos pedagógicos.

As provas realizadas mensalmente serviam como uma espécie de “controle” para saber se a meta de alfabetização estava sendo atingida. Geralmente, as escolas que apresentavam muitos alunos e/ou turmas com a avaliação abaixo do esperado recebiam o assessoramento dos formadores, na intenção ora de supervisionar, ora de contribuir para a melhoria da aprendizagem, assim como de acompanhar o trabalho pedagógico dos professores.

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. (PEREIRA, 2015, p. 111).

Assim, a formação continuada, de fato, enfatizava a escrita, a leitura e a matemática, porém, sem perder de vista a preparação dos professores e, conseqüentemente, dos alunos para a realização das avaliações. Isso limitou o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno, deixando, em segundo plano, outras áreas do conhecimento e discussões acerca da prática pedagógica do professor (PEREIRA, 2015). Portanto, entendemos que ensinar

[...] não é apenas conhecer os conteúdos e expô-los num determinado momento aos alunos, mas realizar a mediação pedagógica, o que exige do professor um amplo leque de conhecimentos: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos e de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas adequadas. No ato de ensinar, estas dimensões do ensino se materializam, permitindo ao educando apropriar-se e reelaborar o conhecimento junto com os outros educandos e com o professor. Além disso, ensinar tem como valores e objetivos finais: dar oportunidade para o outro apropriar-se do conhecimento produzido socialmente; desvelar as contradições da realidade e, então, fazer valer seus direitos e buscar a transformação social. (CURADO SILVA, 2017, p. 8).

A formação dos professores, bem como dos coordenadores e gestores da rede, era planejada e executada pelo grupo de formadores do CF, que também era responsável pelo estudo de textos, pela orientação do planejamento semanal dos professores e pela realização do assessoramento das escolas. O grupo de formadores, em 2013, era composto por 32 educadores efetivos da SEMEC, que possuíam experiência como professores e coordenadores, conhecendo a realidade das escolas da RME (PEREIRA, 2015). Os professores formadores tinham como objetivos:

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. (PEREIRA, 2015, p. 110).

Quanto aos coordenadores, é imprescindível que sejam desenvolvidas ações voltadas, especificamente, à formação desse grupo, pois, além de fazer parte da equipe gestora, ele está permanentemente na escola e conhece tanto as demandas dos professores quanto dos alunos. Para Amaral (2019), o coordenador pedagógico desempenha um papel estratégico na condução do trabalho pedagógico colaborativo da escola. No entanto,

[...] o desafio da SEMEC Belém, das escolas pesquisadas e dos CP é garantir que a formação continuada de professores numa perspectiva emancipatória e de inclusão escolar posicione o papel estratégico dos CP como formadores de professores no espaço escolar, dando a eles uma visibilidade político-pedagógica de modo a contribuir, coletivamente, à melhoria das práticas pedagógicas dos professores [...] (AMARAL, 2019, p. 9).


Isto posto, observamos a intensa demanda de trabalho dos formadores e nos questionamos sobre quais as condições para a realização de inúmeras atividades. Desse modo, as formações ocorrem, ao longo dos anos na RME de Belém, por meio de um modelo já estabelecido, que, perante os resultados do IDEB, consegue, em parte, atingir seus objetivos. Porém, distante de uma formação que consiga dialogar com os professores sobre uma formação humanizadora e transformadora, que possibilite aos docentes uma visão crítica acerca dessa forma de educar, cuja centralidade está na avaliação, nos índices e na meritocracia.

Desse modo, a formação secundariza os demais problemas da escola, que vão para além das avaliações. Nesse sentido, percebemos que

[...] os programas diferenciavam-se quanto à concepção de formação, pois o ECOAR permitia que os professores articulassem as suas experiências e vivências nas escolas com o instrumental teórico disposto ao logo das oficinas, que ocorriam duas vezes por semestre, consistindo em promover cursos levando em consideração a necessidade de professores e de suas respectivas turmas [...] (MADUREIRA, 2018, p. 129).

Enquanto, no Expertise, o foco era a alfabetização, no Alfamat, percebíamos que a centralidade estava nos conteúdos de Português e Matemática, seus descritores e habilidades; até porque partia-se do princípio de que os alunos, ao chegarem no ciclo II, já deveriam estar alfabetizados, contudo, na prática, não era essa a realidade. No início de todos os anos letivos, além da diagnose feita normalmente pelos professores, era encaminhada, para todas as escolas da rede, a “Prova Belém diagnóstica do ciclo II – Produção de texto”, que deveria ser aplicada no mês de fevereiro, para, no mês de março, os dados com os resultados dessa avaliação já serem apresentados pelo NIED. Nessa prova, os alunos eram avaliados por níveis (de 0 a 6), de acordo com os critérios e as orientações observados na imagem abaixo:

**Figura 6** – Orientações para aplicação e avaliação da Prova Belém diagnóstica do ciclo II


  
**PROVA BELÉM DIAGNÓSTICA DO CICLO II – PRODUÇÃO DE TEXTO - FEV/2020**  
 ORIENTAÇÕES PARA O(A) PROFESSOR(A) REGENTE

**1. PREPARAÇÃO**

- Data: 14/02/2020 – Sexta-feira
- Organize as carteiras na sala de aula e converse com os alunos sobre a necessidade de concentração para realização da Prova Belém de Produção de Texto.
- Confira se o(a) aluno(a) possui folha de papel, lápis e borracha, para o rascunho, além de 01 caneta esferográfica de tinta preta ou azul, para produzir o texto.

**2. IDENTIFICAÇÃO DA PROVA.** Antes de entregar a Prova Belém de Produção de Texto, para os alunos(as), o(a) PROFESSOR(A) deve preencher o cabeçalho da Prova, de acordo com as orientações abaixo:

1. Nome completo da Escola com letra de forma;	3. Código da Turma;
2. Número de ordem do(a) aluno(a);	4. Nome completo do aluno(a), com letra de forma.

**3. LEITURA DO TEXTO**

O texto para análise do Nível de Escrita é o conto "XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX".

- Por favor, professor, NÃO escreva o título do texto no quadro.
- Inicie a leitura do texto, destacando o título e a autoria.
- A leitura deve ser em voz alta, com entonação, destacando a presença marcante dos diálogos, dramaticidade e boa dicção, com ênfase nos detalhes da história.

Converse com os alunos(as) sobre o conto e contextualize a história. Faça perguntas, verifique se houve entendimento do conteúdo e características do texto, como: introdução, desenvolvimento, cenário, problema, ação, resolução e conclusão, uma vez que, esses procedimentos permitem, também, ao aluno refletir, sobre a história contada e reescrever melhor o texto solicitado.

**4. RECONTO DA HISTÓRIA POR ESCRITO**

- Peça para os alunos recontarem a história por escrito na Folha da Prova Belém de Produção de Texto, conforme sua criatividade e entendimento.
- Ao final desta atividade, solicite que os alunos datem e assinem a folha da Prova Belém de PRODUÇÃO DE TEXTO.
- Recolha a Folha da Prova Belém de Produção de Texto para analisar a produção escrita dos alunos(as).

**5. ANÁLISE DA ESCRITA DOS ALUNOS**

- No processo de análise é importante que o professor leia o texto do(a) aluno(a) com atenção para que não restem dúvidas quanto ao Nível de Escrita e assim preencha o círculo de acordo com o Nível de Escrita do(a) aluno(a):

<b>N0-Nível 0</b>	Deixou em branco ou copiou algo da sala ou da folha de teste.
<b>N1-Nível 1</b>	Escrita totalmente incompreensível.
<b>N2-Nível 2</b>	Escrita com alguns trechos compreensíveis / geralmente não apresenta início-meio-fim.
<b>N3-Nível 3</b>	Leitor compreende a escrita com dificuldades devido ausência e troca de letras. Geralmente apresenta juntura e/ou separações equivocadas.
<b>N4-Nível 4</b>	Leitor compreende a escrita sem dificuldades apesar dos muitos erros de ortografia. Pode ainda apresentar juntura e/ou separações equivocadas.
<b>N5-Nível 5</b>	Escrita com poucos erros de ortografia. Geralmente apresenta 1 parágrafo ou parágrafos equivocadamente organizados e ausência de sinais de pontuação.
<b>N6-Nível 6</b>	Escrita com poucos erros de ortografia, estruturada em parágrafos e com aplicação de sinais de pontuação.

**6. IDENTIFICAÇÃO DA FOLHA DE REGISTRO DA PROVA BELÉM DIAGNÓSTICA CICLO II - Produção de Texto:**  
Após a análise da produção de texto, dos alunos, o(a) PROFESSOR(A) deve preencher o cabeçalho da Folha de Registro, conforme orientações abaixo.

1. Código da Escola na SEMEC/SIGA; 2. Nome da Escola com letra de forma; 3. Código da Turma; 4. Preencher o círculo se o aluno(a) FALTOU; 5. Preencher o círculo se o aluno(a) for AEE - Aluno(a) da Educação Especial.	6. Nome completo do(a) aluno(a) com letra de forma. 7. Preencher o círculo correspondente ao Nível de Escrita do(a) aluno(a). 8. Nome completo do(a) professor(a) com letra de forma; 9. Preencher o círculo Pág. 1 para os 31 primeiros alunos e Pág. 2 para os demais, caso necessário.
---	--

**7. ENTREGA DA PROVA DIAGNÓSTICA:** Professor, após a ANÁLISE, da Prova Belém de Produção de Texto e o PREENCHIMENTO das Folhas de Registro da turma entregue ao Coordenador Pedagógico da Escola, até o dia 21 de fevereiro de 2020, para que este leve ao NIED, até o dia 27 de fevereiro de 2020, no horário de 08h às 11h e de 13h às 16h, para o procedimento de leitura óptica.

Equipe NIED

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Essa avaliação diagnóstica ratifica o desafio do professor e do formador da RME. Do professor, pois, além de ter que “dar conta” de todos os conteúdos que eram cobrados nas avaliações locais e nacionais (Prova Belém e SAEB), também precisava alfabetizar um número significativo de alunos que chegavam ao ciclo II e ainda tinham dificuldades de leitura e escrita<sup>50</sup>; e do formador, visto que tinha que apresentar à SEMEC resultados positivos nas avaliações, melhoria dos índices das escolas e evolução das metas do IDEB.

O ALFAMAT parte do princípio de que as formações para os professores e alunos devem convergir para instrumentalizá-los no que diz respeito a apreensão conceitual dos conteúdos, mas, além disso, para elevar os índices de aproveitamento escolar por meio das avaliações. Por esse motivo, os alunos do 4º e 5º anos são submetidos bimestralmente a simulados que se assemelham às questões da Prova Brasil, como uma espécie de preparo para a avaliação oficial do INEP. (MADUREIRA, 2018, p. 130).

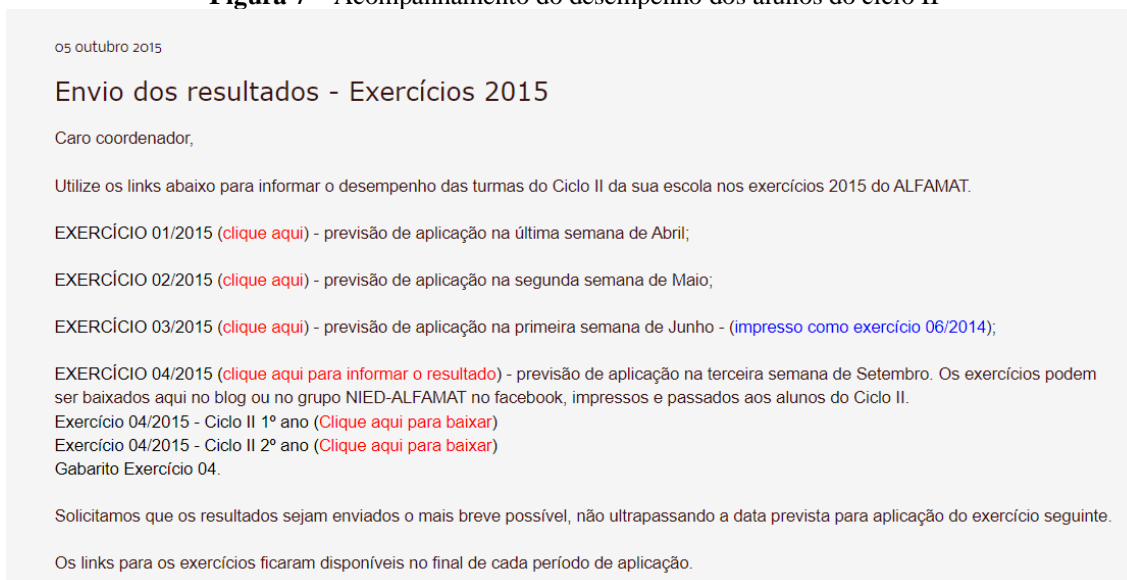
<sup>50</sup> Compreendemos que, no ensino em ciclos, o desenvolvimento da aprendizagem e da alfabetização é um processo que se consolida durante todo o ensino fundamental I, porém, a queixa por parte dos professores regentes do ciclo II se dava pelo entendimento de que, no ciclo II, deveria acontecer a consolidação da alfabetização, que, a princípio, deveria ocorrer no ciclo I.

Nesse contexto, observa-se como os resultados da Prova Brasil se tornaram um instrumento de controle do rendimento escolar. Os municípios, através das políticas de formação continuada e de programas como o Alfamat, tinham a prova e os descritores como eixo norteador das formações, descaracterizando o que deveria ser voltado, principalmente, à prática pedagógica, ao estudo, à melhoria das condições de trabalho e à valorização dos professores. No entanto,

a formação continuada ofertada aos professores da SEMEC desde o princípio tem outros fins, que não prioritariamente a qualificação e o aprimoramento da prática pedagógica dos docentes, é que ao longo da proposta da referida Secretaria o objeto de preocupação são os baixos índices escolares, não dando, por exemplo, o devido destaque à valorização dos profissionais da educação, o que nos faz mencionar que a carga horária dos encontros e oficinas é considerada apenas para fins de jornada (evidências) e não para dispor no futuro de um plano de cargos e salários, como ocorrem em redes de ensino federal, em que cada curso, oficina ou atividade de aprimoramento profissional refletem em termos remuneração a carreira docente. (MADUREIRA, 2018, p. 127).

Sobre a metodologia das oficinas do Alfamat, elas não tinham um roteiro tão sistemático e fechado, mas eram prioritariamente destinadas aos descritores das provas. A formação era conduzida de tal modo pelas avaliações que, no decorrer do ano, os alunos realizavam vários testes/simulados, com o objetivo de melhorar a proficiência nos testes locais e nacionais.

**Figura 7** – Acompanhamento do desempenho dos alunos do ciclo II



Fonte: <http://niedbelem.blogspot.com/2015/>. Acesso em: 16 mar. 2022.

Essa quantidade de “exercícios” realizados pelos alunos durante o ano, como é descrito na própria imagem, tinha como finalidade acompanhar o desempenho das turmas do ciclo II,

sendo necessário que os resultados fossem enviados pelos coordenadores ao NIED, para que eles pudessem verificar quais turmas e escolas estavam avançando e conseguindo atingir a “performance” esperada pela secretaria de Educação. Nesse sentido, percebemos como esses termos empresariais, como dito na seção anterior, vêm cada vez mais ocupando espaço nas escolas e na educação.

Com relação ao PME/2015, documento articulado ao PNE/2014, acerca das metas a serem alcançadas pela educação nacional, queremos destacar quatro delas que são pertinentes à formação dos professores:

**META 15:** atuar, em regime de colaboração entre a União e o Estado, com o objetivo de, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, estabelecer política de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

**META 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e **garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.**

**META 17:** valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do primeiro ano de vigência deste PME.

**META 18:** assegurar, no prazo de 1 (um) ano, a existência de Planos de Cargos, Remuneração e Carreira para os profissionais da educação básica pública municipal, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BELÉM, 2015, p. 77, grifos nossos).

Na descrição das metas supracitadas, destacam-se, na meta 16, a importância e a necessidade da formação continuada dos professores, porém, não fica evidente, em suas estratégias, as formações do Alfamat e do Expertise. Na verdade, o PME/2015 não menciona os programas, tampouco a conexão entre eles. O que encontramos no decorrer do texto, na análise situacional das metas acima, é apenas uma alusão ao CFP e ao ciclo I:

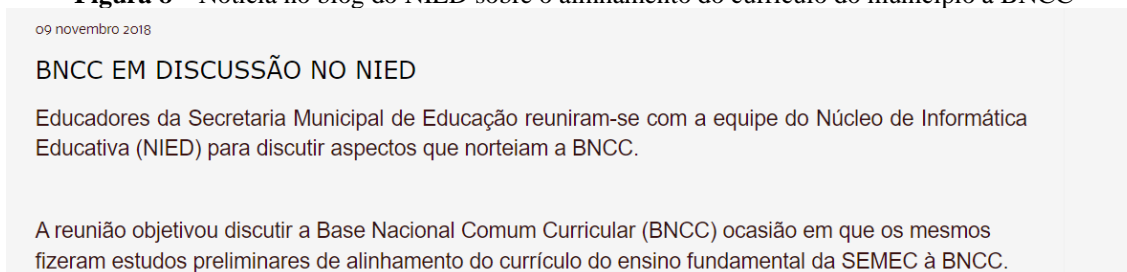
A Secretaria Municipal de Educação de Belém, por sua vez, tem investido significativamente na formação continuada, por meio do Centro de Formação de Professores, o qual vem desenvolvendo um Programa que atende à totalidade dos docentes que atuam no Ciclo de Formação I, que envolve os três primeiros anos do Ensino Fundamental, cujo foco central são os processos de leitura e escrita, obtendo resultados significativos na área da alfabetização. Além desse programa, os professores de toda a Rede Municipal de Ensino têm direito assegurado à Formação em Serviço, que se concretiza na denominada Hora Pedagógica, com acompanhamento e assessoramento em parceria da coordenação pedagógica das escolas e técnicos da diretoria de educação – DIED desta secretaria. (BELÉM, 2015, p. 78).



Ou seja, além de não citar os programas como referência na formação continuada no município, o documento não se reporta à formação realizada pelo NIED para os professores do ciclo II. Inclusive, faz-nos ressaltar uma das lacunas da formação continuada do município bastante colocada pelos professores da rede, que é a falta de articulação entre os formadores e as formações dos dois ciclos.

A partir de 2018, com a homologação da Resolução do CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da BNCC, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação iniciaram um processo de formação com os professores para que os projetos e planejamentos escolares fossem feitos a partir da nova base.

**Figura 8** – Notícia no blog do NIED sobre o alinhamento do currículo do município à BNCC



Fonte: <http://niedbelem.blogspot.com/2018/>. Acesso em: 16 mar. 2022.

Em Belém, não foi diferente, o NIED, seguindo as orientações da secretaria e do MEC, organizou oficinas voltadas à BNCC com os educadores da rede, para discutir e alinhar o currículo da RME de Belém, por meio de um discurso de melhoria de condições, em que todos teriam acesso ao mesmo currículo. É nessa perspectiva que a BNCC passa a ter um caráter essencial para a educação brasileira, quando, na realidade, o que a base impõe é uma homogeneização, que desconsidera as diferenças culturais de um país enorme e plural como Brasil e empobrece o currículo das escolas, sobretudo em nossa região tão diversa, representada por “nossas Amazônias”, seja do campo, ribeirinha, indígena, quilombola ou urbana.

O tema do currículo nacional também está associado aos processos de avaliação e testes padronizados. A expectativa é que, a partir da implementação da base, consequentemente, melhore a qualidade do ensino e aumente os índices do IDEB.

É nesse contexto local e global que a reforma curricular BNCC foi constituída, com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por *lobbies* de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação. (HYPÓLITO, 2019, p. 194).

Lino e Arruda (2021 p. 737) corroboram esse entendimento quando colocam que “nesse cenário, vemos a imposição de mecanismos de centralização e controle via padronização curricular, reducionista e instrumental, que esvazia a função social da escola”. A imposição, via BNCC, reduz o currículo e limita o papel da escola na sua incumbência de formar cidadãos críticos, social e politicamente.

Já no ano de 2020, vivemos uma situação atípica não só na RME de Belém, como nas escolas do mundo inteiro com a pandemia do coronavírus. Em março, as aulas presenciais foram suspensas e, a partir de então, a SEMEC, os formadores do CFP, do NIED, diretores e professores das escolas começaram uma jornada incansável para atender aos alunos, através dos meios de comunicação e das tecnologias que não tinham domínio. Tanto professores quanto formadores trabalharam intensamente na tentativa de diminuir os “prejuízos” das aulas perdidas. Simultaneamente, milhares de pessoas morriam diariamente. Fomos acometidos pelo vírus, perdemos familiares, amigos e a maioria estava abalada psicologicamente.

Nessa busca, algumas alternativas começaram a surgir, utilizando, principalmente, a internet e os aplicativos de mensagens. No entanto, um número significativo de alunos das escolas públicas de Belém não tinha acesso à internet, aos computadores, aos celulares e até mesmo à merenda escolar, que, para alguns, era a única refeição do dia.

Para tentar amenizar tal situação, duas ações emergenciais foram adotadas pela SEMEC na ocasião, a primeira foi a distribuição de cestas básicas para os alunos da rede e, a segunda, a realização de teleaulas do Programa Educa Belém. As aulas eram transmitidas por um canal aberto de televisão para atingir o maior número possível de alunos. Elas foram

planejadas e organizadas por professores da Rede Municipal de Ensino, com apoio e orientação do Centro de Formação de Professores – CFP/Died/Semec, objetivando manter as atividades pedagógicas dos alunos neste período de distanciamento social causado pela pandemia de Covid-19.<sup>51</sup>

Entre as alternativas, os professores elaboravam atividades e aulas gravadas em vídeos de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. Os vídeos e as atividades eram enviados por aplicativo de mensagem e os alunos podiam responder pelo próprio aplicativo (por escrito ou através de foto do caderno do aluno). Para as famílias que tinham mais dificuldade de acesso, algumas escolas imprimiam as atividades. Com a extensão do período de isolamento, as escolas começaram a ter dificuldades para imprimir os materiais, foi, então, que o CFE confeccionou

---

<sup>51</sup> Disponível em: <http://expertiseemalfabetizacao.blogspot.com/>. Acesso em: 16 mar. 2022.

um material para a RME, conforme cada ciclo de aprendizagem, e enviou para todas as escolas. Esse material era entregue com as cestas básicas e estabelecia-se um prazo para a devolução na escola.

Quanto à formação dos professores, tanto do CI quanto do CII, ocorreu via *Youtube* e *Google Meet*. No início, muitos professores tiveram dificuldade em acessar as plataformas, no entanto, foram se adaptando. Naquele momento, o principal foco das formações era como dar subsídios às escolas para atingir o maior número de alunos. Para subsidiar o trabalho dos professores, no contexto que se imaginava ser de retomada gradativa das aulas no 2º semestre de 2020, o CFP e o NIED elaboraram um guia de orientações. No ciclo I, foi denominado de “Guia de Orientações de Aprendizagem” e, no ciclo II, intitulado “Guia de Orientações Pedagógicas para o ciclo II”. Destacamos um trecho da apresentação do Guia do Ciclo I:

Assim, o Centro de Formação está orientando de forma remota e através da formação online (plataforma digital), iniciada em agosto de 2020, que as escolas desenvolvam todas as formas de trabalho remoto possível, articulando o trabalho da aula televisiva direcionada aos alunos do Ciclo, a partir das habilidades e metas de aprendizagem a serem atingidas, de acordo com o ano do Ciclo. Para tanto, foi disponibilizado o quadro síntese das habilidades ajustadas ao contexto da pandemia as escolas durante a formação. Previamente e no nosso retorno às aulas presenciais ocorrerá a avaliação deste trabalho, a partir das devolutivas das atividades impressas, com o uso de instrumentos e formulários padronizados, coleta das informações e sistematização de dados. Contemplando avaliação diagnóstica e a execução de planos de ação e de intervenção pedagógica necessários para a consolidação das aprendizagens do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. (BELÉM, 2020, p. 3).

No excerto acima, percebe-se que existe uma preocupação com a aprendizagem dos alunos diante da situação extraordinária vivida e, ao mesmo tempo, não é deixada de lado a preocupação com as avaliações. Enquanto educadores, sabemos a importância de avaliar o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos. Afinal de contas, a avaliação faz parte do processo de construção do conhecimento. Entretanto, precisamos rever se as políticas de formação continuada estão mais centradas na avaliação do que na própria formação dos professores.

Muitos são os desmontes em curso nas políticas educacionais, impactando a educação básica e o ensino superior, a carreira e a atuação dos profissionais da educação, os diferentes níveis e modalidades de ensino, os currículos dos cursos, a gestão das escolas e sistemas. Impõe-se, assim, à educação brasileira, processos anacrônicos e ultrapassados de centralização, padronização e controle incompatíveis com a rica diversidade cultural, a pluralidade de propostas curriculares, ferindo a autonomia dos sistemas públicos, a gestão democrática e ademais, desconsiderando a produção acadêmica no campo educacional e as diferentes demandas formativas de professores e estudantes e as diversas e concretas realidades das escolas brasileiras. (LINO, ARRUDA, 2021, p. 747).

Como educadora da rede, é preciso reconhecer a importância da participação dos professores nas formações. Primeiramente, por ser um direito conquistado, e porque, na fase inicial da carreira, bem como quando entrei na RME, as formações contribuem com as sugestões de atividades apresentadas em ambas as formações. Todavia, no decorrer da caminhada, percebi o quanto essas atividades acabam sendo limitadas às avaliações.

É importante pensar a formação na relação com o mundo do trabalho, não na lógica do capital para atender ao mercado, mas em um projeto emancipador no qual os trabalhos manual e intelectual façam parte do mesmo processo, ou seja, da educação como processo de emancipação humana. (CURADO SILVA, 2017, p. 7).

Também é preciso reconhecer o empenho dos formadores em preparar as oficinas e os encontros, mas percebemos que eles, muitas vezes, estão condicionados às imposições das políticas de formação continuada impostas em âmbito federal, estadual e municipal. No entanto, enquanto pesquisadores, não podemos nos conformar com políticas de formação continuada nas quais o próprio professor e a sua formação crítica e emancipadora não sejam o foco principal. A autonomia, a práxis educativa e a formação permanente do professor e dos formadores dos professores devem estar do centro das políticas de formação de professores, nas esferas municipal, estadual e federal.

Em outubro de 2020, Edmilson Rodrigues<sup>52</sup> venceu as eleições municipais, comprometendo-se com uma gestão da “Prefeitura da nossa Gente”, de um governo progressista, que planeja e pauta ações as quais venham garantir o direito a todos/as/es. Assim, buscou-se minimizar as injustiças sociais nos territórios do município de Belém (BELÉM, 2022), com diretrizes voltadas a uma política educacional que subsidie transformar Belém em “uma cidade alfabetizada, educada, inclusiva e leitora” (BELÉM, 2022).

A análise da nova gestão da SEMEC, das políticas de formação continuada e a participação dos professores formadores do Centro de Formação, mesmo que recentes, serão consideradas na próxima seção, com o suporte teórico referenciado ao longo do texto, a permanência em campo de pesquisa feita pela pesquisadora, os questionários aplicados para todos os formadores e as entrevistas realizadas com parte dos professores formadores do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire.

Destarte, verificamos que o aprimoramento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos formadores precisa de tempo de qualidade para o estudo, para a pesquisa e o planejamento das

---

<sup>52</sup> Eleito por uma coligação de partidos progressistas.

atividades. Por isso, na próxima seção, iremos analisar a partir dos dados obtidos através de questionário e entrevistas realizadas com os formadores, além de suas concepções de formação continuada, como o seu trabalho no CFE Paulo Freire tem contribuído para os avanços e/ou contradições em seu papel formativo e na formação ofertada na rede municipal de Belém.

#### 4 OS PROFESSORES FORMADORES E O CENTRO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PAULO FREIRE

Nesta última seção, iremos caracterizar quem é o professor formador, quais suas concepções e percepções em relação à formação continuada ofertada pela RME. Apresentaremos também como vem ocorrendo a formação continuada de professores nos anos de 2021 e 2022.

Com quatrocentos e sete anos, recentemente completados, Belém “teve seu processo de povoamento caracterizado por colonizadores portugueses, pelos índios que já a habitavam e pelos negros de origem africana, o que possibilitou a forte miscigenação de seu povo e, por conseguinte, um conjunto de manifestações culturais que até hoje se fazem presentes na dinâmica cultural da cidade. Em meio à cidade que se urbanizou também é possível conviver com braços de rio, ilhas e baías que a contornam, assim como, com frondosas árvores que formam corredores na cidade, tornando-a conhecida como “Cidade das Mangueiras”. Há que se dizer também que disso, preserva em sua paisagem outras características amazônicas, presentes nos costumes, na culinária, nas lendas, na musicalidade. Belém consegue agregar de maneira ímpar as características dos povos que a formaram, assim, é possível notar também a presença europeia em várias construções, como os casarões antigos dos bairros da Cidade Velha e do Comércio, no Teatro da Paz, nas igrejas, nos palacetes, em algumas danças e na literatura. (FONSECA, 2009, p. 53, TEXTO ADAPTADO).

No que tange à educação e às políticas educacionais municipais, a atual gestão, em seu programa de governo denominado “Governo da Nossa Gente, Belém de Novas Ideias”, apresenta os seguintes dados diagnósticos:

Referente à educação, deve-se frisar que na rede municipal de Educação de Belém a realidade é bastante preocupante. Segundo os dados da Prova Brasil, no parâmetro “interpretação de texto”, no ano de 2017, dos estudantes do 5o ano do ensino fundamental das escolas municipais de Belém, apenas 14% atingiram o nível avançado e 34%, o nível proficiente. No 9º ano, os índices pioram: apenas 4% dos estudantes atingem o nível avançado e 25% o nível proficiente, restando 71% nos níveis básico e insuficiente. (PROGRAMA DE GOVERNO, 2020, p. 10).

E se compromete com relação à educação:

A Escola do nosso projeto será inclusiva e com valores de solidariedade, cooperação e respeito; e reconhecimento das diferentes etnias, gêneros, grupos sociais, culturas, perspectivas de pensamento, saberes e gerações. Será emancipadora de tal modo que combata o racismo, o machismo, o patriarcado, a misoginia, a homofobia, a xenofobia e toda forma de discriminação aos diferentes e à diferença. Uma **Escola Aberta** à comunidade. A Escola garantirá o **Acesso; a Permanência e Conclusão com Sucesso; a Gestão Democrática; a Qualidade Socialmente Referenciada; e a Valorização de Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação**. Belém terá a Educação que valoriza a realidade social, os conhecimentos científicos e populares e a aplicação do financiamento adequado a partir do Custo-Aluno-Qualidade-CAQ

previsto no Plano Nacional de Educação (PNE). (PROGRAMA DE GOVERNO, 2020, p. 14, grifo dos autores).

No que concerne aos profissionais da educação:

Para a implementação do Projeto Educacional de Belém, as trabalhadoras e trabalhadores da educação - todos aqueles que fazem a escola no cotidiano, na gestão, no ensino, nas ações extracurriculares e na garantia da escola adequada e segura – serão chamados ao debate sobre os caminhos da Valorização, incluindo carreira, salário, jornada e condições de trabalho, formação inicial e continuada, democracia (gestão educacional) e a identidade profissional. (PROGRAMA DE GOVERNO, 2020, p. 15).

Diante desse contexto, analisamos como tem ocorrido o processo de implantação das políticas de formação de professores.

As análises ocorreram por meio da pesquisa de campo realizada no CFE, da percepção como professora da rede que vem participando das formações continuadas desde o ano de 2014, e através das falas dos formadores do CFE Paulo Freire, concedidas nas entrevistas para este estudo.

#### **4.1 Formação continuada de professores de Belém: 2021/2022**

Atualmente, a RME conta com 203 unidades de ensino, entre Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIFs), Escolas de Educação Infantil (EMEI), Unidades de Educação Infantil (UEIs) e Unidades Pedagógicas (UP), antes, inscritas como Anexos. Nessas unidades de ensino, estão matriculados, nos ciclos I e II do ensino fundamental, 29.181 alunos, atendidos por 685 professores no ciclo I e 490 professores no ciclo II<sup>53</sup>. Todos esses professores participam da formação permanente e dos encontros formativos oferecidos pela SEMEC/Belém.

Mediante a licença para o mestrado, não participei das atividades de formação como professora na atual gestão. Entretanto, em dezembro de 2021, iniciei o contato com os professores formadores do CFE, como pesquisadora, participando das reuniões de planejamento que ocorrem às sextas-feiras, para conhecer melhor a rotina e o desenvolvimento do trabalho dos professores formadores (que nos possibilitou ter outra visão, que não apenas de professora). Ressalta-se que, , muitas ações ainda estão em processo de planejamento, desenvolvimento e adaptação.

---

<sup>53</sup> Dados fornecidos pelo coordenador do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire, em julho de 2022.

Inicialmente, destaco duas mudanças significativas ocorridas no centro de formação continuada de professores. A primeira é a mudança do próprio nome, que deixa de ser Centro de Formação de Professores (CFP) e passa a se chamar Centro de Formação de Educadores (CFE) Paulo Freire. Essa mudança se deu, principalmente, por dois motivos: o primeiro por Paulo Freire ser a referência na formação de professores e nas concepções de educação da atual gestão, que irá permear a proposta pedagógica da educação do município de Belém<sup>54</sup>; e o segundo é que, a partir do ano de 2021, além dos professores, coordenadores e diretores, o centro também irá realizar a formação do pessoal de secretaria, agentes de serviços gerais (ASG) e merendeiras, também concebidos como educadores que compõem o espaço escolar<sup>55</sup>, em consonância com o “Projeto Educacional de Belém, que tem como objetivo realizar formação continuada e valorizar todos os trabalhadores e trabalhadoras da educação – todos aqueles que fazem a escola no cotidiano” (PROGRAMA DE GOVERNO, 2020). Nesse sentido, a SEMEC investe na

[...] construção de uma proposta pedagógica que direcione a habilidade de estudos que ultrapassem as constatações seja dos conteúdos abordados e das realidades identificadas requer procedimentos didáticos que caminhem para a investigação, problematização e transformação de cada um e dos acontecimentos de vida, intencionando a construção de um conhecimento contextualizado, compreendido pelos sujeitos envolvidos no processo para que possam atuar, transformando suas vivências cotidianas, o que Freire (2016) denomina como “práxis humana” — unidade indissolúvel da ação e da reflexão sobre o mundo. (BELÉM, 2022, no prelo).

A segunda mudança foi a aglutinação da formação dos professores dos ciclos I e II no CFE, pois, como descrito, as formações do ciclo II eram realizadas no NIED e, agora, acontecem também no CFE, ou seja, as formações que ora ocorriam em espaços e com equipe de formadores diferentes, agora, acontecem de forma unificada. Vale ressaltar que os formadores do NIED não migraram para o CFE, eles permaneceram no núcleo de informática para realizar outras formações oferecidas pela rede, voltadas, principalmente, aos professores da sala de informática, como era sua proposta inicial.

---

<sup>54</sup> Portanto, o compromisso deste governo é com a concepção de educação libertadora e humanizadora, sobretudo, com a dialogicidade e amorosidade que perpassa desde a gestão, a estrutura física até a prática docente, que alcança nossos estudantes da Rede Municipal de Ensino (RME) de Belém. (BELÉM, 2022, no prelo).

<sup>55</sup> A atual gestão reconhece a necessidade de promover a participação de todos em um processo dialógico para a construção de um projeto escolar pautado em decisões coletivas, que possibilite à comunidade escolar opinar e decidir sobre a função social da escola, com o intuito, portanto, de ressignificar práticas de gestão escolar autoritárias em democráticas e participativas (BELÉM, 2022, no prelo).



Já a equipe de professores formadores do CFE teve que ser ampliada para conseguir atender às novas demandas (no entanto, como será discutido posteriormente, a ampliação do número de formadores não foi suficiente para atender à nova demanda), os formadores que outrora ministravam formação apenas para os professores do CI precisaram se preparar para atender às formações do CII. Com a chegada de alguns novos formadores, o CFE “recompõe sua equipe de trabalho no sentido de fortalecer as ações formativas com os sujeitos envolvidos, tendo como foco a continuidade e os desdobramentos das ações de 2021 e como principal a aprendizagem dos alunos” (BELÉM, 2022a, p. 01).

A organização, o planejamento, o cronograma e a execução da formação também precisaram passar por alterações. De forma *on-line*, devido à pandemia, elas foram organizadas em dois formatos: a formação permanente e os encontros formativos. A formação permanente ocorreu por meio do *Youtube*, voltada a todos os professores, coordenadores, gestores e demais educadores que fazem parte da SEMEC; já os encontros formativos, são formações específicas por grupos que ocorreram, inicialmente, pelo *Youtube* e, posteriormente, passaram a ocorrer pelo *Google Meet*, divididos em ciclos de aprendizagem e distritos administrativos.

Mesmo não estando em sala de aula, devido à licença-curso, participei das formações permanentes e dos encontros formativos, por considerar importante acompanhar esse processo de transição e mudanças na RME e, a partir dessa vivência, ter condições de ponderar minha análise no decorrer da pesquisa.

No ano de 2021, ocorreram cinco formações permanentes, com as seguintes temáticas: 1. “Belém da nossa gente, construindo uma cidade educadora”; 2. “Vamos amazonizar Belém! O que o currículo tem a ver com isso?”; 3. “Educação Integral e a escola de tempo integral: formação e ousadia democrática”; 4. “Gestão democrática e avaliação participativa: desafios para uma escola de qualidade”; e 5. “Os ciclos de formação ainda são uma alternativa de política educacional que contribui para a democratização e com a qualidade de ensino?”. Vale ressaltar que a V Formação Permanente, realizada em maio de 2021, foi o último evento em que a professora Lisete Regina Gomes Arelaro<sup>56</sup> participou em parceria com RME de Belém. Assim,

---

<sup>56</sup> “Lisete Regina Gomes Arelaro formou-se em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em 1966. Em 1980, concluiu o Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo e, em 1988, o Doutorado em Educação, pela mesma instituição. Pesquisadora na área de Política Educacional; Planejamento e Avaliação Educacional; Financiamento da Educação Básica e Educação Popular. Foi professora e diretora de escola nos Ensinos Fundamental e Médio. Fez parte da equipe do Prof. Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989/92) e foi Secretária de Educação, Cultura, Esporte e Lazer em Diadema/SP (1993/96 e 2001/02). Iniciou sua atuação como docente da Faculdade de Educação da USP em 1982, onde integrou o EDA – Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação. Foi Diretora da FEUSP (2010/2014); Presidente do Fórum Nacional de Faculdades e Centros de Educação Públicos (FORUMDIR – 2012/2014) e Presidente da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA – 2015/2017). As marcas deixadas pela professora Lisete na instituição e nas pessoas que aqui estão ou por aqui passaram se fazem

fizemos questão de colocar a imagem de divulgação como forma de homenageá-la por toda sua contribuição para a educação desse país.

**Figura 9** – Formações (I e V) do ano de 2021



Fonte: *Youtube* do Núcleo de Informática Educativa e Centro de Formação de Educadores Paulo Freire.

As formações permanentes acima citadas deram origem a um compêndio chamado “Concepção pedagógica da Belém da nossa gente: amazonizar e esperarçar em vivências e práticas educacionais na Rede Municipal de Ensino”, que será lançado em breve, segundo a Diretora de Educação anunciou em um evento público para os novos professores concursados da RME, em julho de 2022.

As formações ocorridas no primeiro semestre de 2021 foram importantes para situar o trabalho dos professores no contexto pandêmico, bem como para expor as novas propostas e concepções da SEMEC no que tange à educação municipal. A secretaria vem atuando junto aos educadores, com o intuito de levá-los a refletir e problematizar uma política educacional que compreenda os processos educativos ofertados, por meio do diálogo, para atuarem em direcionamentos construídos coletivamente, possibilitando que todos possam ser ouvidos e manifestar suas opiniões, aprimorando, dessa maneira, sua consciência crítica sobre as ações vivenciadas no cotidiano escolar (BELÉM, 2022).

---

notar de muitas formas, seja pela sua liderança política, pelos ex-orientandos que se tornaram docentes, pela atuação importante na organização do Programa de Pós-Graduação em áreas, pelo esforço para consolidar a pesquisa sobre financiamento da educação, pela coordenação de projetos de envergadura nacional ou pelo empenho incontestado na construção da Biblioteca Professor Celso de Rui Beisiegel. Enquanto intelectual orgânica, o comprometimento com a transformação do mundo que aí está é uma marca indelével na trajetória acadêmica da professora Lisete, no ensino, pesquisa, extensão ou na gestão, área que conhece como ninguém por ter assumido variados cargos no sistema estadual e municipal de educação, tomando-a, inclusive, como objeto de estudo e militância político-científica nas associações que ajudou a fundar e das quais participa com olhar e crítico e propositivo, com vistas à construção de políticas públicas que combatam o fracasso escolar.” Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/memoria-do-corpo-docente-lisete-regina-gomes-arelaro>. Acesso em: 07 fev. 2023.

Nesse sentido, “de forma estratégica, a SEMEC, o Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque ‘Professor Eidorfe Moreira’ e a Fundação Municipal de Assistência ao Estudante têm como prioridade ‘Tornar Belém uma Cidade alfabetizada, Educadora e Inclusiva, Livre do Analfabetismo’” (BELÉM, 2021, p. 30).

As políticas municipais têm tentado articular ações para atender a essa prioridade, como pode ser visto no PPA da Prefeitura Municipal de Belém (2022/2025). Nele, foram estabelecidos os seguintes objetivos para tornar Belém uma cidade alfabetizada, educadora e inclusiva:

**Quadro 2** – Objetivos para Educação Municipal de Belém

Objetivo 1101	Tornar Belém um território livre do analfabetismo
Objetivo 1102	Garantir o acesso e a permanência à educação, de forma integral, inovadora e com qualidade socialmente referenciada
Objetivo 1103	Fortalecer a gestão democrática na formulação e implementação das políticas educacionais
<b>Objetivo 1104</b>	<b>Assegurar a formação e valorização permanente dos trabalhadores da educação</b>
Objetivo 1105	Garantir a expansão e melhoria da infraestrutura da rede física dos espaços de educação
Objetivo 1106	Garantir o acesso amplo ao ensino médio profissional, aos cursos técnicos subsequentes e à prática da pesquisa e da extensão na área ambiental
Objetivo 1107	Garantir o acesso e a permanência à educação, de forma integral, inovadora com qualidade socialmente referenciada
Objetivo 1108	Garantir alimentação escolar saudável e de qualidade que atenda às carências nutricionais e assegure o pleno desenvolvimento físico, psíquico e intelectual dos alunos atendidos

Fonte: PPA da Prefeitura Municipal de Belém (2022/2025), grifo nosso.

Entendemos que todos os objetivos acima listados são essenciais para a reconstrução, a ampliação e a melhoria da Educação Municipal, cada um deles é aspecto imprescindível para uma educação de qualidade socialmente referenciada, sobretudo, considerando o encadeamento entre eles, para que haja um resultado global, e não apenas ações isoladas e fragmentadas.

No entanto, iremos nos concentrar no objetivo 1104, que se refere à formação e valorização permanente dos trabalhadores da educação. Isso porque, como um dos elementos das ações articuladas, precisa estar em consonância com os demais objetivos, para que Belém se torne essa cidade alfabetizada, educadora e inclusiva, tendo em vista que os professores estão no cerne da educação e do ensino. Tal objetivo também está relacionado com as metas 15 a 18 do PNE, que versam sobre a formação e valorização dos profissionais da educação. Para atender aos objetivos, a SEMEC e o CFE têm articulado ações de formação para os educadores da rede, sendo essa também uma forma de valorizar esses profissionais.

No início de 2022, ocorreu a Jornada Pedagógica coletiva da RME de Belém. Geralmente, a jornada acontece separadamente em cada uma das escolas antes de iniciar o ano

letivo. Esse ano, ela teve sua abertura transmitida através do *Youtube*, atendendo a toda rede. A jornada foi dividida em dois momentos: o primeiro, com a secretária de Educação, Profa. Dra. Márcia Bitencourt, que falou sobre “Escolas: territórios de aprendizagem”; e o segundo, com o Prof. Dr. Antônio Gouvêa, que discutiu sobre “A abordagem temática na sala de aula”, temas diretamente ligados à concepção trabalhada na RME através de Freire e os temas geradores.

Já os encontros formativos ocorreram em momentos diferenciados, de acordo com os grupos de formação: coordenadores, gestores, professores do CI, professores do CII, ASG e secretária. Para a formação dos professores, que é o maior grupo, os formadores se dividem em duplas ou trios, conforme o número de escolas do distrito, para realizar as formações em diferentes dias e horários da semana, em conformidade com o turno dos professores.

A frequência com que ocorrem as formações específicas do CI e CII também sofreu alteração. Quando eram realizadas por equipes de formadores distintas, elas aconteciam todos os meses, e, no caso do CII, até duas vezes por mês; porém, com a concentração das formações no CFE e o crescimento significativo das demandas de trabalho dos professores formadores, os encontros estão ocorrendo em meses alternados. Até o primeiro semestre de 2022, as formações ainda foram *on-line*; a partir do segundo semestre, elas voltaram a ser presenciais.

Tal como tem ocorrido com os professores de sala de aula, os professores formadores têm enfrentado um processo de intensificação do seu trabalho. O ritmo e a carga de trabalho estão cada vez maiores, e as reponsabilidades crescem a cada dia para atender às exigências e às demandas solicitadas pelas políticas de Estado. “A flexibilização do trabalho é a ampliação das atividades laborais desenvolvidas pelos professores; e a intensificação do trabalho é a expansão quantitativa do número de aulas, turmas, alunos, turnos de trabalho e escolas em que os docentes lecionam” (PIOVEZAN; DAL RI, 2019, p. 2).

A organização dos formadores por distrito do município de Belém também é utilizada em outro ponto importante no processo de formação dos professores, que é o assessoramento realizado pelos formadores nas escolas. O assessoramento é uma das ações que, segundo o Plano Formativo do Centro de Formação/2022, precisam ser reorganizadas e que têm como prioridade “o estreitamento da dialogicidade entre a realidade destes espaços e as ações desenvolvidas pela RME” (BELÉM, 2022a, p. 2). Os assessoramentos, em 2021, foram realizados de forma *on-line* no 1º semestre e, no 2º semestre, voltaram, gradativamente, a ocorrer presencialmente.

Além dos assessoramentos programados no cronograma do CFE, os formadores participam de outra ação, chamada de Assessoramento Global, que é uma espécie de “força tarefa”, em que várias escolas recebem assessoramento na mesma semana. Essa é uma demanda

da Diretoria de Ensino para verificar diferentes necessidades que emergem no dia a dia. Nessa ação, as escolas recebem, além dos formadores do CFE, profissionais de outros setores da SEMEC, com o intuito de dirimir as dificuldades mais emergentes.

[...] a atual gestão reconhece a necessidade de promover a participação de todos num processo dialógico para a construção de um projeto escolar pautado em decisões coletivas, que possibilite à comunidade escolar opinar e decidir sobre a função social da escola com o intuito, portanto, ressignificando práticas de gestão escolar autoritárias em democráticas e participativas. (BELÉM, 2022, no prelo).

Com relação à avaliação, o CFE elaborou um documento anexo ao seu plano formativo chamado “Reflexões sobre Práticas Avaliativas na Rede Municipal de Educação de Belém/2022”. Nele, são postas as concepções, o planejamento e a organização das avaliações para a RME. Destacamos, no texto, o entendimento do CFE sobre as avaliações:

Compreendemos que a avaliação da aprendizagem dos alunos é fundamental para os encaminhamentos dos processos formativos com o planejamento de práticas efetivas para o avanço das aprendizagens e necessidades dos alunos. Essas práticas a serem discutidas com os professores devem incidir sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos educandos. (SEMEC, 2022, p. 1).

No documento supracitado, são evidenciados os pontos mais relevantes que nortearão o trabalho do CFE com relação à avaliação, entre eles: a) Necessidades de aprendizagens dos alunos para a construção do planejamento, considerando o assessoramento um importante aliado para o acompanhamento do trabalho do professor; b) Concepção de avaliação embasada na perspectiva crítico-emancipatória, que compreende, a partir de Freire, que a avaliação tem como objetivo identificar as necessidades de aprendizagem do educando, e não ser instrumento de punição e classificação; e c) A avaliação da aprendizagem como instrumento didático-pedagógico, ponderando a avaliação em seu caráter formativo, considerando as condições didáticas necessárias para a aprendizagem dos alunos, a orientação da diagnose de aprendizagem dos alunos, para ser usada como suporte no planejamento pedagógico e na elaboração de um Plano de Ação Pedagógica (PAP), a fim de “promover alternativas curriculares e estudos complementares para que o educando alcance os níveis de aprendizagem necessários a continuidade de estudos” (SEMEC, 2022, p. 2).

Como o Plano Formativo/2022 e seus anexos ainda são produções recentes, não temos como analisar sua execução e desenvolvimento na rede, contudo, durante o acompanhamento das reuniões de planejamento dos formadores, temos presenciado as discussões sobre como as mudanças na forma de conceber as formações e as avaliações já têm repercutido entre os

professores da RME. No diálogo estabelecido durante as reuniões, os formadores percebem que existe um grupo de professores que já compreende que a dinâmica e a concepção agora são diferentes, que trabalha uma perspectiva de avaliação dando mais autonomia aos professores. No entanto, existe outro grupo que ainda é muito dependente do modelo anterior e sente falta dos materiais produzidos e enviados pelo CFE para conduzir as avaliações.

Entretanto, o que consideramos assertivo no documento é o que trata sobre a articulação das avaliações internas e externas e como elas irão interferir no sistema municipal de ensino e em suas práticas educativas. “Diante do exposto, não recomendamos a realização de Avaliação Externa de Larga Escala produzida pela Rede Municipal de Belém, visto que já existem Avaliações Externas (a exemplo do SAEB) que incidem sobre a escola e sobre o Sistema” (SEMEC, 2022, p. 3).

No tocante aos instrumentos normativos da educação do município de Belém, em março de 2022, ocorreram a Pré-Conferência e a Conferência Municipal de Educação de Belém, “Reconstrução da Educação Pública e Popular: rumo ao novo PME<sup>57</sup> de Belém”, retomando a participação efetiva dos professores e servidores do município nas discussões e proposições da educação.

A Prefeitura Municipal de Belém, por meio da Secretaria Municipal de Educação, tem como prioridade no Governo da Nossa Gente resgatar **a concepção de educação democrática e popular como ato político-pedagógico emancipatório, ferramenta de luta para superar o atual modelo econômico e político hegemônico, cuja lógica desumanizadora tem como fundamento o individualismo, a competição e o lucro** (BELÉM, 2022c, p. 05, grifo dos autores).

Para isso, a política educacional do município de Belém tem como **princípios** a Defesa da Vida e do Meio Ambiente; a Educação como direito de todos/as e Dever do Estado; a Inclusão social e a Participação Popular. Tais princípios dialogam com as seguintes **diretrizes de alinhamento por uma educação libertadora e dialógica na Rede Municipal de Ensino de Belém que são:** Acesso, Permanência e Conclusão com Sucesso; Gestão Democrática; Qualidade Socialmente Referenciada e Valorização de Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação. (BELÉM, 2022c, p. 05, grifos dos autores).

Destacamos, no PME, as metas 15, 16, 17 e 18, que versam sobre a formação, carreira, valorização e remuneração, que foram amplamente discutidas no GT 08 na Conferência Municipal, a fim de diagnosticar quais metas e estratégias foram atendidas (parcialmente ou completamente) ou aquelas que não foram observadas, para serem avaliadas pela SEMEC nos próximos dois anos e na elaboração do próximo plano a partir de 2025.

---

<sup>57</sup> Plano Municipal de Educação.

O PNE/2014 também estabelece quatro metas voltadas à formação, à carreira, à remuneração e à valorização dos profissionais da educação. O plano como política de Estado deve ser debatido e avaliado para garantir a materialização do direito à educação pública, laica, democrática e de qualidade, pois sua aprovação foi uma conquista da sociedade após o sólido debate que o aprovou.

O debate e a materialização dos planos municipal e nacional de educação devem estar no centro das discussões sobre políticas educacionais e de formação de professores, principalmente depois da aprovação das resoluções do CNE 02/2019 BNC-Formação (que revogou as DCN 02/2015) e 01/2020 BNC-Formação Continuada, que foram homologadas sem o diálogo e o debate necessários com as entidades científicas e acadêmicas acerca do seu conteúdo, o que representou um retrocesso à formação dos professores. Ambas alinhadas à BNCC, que, além de padronizar o currículo da educação básica, é usada para alienar a formação inicial e continuada dos professores.

Os formadores do CFE Paulo Freire tiveram participação ativa na Conferência Municipal, no planejamento, na organização e execução, sendo que alguns deles fizeram parte da comissão sistematizadora e da coordenação de Grupos de Trabalhos. Enquanto professora da RME, foi a primeira vez que estive em uma Pré-Conferência e Conferência de Educação, sendo uma experiência única de participação democrática, em que professores e os demais educadores puderam falar, debater e ser ouvidos. Participei do debate no GT 08 – Formação, Carreira, Valorização e Remuneração, por considerar pertinente para a pesquisa ora realizada, além da avaliação do plano vigente e das proposições do próximo Plano Municipal de Educação 2025/2034.

Durante o período em que temos acompanhado parte da rotina dos formadores, percebemos que, além dos encontros formativos do ciclo I e II, que são as atividades que têm mais visibilidade, por envolver muitos professores e escolas, os formadores também estão direta e/ou indiretamente ligados a outros projetos de formação continuada que a SEMEC realiza em parceria com outras instituições, com o objetivo de realizar formações aos professores da RME de Belém. Entre eles, podemos citar os seguintes projetos:

“Projeto Nau dos Mestres”, formação *on-line* oferecida para cinco escolas da RME em 2021, em que cada escola poderia selecionar cinco professores para participar. De acordo com o próprio site, ele é

um projeto de ensino que alia ciência e arte, e estimula a criança a aprender de forma lúdica e ativa por meio de projetos e experimentos; e ainda é trabalhado as dez competências gerais da BNCC ocorrem de forma transversal nos projetos da coleção,

ênfatisando o seu caráter integrador. Em cada projeto estão indicadas as competências gerais e específicas, assim como as habilidades favorecidas<sup>58</sup>.

O projeto, que já aconteceu em mais de 20 municípios brasileiros ao longo de três anos, é case de sucesso em parcerias envolvendo investimento social privado. A Evoluir atua há 23 anos no segmento educacional, semeando a mudança por meio da inovação em práticas e materiais pedagógicos e em parceria com empresas que reconhecem o valor da causa promovida pela instituição.<sup>59</sup>

“Belém sustentável, cidade educadora” é um projeto de educação ambiental da Secretaria Municipal de Saneamento (SESAN) em parceria com a SEMEC. Segundo o coordenador do CFE, o projeto será realizado de forma conjunta pelos profissionais da SESAN e do CFE. O foco do projeto é a sensibilização de professores, alunos e da comunidade ao redor da escola sobre o descarte irregular do lixo e de resíduos nas vias da cidade. Durante o processo de formação, também haverá a participação de uma cooperativa de coleta seletiva, que contribuirá com as ações educativas. O projeto atenderá, gradativamente, a todas as escolas da RME e já iniciou em duas, uma no bairro da Terra Firme e outra no bairro da Marambaia.

“Alfabetiza Belém nos ciclos de formação” é um projeto paralelo de alfabetização para os alunos da RME, aqueles que, principalmente, durante a pandemia, não conseguiram se alfabetizar, apresentam dificuldades de aprendizagem ou distorção idade-série. Conforme o coordenador do CFE, um grupo de professores será selecionado para receber uma formação específica para esse projeto, eles serão preparados para auxiliar no processo de alfabetização dos alunos no contraturno escolar.

Projeto “Esperançar na Formação Docente: construindo escolas humanizadoras e transformadoras” lança um curso de aperfeiçoamento em investigação temática freireana. “O referido curso integra as ações de formação continuada da rede Municipal de Ensino de Belém, que vem sendo conduzida pelo Centro de Formação Paulo Freire da prefeitura Municipal de Belém, parceira deste projeto junto a UFPA” (BELÉM, 2022b, p. 3). O projeto

tem como objetivo geral, promover a formação continuada das professoras e professores da Rede Municipal de Belém, com ênfase no pensamento Freireano, e em articulação com a epistemologia da práxis. A partir desta formação, contribuir com a criação de Escolas Humanizadoras e Transformadoras, na Rede Municipal de Educação de Belém, espelhados na experiência das Microuiversidades Cubanas. (BELÉM, 2022b, p. 16).

Levando em consideração a pertinência do Esperançar, iremos trazer alguns elementos de destaque do projeto, que iniciou no mês de março de 2022, na UFPA. Segundo o coordenador

<sup>58</sup> Disponível em: <http://naudosmestres.com.br/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

<sup>59</sup> Disponível em: <https://www.quimica.com.br/projeto-nau-dos-mestres-acao-corporativa-e-responsabilidade-social/>. Acesso em: 2 jun. 2022.



do CFE, o projeto veio para que formadores e educadores pudessem repensar a educação e formação continuada de professores na RME. O projeto espera

[...] desenvolver uma **formação de caráter Freireana** que possa atingir um coletivo de 500 professoras e professores no ano de 2022 e mais 500 professoras e professores a cada ano, nos próximos dois anos, na perspectiva de criar um processo de aperfeiçoamento e desdobramento em pós-graduação a nível *strictu sensu* em parceria com a Universidade Federal do Pará. O referido projeto **desenvolverá formação em serviço** a professoras e professores da rede Municipal de Belém, iniciando com professores de 10 escolas que atendem as diversas disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, **ciclo III e IV**. (BELÉM, 2022b, p. 03, grifos nossos).

Salientamos que, no decorrer da implantação do projeto, o público-alvo sofreu alteração, o que antes seria voltado apenas aos professores dos ciclos III e IV, foi ampliado aos professores dos ciclos I e II, pois as 10 escolas selecionadas não atingiram o quantitativo de 50 professores nos ciclos inicialmente pensados para o curso. Desse modo, entendemos que não se pode perder a oportunidade de formar o maior número de professores possível, tendo em vista que é o professor que está no cotidiano da escola, que sabe o que ela precisa e a transforma. Na escola, não há efetividade do projeto Esperançar sem o professor.

A Rede Municipal de Educação de Belém, ao valorizar as experiências de vida dos estudantes e das professoras e professores, entende a escola como territórios-sujeitos coletivos comprometidos com a construção de conhecimentos voltados à compreensão e transformação da realidade, que possibilita a formação humana e omnilateral dos sujeitos, entrelaçando saberes universais e saberes locais, conhecimentos científicos e saberes da tradição. (BELÉM, 2022b, p. 5).

Para a efetivação do projeto, a metodologia será organizada

[...] em 9 (nove) etapas, correspondendo a 05 (cinco) espaços/tempos educativos de **Tempo Escola** (TE) e 04 (quatro) **Tempo Universidade** (TU). Os TUs serão ofertados no Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém, por meio de momentos coletivos de formação com ênfase na Investigação Temática Freireana (ITF), e **fundamentação teórica vinculada à Epistemologia da Práxis**. Os TEs acontecerão nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belém (RMEB), onde os professores cursistas terão a oportunidade de vincularem suas práticas à necessária capacidade de produzir novos conhecimentos, de investigar permanentemente, não só as questões didático pedagógicas que ocorrem em suas salas de aula, mas também, serem capazes de cultivá-las junto aos seus educandos e intervirem sobre a realidade no sentido de construir ações coletivas visando sua transformação. (BELÉM, 2022b, p. 13, grifos nossos).

Para melhor a compreensão, esclarecemos que o Esperançar é dividido em três coletivos de trabalho (CT): CT1<sup>60</sup>, CT2<sup>61</sup> e CT3<sup>62</sup>. A organização do curso dar-se-á por meio de alternância pedagógica, entre os tempos escola e universidade, momentos alternados de estudos teóricos e de prática. A primeira etapa do projeto foi de tempo universidade, em que os formadores do CFE estavam sendo formados, condição que avaliamos imprescindível para contribuir com o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado por eles.

Diante da dimensão desse projeto, enfatizamos que as concepções que o norteiam são, principalmente, a abordagem temática freireana e a epistemologia da práxis, que valorizam a escola como território de construção coletiva de conhecimento tanto para os alunos como para os professores.

Nessa perspectiva, o coletivo escolar passa a ser concebido como unidade espaço/temporal, sociocultural e organizacional para a formação emancipatória permanente das professoras e professores. Como interface entre as dimensões micro e macro do sistema educacional, pode constituir-se uma comunidade capaz de criar as condições organizacionais propícias para a permanente construção e reconstrução crítica da prática educativa. Portanto, reorganizar o currículo deve também ser uma forma de recriar a escola como espaço sociocultural comunitário, onde as práticas pedagógicas inovadoras e emancipatórias possam se arraigar. A escola deixa de ser um espaço de opressão sociocultural e de alienação, seletivo e canalizador dos sentidos e significados hegemonicamente instituídos e inertes, para tornar-se um espaço de construção coletiva da resistência instituidora e organizadora de práticas críticas e emancipatórias, comprometidas com uma nova ordem sociocultural e econômica, ética e democrática. (BELÉM, 2022b, p. 10).

Dessa forma, precisamos de políticas de formação que pensem a partir de uma concepção omnilateral<sup>63</sup> que, associada à práxis, seja capaz de tornar a escola, de fato, transformadora e humanizadora; e o trabalho dos professores, por sua vez, seja norteado pelo diálogo e pela autonomia, e não por políticas que os aprisionem e os tornem apenas executores de tarefas. Professores formados a partir de uma educação omnilateral não aceitam qualquer orientação, não cumprem, de forma indiscriminada, todas as determinações. Eles fazem uma

---

<sup>60</sup> Refere-se ao coletivo de Formadores (professores de universidades parceiras que estão realizando a formação dos professores).

<sup>61</sup> Refere-se ao coletivo de Professores (doutores e doutorandos de Belém e região, entre eles, os professores do CFE Paulo Freire).

<sup>62</sup> Refere-se ao coletivo de Cursistas (professores dos ciclos I, II, III e IV da RME de Belém).

<sup>63</sup> Concepção de educação ou formação humana que busca considerar todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (FRIGOTTO, 2012).

leitura crítica do que recebem e, a partir de sua análise, assumem uma práxis diferenciada, de acordo com o que acreditam.

[...] é mister reconhecer, que em grande medida, os processos de formação de professoras e professores da Educação Básica têm se orientado por um modelo normativo e técnico e fragmentado, que concebe as escolas como modeladoras de comportamentos, e as professoras e professores que são vistos/as como técnicos, executores de rotinas que visam à solução de problemas de aprendizagem dos estudantes, agentes isolados das decisões e mero transmissores de conteúdos escolares. Este modelo estabelece lógicas formativas, que vão de encontro ao paradigma humanizador que prima por uma prática emancipadora e transformadora. (BELÉM, 2022b, p. 5).

Então, cabe ao professor que está sendo formado pelo projeto Esperançar se questionar: que escola temos? Que escola queremos? Quem a constrói? Para quem? Para que sociedade? Este projeto em curso na RME é, com certeza, um avanço depois de anos de formações baseadas na alfabetização e nas avaliações em larga escala. Todavia, como ainda está em fase de implantação, esperamos que consiga atingir seus objetivos, ser fiel às suas concepções e não seja mais um projeto que, apesar de muito bem embasado teoricamente, não consiga ser colocado efetivamente em prática.

Entre as atividades mais recentes realizadas pelos formadores do CFE, ocorreu o Encontro Formativo com Profissionais da Educação do Concurso n.º 001/2020 SEMEC/PMB. O objetivo da formação foi “realizar o acolhimento e a integração dos novos servidores, conhecendo a práxis pedagógica e administrativa da RME do Município de Belém”, em que foi apresentado o Conselho Municipal de Educação, bem como a Concepção de Educação SEMEC.

**Figura 10** – Panfleto de divulgação do Encontro Formativo dos novos profissionais da Educação

**BELÉM ALFABETIZADA**

**Encontro Formativo com Profissionais da Educação do Concurso nº001/2020 SEMEC/PMB**

Acolhimento e integração: os novos servidores conhecendo a práxis pedagógica e administrativa da R.M.E. do município de Belém.

**04 a 07/07/2022**

**SEMEC**  
Secretaria de Educação

**Belém**  
Prefeitura da *nossa gente*

**BELÉM ALFABETIZADA E EDUCADORA**

Fonte: Documento disponibilizado ao público pelo CFE Paulo Freire.

Foram quatro dias de formações para os educadores que entraram na rede em agosto de 2022. Participaram da formação os professores da educação infantil, anos iniciais e Educação de Jovens, Adultos e Idosos, professores das licenciaturas nos anos finais e os técnicos pedagógicos. Nos dois primeiros dias, a formação foi unificada para a apresentação da estrutura da SEMEC, suas diretorias, políticas, programas e projetos que fazem parte da RME. Nos outros dois dias, a formação foi realizada em grupos menores, de acordo com os grupos de trabalho. Os professores do CFE Paulo Freire ficaram responsáveis pela formação dos novos professores dos ciclos I e II e dos técnicos pedagógicos.

A Formação teve como aporte teórico os textos: “O pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de ensino: pesquisando políticas de currículo em um mesmo território, sob diferentes olhares”, de Ana Maria Saul e Antônio F. Gouvêia da Silva; e “Mas, como alfabetizar com o método Paulo Freire, hoje?”, de Sônia Couto S. Feitosa. Além dos textos, das místicas e dinâmicas de acolhida, foi apresentado um vídeo sobre Paulo Freire que serviu de base para o diálogo nos dois dias de formação, o qual tratou sobre território, currículo, temas geradores, avaliação e ambiente alfabetizador. De forma geral, a programação estava de acordo com o que a SEMEC vem se propondo:

o compromisso deste governo é com a concepção de educação libertadora e humanizadora, sobretudo, com a dialogicidade e amorosidade que perpassa desde a gestão, a estrutura física até a prática docente, que alcança nossos estudantes da Rede Municipal de Ensino (RME) de Belém. (BELÉM, 2022, no prelo).

Consideramos que a formação foi de extrema relevância para os educadores que estão chegando na RME, pois é importante que os educadores saibam quais são as concepções que norteiam e nortearão a educação municipal nos próximos anos.

Observamos que, além das formações permanentes e dos assessoramentos, os formadores também são chamados a participar de programações externas, em parceria com outras secretarias da Prefeitura Municipal de Belém: ações pontuais, como a inauguração de unidades escolares e a culminância de projetos escolares, além de demandas que possam surgir esporadicamente vindas da SEMEC. Essas atividades têm repercutido (nas condições de trabalho dos formadores) no tempo de planejamento e estudo dos formadores, pois, apesar de a sexta-feira ser um dia destinado às reuniões coletivas do grupo, frequentemente, os formadores precisavam se ausentar do CFE para o cumprimento de atividades externas, impossibilitando a participação individual e, em alguns casos, de todo o grupo, nas reuniões.

## 4.2 Os professores formadores do Centro Paulo Freire

Nesta seção, procuramos caracterizar os professores formadores, e esse trabalho foi possível por meio da aplicação de um questionário feito via *Google Forms* para a equipe no mês de junho de 2022. Enviamos o total de 19 questionários para cada um dos 18 professores e para o coordenador do CFE, visto que ele também é formador e, no momento, está no cargo de coordenação. Ressalta-se que apenas um deles não respondeu ao questionário, sendo assim, o nosso total de respostas corresponde a 18 pessoas, o que consideramos relevante no universo da pesquisa.

Além dos questionários e das entrevistas concedidas por 08 formadores, consideramos que foi de enorme contribuição para a pesquisa o período em que pude compartilhar das reuniões de planejamento, organização, pauta e estudo junto aos formadores. O acompanhamento iniciou em dezembro de 2021 e foi até novembro de 2022, quando encerrei as entrevistas e comecei a me dedicar exclusivamente às análises e à escrita final desta dissertação.

Esse período de quase um ano nos oportunizou acompanhar como acontece parte do processo de construção das formações, que inicia com o debate da pauta e, posteriormente, com os momentos em que os formadores discutem, trocam ideias, divergem e se alinham sobre o que será feito no encontro com os professores do ciclo I e II. Também tive a oportunidade de presenciar como acontece o planejamento do calendário semestral das formações; acompanhei uma parte do grupo na Conferência Municipal de Educação (no GT08), a preparação para a formação dos novos servidores da rede em julho de 2022; participei dos primeiros encontros do Projeto Esperançar ocorridos na UFPA e, posteriormente, na visita em uma das 10 escolas contempladas pelo projeto para apresentá-lo aos professores, na oficina que foi ministrada na 1ª Festa Literária de Belém (FLIBE). Estive, ainda, nos encontros formativos com os professores da rede e em uma formação para coordenadores e diretores, no formato *on-line*, no primeiro semestre, e presencial, no segundo semestre de 2022.

Embora tenha sido bem recebida desde o início, nas primeiras reuniões, houve um certo estranhamento por parte de alguns formadores. No entanto, no decorrer do ano, percebi que a minha presença foi se tornando mais habitual e os deixando mais à vontade, inclusive, oportunizando conversas informais sobre a trajetória do Centro de Formação. Isso fez com que entendêssemos certos movimentos que não encontramos nos documentos, nas teses e dissertações.

Com o intuito de traçar um perfil dos formadores do CFE Paulo Freire, apresento, no quadro abaixo, alguns dados:

**Quadro 3 – Caracterização dos Professores Formadores**

<b>Gênero</b>	12 feminino 06 masculino
<b>Vínculo Institucional</b>	18 são efetivos
<b>Formação Inicial</b>	14 Pedagogia 2 Matemática 1 Educação Física 1 Letras
<b>Instituição formadora</b>	17 em Universidades públicas 01 em Universidade privada
<b>Pós-graduação</b>	05 com doutorado 07 com mestrado 06 com especialização
<b>Tempo como formador no CFE</b>	05 têm menos de 02 anos 06 têm entre 05 e 10 anos 07 têm mais de 10 anos
<b>Trabalha exclusivamente no CFE</b>	10 somente no CFE 08 tem outros vínculos (sendo que dos 08 que trabalham em outros locais, 04 são professores)
<b>Carga Horária semanal de trabalho</b>	11 trabalham 40 h 06 trabalham 60h 01 trabalha 44h
<b>Tempo de magistério</b>	01 tem 04 anos 01 tem 09 anos 03 têm entre 11 e 20 anos 13 têm mais de 20 anos
<b>Segunda Formação</b>	12 formadores possuem uma segunda graduação

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário (2022).

Mediante o levantamento dos dados, percebemos que todos os formadores são funcionários efetivos da PMB, visto que essa é uma das prerrogativas para fazer parte do corpo docente do centro, valorizando o servidor de carreira e o professor admitido por meio de concurso público. A maioria do corpo docente do CFE é formado pelo gênero feminino, como historicamente vem se apresentando o quadro do magistério no Brasil desde o final do século XIX<sup>64</sup>, mulheres que são representadas por professoras alfabetizadoras, que vieram das salas de aula da rede e se destacaram através do trabalho de alfabetização das crianças nas escolas municipais de Belém.

Destaca-se também que a formação inicial que predomina no CFE é de pedagogos, no entanto, é importante salientar que a presença de professores de outras áreas é fruto de conquista do centro e dos próprios formadores pela composição de uma equipe multidisciplinar que possa contribuir com as diversas áreas do conhecimento. Apesar de atualmente a equipe estar com um número reduzido de professores de outras áreas, um número expressivo de formadores tem uma segunda formação nas áreas de Biologia e Psicologia, por exemplo – profissionais que foram formados majoritariamente em universidades públicas, privilegiando uma visão de pertencimento ao ensino público, gratuito e de qualidade.

Com relação à pós-graduação, percebemos que há um certo equilíbrio no quantitativo, contudo, considero que o número de mestres e doutores poderia ser maior se os formadores fossem estimulados ao estudo e à pesquisa por parte da SEMEC, por meio de condições de trabalho e liberação de licença-curso para pós-graduação, aspecto que foi relatado por eles como um grande obstáculo, principalmente, na última gestão.

Sobre o tempo de atuação na docência, observo que a equipe é composta por professores que, em sua maioria, têm mais de vinte anos de experiência no magistério, sendo, entre outros, um dos motivos que os levaram ao Centro de Formação. Como formadores, eles têm em média dez anos de atividades, mesmo que, como relatado por eles, sejam experiências distintas. Havendo uma parte significativa do grupo que trabalha exclusivamente no CFE, a formação continuada de professores torna-se um dos focos principais de estudo desses educadores, tendo uma grande relevância na vida profissional e pessoal dos formadores, pois, como relatado por alguns dos entrevistados, eles sentem muito orgulho do trabalho que é realizado pelo CFE.

---

<sup>64</sup> Quando ocorreu uma preocupação em priorizar as funções moralizadoras, dando às professoras a continuidade ao papel de mãe, cujo currículo de formação iria preparar essa profissional de acordo com a lógica de uma sociedade hierarquizada e excludente. Porém, analisando por outro lado, esse processo de feminização também representou uma forma de progresso no que se refere à possibilidade de as mulheres conquistarem um espaço no mercado de trabalho e a construção de uma identidade profissional (NOGUEIRA; SCHELBAUER, 2007).

Quando questionados se a SEMEC realizava cursos e/ou formações permanentes para os formadores, 13 deles responderam que “sim” e 05 responderam que “não” (sendo que, entre esses cinco, três participaram da entrevista). Portanto, ao conversar mais detalhadamente com os professores que foram entrevistados e na convivência que tivemos com um grupo por quase um ano, pudemos inferir que alguns deles consideram como formação permanente algo que seja sistemático, que faça parte de um planejamento fixo e que ocorra de forma programada. Já os demais que responderam que sim têm uma concepção de formação continuada permanente como algo que pode acontecer de várias formas, na universidade, na escola, na participação em cursos, congressos e eventos, nos encontros formativos com a troca de experiência com os professores da rede, nos assessoramentos realizados na escola, nos estudos realizados por eles no próprio CFE e mesmo na troca entre eles em suas reuniões semanais.

Quanto ao tipo de formação que gostariam de participar, percebe-se que a necessidade surge em parte de uma demanda pessoal da sua formação, bem como de demandas que emergem dos encontros formativos com os professores da rede. No quadro abaixo, elencamos as formações que foram sugeridas pelos formadores nos questionários:

**Quadro 4** – Temáticas sugeridas pelos formadores para formação

<b>Temas sugeridas</b>	<b>Nº de formadores</b>
Formação teórico-prática sobre como as crianças aprendem	01
Didática e metodologia de ensino, alfabetização e letramento	02
Utilização de tecnologia como recurso pedagógico para alunos com necessidades educativas	01
BNCC	01
Concepções Freirianas	03
Avaliação da aprendizagem	01
Desenvolvimento Humano	01
Tecnologias	02
Na área de multiletramento	01
Formação político pedagógica	02
Aperfeiçoamento da prática pedagógica	01



Não responderam	02
-----------------	----

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2022).

O quadro demonstra que não houve uma uniformidade com relação às temáticas sugeridas e isso expressa como as necessidades são diversas no coletivo, inclusive, contribuindo para que o grupo possa ter diferentes áreas do conhecimento atendidas, proporcionando novas aprendizagens a serem agregadas por todos. Quando fizemos esse questionamento, tivemos como propósito saber em que áreas os formadores sentem necessidade de ter mais aprofundamento em seus estudos, seja por um interesse pessoal e/ou acadêmico ou por demandas vindas do próprio cotidiano do trabalho como formador. Todavia, o que conseguimos identificar é que as demandas são variadas e o interesse pelas concepções freirianias foi a que apareceu em maior número (03), provavelmente pelo trabalho que vem sendo desenvolvido na rede através dos temas geradores. Possivelmente, os formadores sentem a necessidade de estar mais seguros com relação a esses estudos. Formação que presumivelmente poderá ser contemplada pelo Programa Esperançar, que, apesar de ter ocorrido uma pausa no segundo semestre de 2022, retornou em dezembro/2022 e deverá seguir normalmente com o planejamento e o cronograma em 2023. Outra observação é que os professores que fizeram parte das entrevistas, quando foram novamente questionados sobre as formações que gostariam de participar, declararam respostas diferentes daquelas dadas no questionário, o que nos faz deduzir que existem várias necessidades e demandas de formação por parte dos formadores.

Ao questionar os 18 formadores se as avaliações em larga escala comprometiam a autonomia dos professores, 13 responderam que “sim”; e se essas mesmas avaliações influenciavam na Formação Continuada do Centro, 11 responderam que “sim”. Baseando-se nas respostas do questionário e nas falas das entrevistas, percebemos que, apesar de a atual gestão estar tentando criar, na medida do possível, um distanciamento dessas políticas de avaliações nacionais, existem questões que “amarram” a gestão municipal e a fazem ter que administrar essas avaliações de alguma forma, principalmente, devido à questão orçamentária proveniente do IDEB. No mais, analisaremos a questão da autonomia em uma das categorias de análise na seção a seguir.

Após a caracterização dos professores formadores e a partir dos dados coletados no questionário, iremos, na próxima seção, de acordo com os critérios já mencionados na metodologia da pesquisa, realizar a análise das categorias que emergiram das falas dos formadores nas entrevistas ocorridas entre outubro e novembro de 2022.

### 4.3 Sistematização das entrevistas dos formadores e as categorias de análise emergentes

A partir da fala dos formadores do CFE Paulo Freire, nesta seção, temos como objetivo analisar suas concepções sobre a formação continuada de professores e as percepções em relação à formação ofertada pela RME, suas contradições e possibilidades, procurando dialogar com os autores que discutem a formação continuada e a experiência desses educadores em aproximadamente uma década como formadores de professores.

Como suporte para a nossa pesquisa, apoiaremos-nos na Análise do Discurso, como um conhecimento socialmente construído de forma tridimensional, que considera o discurso como texto, como prática discursiva e como prática social. Segundo Fairclough (2001, p. 94),

o discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transformam, os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder.

Além do que foi dito nas entrevistas, destacamos que o período de permanência e observação no campo de pesquisa foi fundamental para auxiliar na análise do material coletado. O acompanhamento do grupo permitiu ter uma visão abrangente do que foi proferido pelos entrevistados, visto que

o dito 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 compreensão da situação pesquisada. (PEREIRA, 2022, p. 182).

Após a realização das entrevistas, iniciamos a organização do material. Inicialmente, ouvimos, atentamente, todos os áudios, para, em seguida, realizar a transcrição cuidadosa da fala de cada formador. Logo após, realizamos a leitura minuciosa do material e preenchemos um quadro síntese com os seguintes itens: perguntas das entrevistas, observações, palavras-chave e síntese das falas. O cumprimento dessa etapa foi responsável pela sistematização e construção das categorias de análise do trabalho.

Com base nas falas proferidas, as categorias foram emergindo e revelando-se, inclusive, temáticas que não esperávamos que fossem se apresentar no estudo, qualificando a dimensão desse momento de escuta dos formadores.

Tais categorias se constituíram primeiramente pelo eixo central deste estudo que é a formação continuada e a concepção dos formadores. A categoria valorização e autonomia do trabalho docente, emerge em decorrência do atual momento em que os formadores vivem em sua prática profissional, comparada com anos anteriores, no qual sentiam-se controlados em seu fazer pedagógico, seja pela concepção adotada pela Semec ou pelo sistema de avaliações externas que regiam as formações. Já a categoria condições de trabalho e intensificação do trabalho docente surge da crescente demanda que o CFE e os formadores têm absorvido nos dois últimos anos.

Para tal, organizamos em categorias analíticas, a saber:

1. Concepções de formação continuada e formação permanente de professores e formadores;
2. Valorização e Autonomia do trabalho docente;
3. Condições de trabalho e intensificação do trabalho docente.

#### 4.3.1 Concepções de formação continuada e formação permanente de professores e formadores

Nesta primeira categoria, que é central no estudo, selecionamos autores como Freire (1996), Gatti (2008) e Curado Silva (2017), como referências que dialogam com a temática. Esses autores discutem as concepções e as diferentes tendências sobre formação continuada de professores no Brasil.

Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido *dever ser* não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos. (MARTINS, 2010, p. 14).

Primeiramente, trazemos um trecho em que Gatti (2008) faz uma análise de como a formação continuada se apresenta em alguns estudos:

Nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história.

Apenas sinalizamos que, nesses estudos, *ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação*, ou após ingresso no exercício do magistério, *ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional* – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p. 57, grifo nosso).

A falta de uma definição clara ou mesmo o uso de diferentes termos para conceituar a formação continuada fazem com que o próprio professor tenha dificuldade em discernir que tipo de formação ele busca para si e o que esperar de uma formação oferecida pelo Estado. Essa infinidade de projetos, programas e formatos, principalmente aqueles pensados e planejados a partir dos OI, desconsidera que, para além de uma boa formação, o professor precisa de condições de trabalho, melhores salários, valorização profissional e políticas públicas que viabilizem a melhoria de todo o processo educativo.

Não podemos simplificar as mais diversas ações e considerar que tudo é formação continuada. A formação deve ser algo pensado, intencionalmente planejado e construído com objetivos definidos acerca de uma formação docente crítico-emancipadora, por meio de uma base teórica que dê subsídios à formação. Para isso,

os três princípios que se toma como eixo de análise sobre a formação de professores (CURADO SILVA, 2008) – trabalho, relação teoria e prática e emancipação – se interpenetram e são indissociáveis, sendo que compreender a relação teoria e prática significa enxergar as dimensões a respeito do trabalho docente e como este se configura no atual momento histórico. Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. Deste modo, o trabalho docente é, também, práxis. (CURADO SILVA, 2017, p. 20).

Considerando esses três princípios – trabalho, relação teoria e prática e emancipação – é que entendemos que devem ser pensadas as formações da RME e a relação que os professores formadores têm nesse processo de construção. É preciso que as secretarias de Educação elaborem políticas formativas que tenham coerência com esses três elementos e entre objetivos, métodos e resultados buscados, pensando no desenvolvimento profissional e na valorização dos

professores, bem como em programas de formação que considerarem o contexto local, sem desconsiderar o global (PEREIRA, 2022)

Tendo o CFE Paulo Freire como referência na formação continuada de professores de Belém, perguntei aos formadores responsáveis pela formação continuada dos professores do ciclo I e II das escolas municipais: o que você entende por Formação Continuada? Seguem as respostas:

**PROFESSOR RAFAEL** - Hoje eu vejo a necessidade de uma formação continuada porque nós precisamos estar em constante estudo se alimentando de novos autores, trocando experiência com outros colegas de trabalho [...], mas é um **processo de troca, de mediação, de conhecimento**. Então, eu acho que o que justifica o processo de formação continuada, é a necessidade de um professor estar em **constante busca pelo seu processo de formação, conhecimento** e é uma coisa que se inicia na graduação e que se estende pela vida seguinte, **vida acadêmica, vida profissional, do estudante, do ser, não só na educação, mas é um termo mais utilizado dentro da educação, da pedagogia, mas eu acho que eu penso que todo indivíduo, todo ser, está em constante formação**, constante aprendizado, em qualquer outra área de conhecimento, ele precisa tá se atualizando, estudando, participando de congressos, escrevendo, publicando, é isso que eu acho que **é uma coisa que dá continuidade na tua formação**

**PROFESSOR LUCAS** – [...] a gente nem tá mais usando o conceito de formação continuada, mas o de formação permanente, que a gente tá nesse processo permanentemente né, **porque é contínuo também**, que tem uma concepção maior que não é só com relação com o que fazer na minha área, enquanto sujeito, enquanto profissional, categoria, uma formação mais ampla, muito mais [...] deve ser um processo maior né, muito mais amplo de conscientização, de pertencimento...

**PROFESSOR MARCOS** – É, eu compreendo que essa **formação que acompanha a docência, a ação efetiva do professor, então nesse processo podem vir cursos, pode vir assessoramento, então são várias estratégias que podem ser utilizadas para que o professor no seu trabalho da docência pode ter essa relação né de acompanhamento** né, de discussão, de encontrar seus pares para que esse trabalho do professor é não seja solitário.

Na fala dos formadores, destacamos, principalmente, dois aspectos sobre a formação continuada: formação permanente e formação humana. Dessa forma, apontamos a concepção freireana e suas contribuições como referência para uma formação que, além de permanente, é humana e problematizadora (FREIRE, 1996, 2005). Partimos do entendimento de que a formação do educador envolve a formação técnico-pedagógica, mas também humana, que pretende superar a “educação bancária” (FREIRE, 2005), considerando as especificidades dos educandos, interagindo e se aproximando da sua realidade. As obras de Freire contribuíram para pensarmos a formação como processo permanente, em que o sujeito se coloca de forma cuidadosa em relação ao seu pensar e fazer.

A concepção de educação emancipadora defendida por Freire é tomada como referencial neste trabalho por compreendermos que a formação docente é um instrumento de

transformação, que busca por autonomia e pela formação de indivíduos conscientes e críticos. A formação dos professores precisa ser um componente decisivo, que oportuniza a reflexão sobre as práticas educativas e faz do professor um sujeito transformador da realidade educacional e social em que vive.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 21).

Em uma análise realizada por Shiroma e Evangelista (2015) sobre a formação humana, analisam-se documentos educacionais de Organizações Multilaterais (OM) e do Aparelho do Estado, na literatura nacional e internacional, problematizando, entre outras coisas, a formação de professores. As autoras declaram: “Não nos iludamos, pois, com o número de programas de formação docente em andamento. As propostas dirigidas aos professores, especialmente, caminharam em sentido oposto à ideia de produção de ‘conhecimento’” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 317).

No entanto, pela fala dos formadores, percebo que há um pensamento contrário à análise feito pelas autoras no CFE. Nos diálogos, em geral, os formadores compreendem que deve existir uma preocupação com o estudo, com a pesquisa, com o processo de troca e com a mediação do conhecimento, com a formação do ser humano de forma mais ampla, de forma permanente, contínua e reflexiva. Um processo que pode acontecer de diversas formas, desde que seja pensado, planejado e articulado de forma coletiva, porém, o que não os faz ignorar a realidade da oferta de programas e cursos de formação (seja inicial ou continuada) de professores aligeirados, flexíveis e empobrecidos de conteúdos e identidade, como relatam as autoras:

A gestão do conhecimento, de sua produção e sua difusão pelas corporações, a racionalização da formação via expansão da EaD e os procedimentos da formação customizada orientada pela relação custo-benefício são contrafaces do fenômeno da expansão privatizada e da internacionalização do Ensino Superior (ES) que atingem a formação docente. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 325).

Refere-se à ação mais que à reflexão[...] Estabelece fronteiras entre políticas e fornecimento, ‘estratégia’ e ‘implementação’, pensamento e ação. Oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que o debate sobre os meios suplanta o debate sobre fins. (CLARKE; NEWMAN, 1997, p. 148 apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 325).

Considerando tal contexto, perguntei aos formadores sobre a atual formação oferecida pelo CFE e de que forma os professores a enxergam diante de suas críticas aos programas oferecidos de uma maneira geral e aos oferecidos em Belém em outros momentos.

**PROFESSOR ALEX** - Nesse momento que a gente tá vivendo, eu acho, que é um momento de troca, um momento de estudo [...]a gente tem oportunidade de deixar que o professor fale né!?

**PROFESSOR IVAN** - Eu defino essa formação que é ofertada hoje como algo que tá em crescimento, ela tá ganhando força[...]uma concepção através do tema gerador, nós tivemos uma formação permanente, nós temos um projeto que a gente estuda mensalmente que é o projeto Esperançar que é um projeto de ampliação dessa metodologia através do método Paulo Freire, então eu vejo assim que a gente tá conhecendo, ganhando força, que a gente tá começando a traçar caminhos esperançosos nessa área [...]

Contudo, também observamos que, apesar de acreditar na concepção que está sendo desenvolvida atualmente, existe uma crítica com relação à forma em que está acontecendo; são tantas alterações que, porventura, os formadores estejam precisando se reencontrar na organização desse trabalho.

**PROFESSOR RAFAEL** – [...]nós estamos abrindo um pouco o nosso leque, acho que a gente se perdeu, se perdeu do foco inicial que a gente tinha, que era a formação de professores alfabetizadores [...]eu não sei se perdido o foco, mas eu acho que foi se diluindo, eu acho que a formação já não consegue mais ser como era antes. Eu sinto que por vezes os professores passam muito tempo sem virem das escolas ou sem a gente fazer assessoramento, que eles ficam um pouco distantes.

**PROFESSOR CÁSSIO** – tô vendo uma certa confusão, eu acho que com vinda do ciclo II ele desestruturou um pouquinho, ela exigiu na realidade uma mudança de estrutura. Então eu vejo que a formação hoje está desestruturada, **mas em fase de estruturação**. Ela precisou desse pouco desconstruído, que a gente estava trabalhando de uma forma com C1, e quando chega o C2, a gente precisa até por conta das condições reais, **falta de formador, aumento da carga de trabalho, não da carga horária, mas da demanda de trabalho**, e a vinda de um novo ciclo que tinha também uma estrutura muito diferenciada, e uma concepção de formação diferente da nossa...

**PROFESSOR MARCOS** – [...] eu acho que precisa estar mais próximo dos professores, estar junto, está acompanhando mais as crianças, então é, eu penso que **alguns processos a gente precisa retomar em 2023** porque nós criamos o risco de alargar mais isso, no sentido de se perder de ficar muito solto [...] estamos fazendo, estamos continuando, estamos atendendo, **mas eu penso que a gente precisa voltar alguma ação que a gente já tinha assim bem sistemático**.

Tanto nas falas que exaltam os avanços quanto nas que fazem a crítica, percebe-se que ela é feita por ser tratar de um grupo que é heterogêneo e possui uma visão e uma postura reflexivas. Mesmo sabendo que o centro passa por um processo de constante mudança, de reconstrução, percebo, inclusive, em muitas falas, que eles consideram as mudanças

importantes, à medida que elas possam fazer do CFE um lugar em constante movimento em busca de aperfeiçoamento.

Dessa forma, assim como Shiroma e Evangelista (2015), acredito que é possível resgatar o comprometimento com a educação da classe trabalhadora, de desalienação, investindo em formações críticas nos programas que atendem aos professores da educação básica e pública em Belém e no Brasil.

A nossa época de crise estrutural global do capital é também a época histórica de transição da ordem social existente para uma qualitativamente diferente. Estas são as duas características fundamentais definidoras do espaço histórico e social no seio do qual os grandes desafios para quebrar a lógica do capital, e ao mesmo tempo também a elaboração de planos estratégicos para a educação para além do capital, devem ser conhecidos. **Portanto, a nossa tarefa educacional é simultaneamente a tarefa de uma transformação social ampla emancipadora.** Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem a contribuição positiva mais ativa da educação no seu sentido amplo. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições em mudança e as necessidades da transformação social emancipadora progressiva. As duas têm êxito ou falham, sustentem-se ou caem juntas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76, grifo nosso).

Longe de uma ingenuidade acrítica, mas próximos de uma esperança Freiriana, temos a convicção de que “a escola é um dos âmbitos de formação humana e, como tal, tem sua pedra para pôr nessa construção” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 335). Outro aspecto que destacamos, nessa categoria, é a formação dos formadores. Em pesquisa realizada por Gatti (2016), é apontado, entre outros oito pontos, que uma das lacunas nos cursos de formação de professores, em seu exercício de trabalho, está na formação dos formadores. Por isso, perguntamos aos formadores: a SEMEC proporciona formação continuada aos formadores?

**PROFESSOR ALEX** – [...] na época do Pnaic sim, depois não, é esse o governo passado não, esse governo tá um pouquinho, tá nesse caminho desse fortalecimento né das nossas formações, mas como eu te coloquei pela questão da demanda tá deixando um pouquinho a desejar, e a gente não tá tendo muito tempo de formação.

**PROFESSOR IVAN** – Ela proporciona nos motivando a estudar, [...] mas eu acredito que a gente poderia ter uma ação mais consistente, mais permanente [...] eu acredito que tenha ainda uma carência né, a gente necessita nos formar melhor, a gente precisaria ter mais formações, para podermos ter mais base para formar o nosso público.

**PROFESSOR RAFAEL** – Específica da rede municipal, não. [...] Nós tivemos alguma outra formação como foi o PNAIC e agora nós começamos com um projeto chamado ESPERANÇAR de formação docente, que é a outra formação externa que a gente tem recebido [...] digamos que é essa formação indireta que a gente recebe, não é uma formação continuada que a gente recebe da SEMEC...



**PROFESSOR LUCAS** – a gente passou por diferentes formas de formar esse formador, então a gente sempre teve esses momentos de estudo né, a gente trazia pessoas pra discutir com a gente e quando a gente tinha nossas necessidades [...] assim a gente sempre participou de eventos, de seminários, pra buscar essa formação e nós sempre tivemos assim com muita peleja, muita luta.

**PROFESSOR CÁSSIO** – Não... é que nós estamos num projeto que é o ESPERANÇAR é que é um convênio da secretaria com as universidades Federal do Pará, UNB [...]então serão esses formadores, seremos nós aqui, que é formador de formador e temos os professores aqui que nós vamos formar, então de alguma forma a secretaria tá fornecendo essa formação, agora não é pra todos os formadores é só para os formadores que tem doutorado ou que são doutorandos...

**PROFESSOR MARCOS** – [...] a gente reivindicava isso que a gente precisava de formação de formadores, então as coordenadoras na época que ficaram de 2005 a 2012 mais ou menos, [...] ainda lá no NIED, criaram um blog para fazer formação conosco, e era muito interessante foi uma experiência muito boa então repara que essas ações, elas partem do centro. Mas respondendo a tua pergunta assim mais efetivamente, não, e é uma dificuldade porque a gente precisa fazer isso, precisa fazer formação de formador. Eu é antes e também na gestão nova eu tentei forçar um pouco isso né de a gente ter uma sistemática [...] a gente precisava ter essa relação fora, com a universidades com participação em eventos, em revista né, isso a gente também é foi fazendo e com essa coordenação (passada) a gente percebia um tolhimento sobre esse processo de fazer as coisas fora, e aí com a nova gestão isso está retomando e pra gente é muito importante, então a gente vê nós tivemos uma lacuna não nada boa de 2 anos. [...] são vários espaços que proporcionam a formação, então estava sendo retomado agora, mas a gente não tem efetivamente da Secretaria, um processo né permanente é organizado [...], mas precisa sim e precisa desse diálogo até com o professor, outras pessoas chamadas, mas está sendo aos poucos essas coisas vão sendo retomadas, é isso!

Consideramos importante trazer um pouco da fala de cada entrevistado para mostrar que diferentes entendimentos sobre formação geram diferentes respostas. Alguns acreditam que a formação continuada deve ter um caráter sistemático para ser permanente, e outros têm a visão de que a formação acontece de diversas formas e momentos no trabalho do formador, junto aos professores, no planejamento, nas reuniões de estudo, nos assessoramentos e nos eventos os quais são oportunizados.

Em outra pesquisa, realizada por Matsuoka e André (2016, p. 71), é relatado que “os Professores Formadores são profissionais que surgiram no campo educacional com a reforma nos modelos de formação de professores, por meio de iniciativas impulsionadas pelos baixos índices de aprendizagens dos alunos”. Em Belém, não foi diferente, os programas de formação para os professores surgiram justamente para trabalhar com os professores alfabetizadores da rede, bem como para melhorar os índices municipais que estavam em baixa, como foi mencionado na seção 2 deste trabalho. Dessa forma, destacamos:

As funções a serem exercidas pelo formador delineiam seu perfil profissional, que se diferencia do perfil do professor. Segundo Beillerot (1996) e Vaillant (2003), o “formador de formador” somente ganha uma caracterização educacional quando

articulado à formação do adulto, aspecto distintivo do papel formador do professor da educação básica, que está voltado para crianças e jovens. (MATSUOKA; ANDRÉ, 2016, p. 75)

Mireille Snoeckx (2003, p. 31) declara que a complexidade da figura do formador de professor se estabelece pela correspondência entre as competências do formador e as do professor da escola... Ela também enfatiza que a principal diferença entre o formador e o professor da escola reside no fato de que o primeiro se dirige a um público adulto. (MATSUOKA; ANDRÉ, 2016, p. 75).

Entre outras questões, essa diferenciação entre ensinar crianças e adultos (que também são professores) foi evidenciada pelos formadores entrevistados:

**PROFESSOR RICARDO** – isso foi algo que eu aprendi assim logo no início saber escutar e saber como dizer, eles são nossos colegas de trabalho né, a gente sabe que sempre disse para eles: eu não dou aula pra vocês, nenhum formador da aula né, a gente diz pra gente discute, a gente dialoga, a gente troca conhecimento, troca saber, que mais a gente não dá aula...eles são profissionais

**PROFESSOR ALEX** – pelo menos pra mim foi uma transformação né de professora pra formadora, de trabalhar com criança e agora trabalhar com professores, pra mim foi uma mudança muito grande e desafiadora, não é fácil é totalmente diferente, muitas vezes eu tive vontade de desistir eu disse: “O que é que eu tô fazendo aqui?” Mas aí, a cada formação que você tem, a cada curso que você faz, os encontros com os colegas e os estudos em grupo que a gente faz, a gente vai fortalecendo, não sei se sou uma formadora, mas, tô no caminho né!

Assim sendo, ainda de acordo com Matsuoka e André (2016), o formador que permanece na profissão se constitui também através do coletivo, com os outros formadores; ora preponderando sua formação individual, ora estabelecendo apoio ao grupo de formadores, no qual as trocas fortalecem a transformação do professor em formador. “Os formadores constroem seus saberes na interface entre seus conhecimentos pessoais e as informações da situação de formação, o que vai constituindo sua experiência e sua identidade profissional” (MATSUOKA; ANDRÉ, 2016 p. 76).

#### 4.3.2 Valorização e Autonomia do trabalho docente

Nesta seção, ao discutir as categorias “autonomia” e “valorização”, utilizamos como referência Contreras (2012) e Freire (1996). Tais categorias surgiram à medida que os professores relataram como se sentem atualmente, principalmente, em relação à gestão passada, na qual se sentiam tolhidos na organização e realização dos encontros formativos; seja com relação ao programa ofertado aos professores da rede ou às políticas de avaliações externas que norteavam algumas ações. Segundo Leher (2010, n.p.), a valorização do magistério

abrange dimensões (1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional.

Na legislação, a valorização é tratada na LDBEN, especificamente no Art. 67, no qual assegura (ou deveria assegurar): ingresso exclusivamente por meio de concurso; aperfeiçoamento profissional continuado, com licença remunerada; piso salarial; progressão funcional; período reservado a estudos; e condições adequadas de trabalho. No PNE, nas metas 15 e 16, de valorização via melhoria da formação, nas metas 17 e 18, de valorização salarial e dos planos de carreira. No entanto, resta saber se esses documentos realmente tiveram um impacto significativo na realidade dos professores.

Então, perguntei aos formadores: enquanto profissional docente, você se sente valorizado no seu espaço de trabalho e pela secretaria à qual está vinculado(a)? Diante das falas dos formadores, construímos um quadro com trechos de suas respostas e algumas questões-chave que emergiram sobre a valorização:

**Quadro 5** – Destaques sobre a categoria “valorização”

Falas dos formadores	Questões-chave
<p><b>PROFESSOR ALEX</b> – Agora sim, me sinto valorizada sim, me sinto valorizada porque agora pelo menos a <b>gente tem tranquilidade pra gente trabalhar porque no governo passado a gente foi muito pressionado aqui, sofri demais [...]</b>, mas as coisas são mais leves a gente tem a gente mais tranquilidade a gente tem mais acesso <b>porque tinha umas coisas que nós não tínhamos acesso entendeu?</b> E agora a gente tem mais acesso, <b>nosso coordenador</b>, misericórdia, a gente poder escolher o nosso coordenador também né que a gente nunca podia né escolher nosso coordenador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tranquilidade para trabalhar;</li> <li>• Superação com relação à falta de acesso;</li> <li>• Escolha do coordenador do CFE;</li> </ul>
<p><b>PROFESSOR IVAN</b> – acredito que sim né, mas poderia ser mais ainda valorizado, mais ainda[...]E nem sempre, por diversos fatores, diferentes condições, <b>está se atendendo as demandas de todas as escolas, porque são muitas, muitas mesmo.</b> Então eu vejo valorização também nisso, <b>eu não vejo valorização só na questão de salário, eu vejo valorização do profissional dando condições pra que eles possam desenvolver mais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca constante por valorização;</li> <li>• Crescimento das demandas;</li> <li>• Aumento de salarial, juntamente com condições de trabalho;</li> </ul>

<p><b>o seu trabalho</b> [...] nós tivemos um aumento né esse ano, agora que foi destaque que a maioria, que a muito tempo nós não tínhamos, isso conta muito, mas as condições de trabalho adequadas na escola [...]</p>	
<p><b>PROFESSOR RAFAEL</b> – Eu acho que sim[...]Não é fácil, por vez a gente fazer o nosso nome, dentro da Secretaria de Educação, <b>ser conhecido</b>, ter uma credibilidade, ter um reconhecimento. Mas eu acho que sim, eu sou um professor, um bom profissional, eu me sinto valorizado sim!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento;</li> </ul>
<p><b>PROFESSOR LUCAS</b> – Nessa gestão, bem mais, na gestão passada a gente tava passando por um processo de sei lá, de <b>silenciamento das nossas ideias, é como se eu tivesse que ficar fazendo, repetindo o que queriam que a gente fizesse</b>, mas eu acho que agora a gente tá voltando a ter né, como a professora Márcia está nos dando essa <b>autonomia</b>[...]creio que seja uma forma de até <b>valorizar o conhecimento</b>, dá liberdade de você construir, ter <b>liberdade</b>, o gestor dá liberdade de você poder propor, que você pode construir, eu acho que é uma forma de valorização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superação do silenciamento de ideias;</li> <li>• Autonomia;</li> <li>• Valorização do conhecimento;</li> <li>• Liberdade de construir e de propor;</li> </ul>
<p><b>PROFESSOR CÁSSIO</b> – Sim, eu acho que poderia ser mais, claro que a gente sempre vai querer mais. Mas eu acho que sim, <b>vim pra cá pro centro eu acho que é uma forma de valorização</b> [...] <b>particularmente eu me sinto valorizado por aquilo que eu conheço</b>, eu não tenho nada que reclamar daqui. Só a distância mesmo da minha casa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar no CFE é uma forma de valorização;</li> <li>• Valorização do conhecimento;</li> </ul>
<p><b>PROFESSOR MARCOS</b> – Me sinto [...], <b>mas pra fazer esse processo ser mais tranquilo a questão de a gente ter é um aporte financeiro maior para o centro</b>, algumas coisas né porque precisa manutenção do espaço, precisa do lanche, é algumas coisas né, alguns materiais pedagógico né a gente precisa né tá revisando e tal [...] essa questão de que <b>gente possa ter um diálogo melhor com a gestão</b> né, acho que <b>isso foi sem dúvida né eu acho que com a ajuda da nossa gestão né do nosso coordenador que é o Walter</b>, é da gente ter um espaço de valorização que a gente tinha né, mas eu acho que o diálogo está muito mais tranquilo né com a gestão atual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar o suporte financeiro do CFE;</li> <li>• Diálogo com a gestão;</li> <li>• Escolha do coordenador do CFE;</li> </ul>
<p><b>PROFESSOR RICARDO</b> – No meu espaço de trabalho sim, <b>olha nos últimos anos, antes desse</b></p>	

<p><b>governo né, a gente teve um momento muito difícil</b>, mas a gente conseguiu vencer e agora a gente tá trabalhando nesse processo, acredito que sim, porque tudo é uma conquista também, a gente tem que saber conquistar e tem que saber se relacionar, <b>eu penso que sempre vai faltar alguma coisa</b> e vejo assim: não é que a gente seja todo tempo insatisfeito mas a gente tem que buscar sempre o melhor pra questão da valorização dos professores da educação, então acho que a gente tá no processo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superação de momentos muito difíceis;</li> <li>• Busca constante por valorização;</li> </ul>
<p><b>PROFESSOR MURILO</b> – Das 3 etapas, eu me senti valorizado no primeiro momento pela professora Terezinha Gueiros e <b>não me senti em nenhum momento valorizado na gestão anterior</b>, também quero dizer algo da secretária Socorro, que foi a pior gestão que nós tivemos, para mim enquanto servidor, como professor, enquanto formador, enfim. Atualmente me sinto valorizado novamente nessa atual gestão com a secretária Márcia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superação da pior gestão enquanto servidor, professor e formador.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das falas dos professores formadores (2022).

No quadro acima, as falas dos formadores trazem diferentes e importantes elementos com relação à valorização docente, mostrando como cada formador pode sentir-se valorizado de uma forma distinta. Isso demonstra, inclusive, que a valorização é, e deve continuar sendo, uma busca constante, mesmo quando já se avançou em algumas questões. Entre as questões que emergiram, o crescimento da demanda de trabalho e as condições de trabalho serão tratadas na próxima seção.

O que ressaltamos no quadro é como as questões – escolha do coordenador, liberdade e diálogo – foram importantes para esses formadores. Tais questões se entrelaçam com todas as outras que foram destacadas, pois uma é consequência da outra.

Poder escolher pela primeira vez seu coordenador, eleger democraticamente alguém do próprio grupo para estar à frente da coordenação, já é o resultado do diálogo com a nova gestão; é a liberdade de poder decidir quem os representará, é ser valorizado como coletivo que constrói o CFE e reconhecido por seu trabalho. Isso porque, nesse processo de diálogo, eles sentem que têm tranquilidade, liberdade e autonomia para dizer o que pensam e propor, através desse diálogo, possibilidades de trabalho para o CFE.

De acordo com Contreras (2012), sem liberdade e autonomia, o professor passa a ser um simples executor de tarefas, sobre as quais não decide, tampouco controla sobre o seu próprio trabalho, ficando submetido às decisões do capital e, conseqüentemente, perdendo a

capacidade de resistência. Assim, o sistema controla o trabalho do professor, o currículo e a escola, organizando-os sob os mesmos preceitos empresariais, ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares. “A progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão do trabalho dos professores que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração” (CONTRERAS, 2002, p. 40). Para Lessard (2010),

no regime capitalista, o trabalhador perdeu o controle sobre seu trabalho. Ele tem duas opções: a submissão passiva e a resignação, ou a resistência ativa. Nesse último caso, a busca da autonomia no trabalho se manifestará por ações, muitas vezes constatadas, de diminuição coletiva do ritmo do trabalho, de resistência às pressões para um rendimento cada vez maior, de revolta contra o controle arbitrário dos contramestres e de reivindicações para diminuir o peso e o rigor do trabalho. (LESSARD, 2010, n.p.).

Então, se a finalidade da educação é libertar da realidade opressiva e a educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, precisamos melhorá-la e torná-la mais humana, para permitir que homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história, e não como objetos (ANTUNES; GADOTTI; PADILHA, 2019). Os educadores do Centro Paulo Freire, como formadores de professores, mesmo conscientes de que ainda há muitos desafios a serem enfrentados, críticas a serem superadas, já estão no início de uma caminhada e de um processo de reconstrução.

Logo, os conceitos de autonomia e diálogo em Freire estão diretamente ligados. A autonomia não significa afastamento, a emancipação não é um ato isolado, precisamos uns dos outros para nos completar, por isso, a importância do diálogo (FREIRE, 1996). Nesse sentido, perguntei aos formadores: você acha que as atuais políticas de formação continuada de professores interferem na autonomia do seu trabalho?

**PROFESSOR ALEX** – esse momento agora pra mim tá sendo o melhor momento no sentido de que **a gente tem mais autonomia** no sentido de que posso tá dizendo pro professor: “olha, organiza o teu material no jeito que tu quiseres”, o professor não precisa tá esperando aquele texto do mês que ele ficava esperando [...]

**PROFESSOR RAFAEL** – [...]Eu acho que em outras gestões, na outra forma por exemplo, ou outro órgão qual trabalhava com as formações, trabalhava muito pautada no aumento das notas do IDEB por exemplo ou na preocupação das provinhas de avaliação nacional.

**PROFESSOR LUCAS** – [...] nos últimos 2 anos da gestão passada, **a gente se viu fazendo quadro de conteúdo a ser seguido pro bimestre, por ano, a gente tava entrando aí nessa caixinha da BNCC e aí que era uma coisa que a gente resistia**, eu não pensava que a gente poderia andar por esse caminho, mas pela concepção da

gestão, mas a gente tava ali metida nisso [...]eles<sup>65</sup> ainda querem muito isso, eles pedem muito, “quais as habilidades que nós vamos trabalhar?”, aí a gente vem nesse processo de reconstrução pra eles que não precisa ser a BNCC o fim de tudo, início, meio e fim de tudo.

Em contraponto, o mesmo formador diz:

**PROFESSOR LUCAS** – [...] a gente hoje tá se sentindo amarrado né! principalmente nessa política atual, a BNCC como a base do currículo que a gente tem que seguir, tem que tá alinhado, tem que tá não sei quê, tanto que a gente tá agora nesse processo aí, desse embate todo, querendo muito fazer uma outra dinâmica pra essa construção, mas estamos ali presos nessas amarras da BNCC que a gente ainda não conseguiu a fórmula de sair dela.

Ainda, na fala de outro formador, é destacada uma contradição importante:

**PROFESSOR CÁSSIO** – Eu não vejo uma política clara da gestão municipal, eu sinto falta disso. Por que o que eu percebo? [...] tem interferência? Tem. Não é total, a gente não perdeu totalmente a autonomia de definir os rumos da formação por exemplo, mas eu percebo, isso é uma percepção minha tá? é que essas coisas não se dão de forma bem explícita, mas elas vão acontecendo, no movimento que a gente vai fazendo a gente vai percebendo que vai sendo tirada a nossa autonomia de algumas coisas.

Compreendo que a autonomia, do ponto de vista dos formadores, em parte, foi conquistada, pois os formadores têm mais liberdade para falar, sugerir e tratar os assuntos conforme as necessidades das escolas, dos professores e dos alunos. A preocupação com as avaliações externas, por exemplo, por ora não estão em evidência, porém, ainda há uma inquietação com relação à BNCC, visto que, como diretriz curricular, ainda está posta e precisa ser revista e tratada como ponto de resistência, além de ser algo ainda considerado importante por uma parte dos professores da rede que atuam nos ciclos I e II.

Temos, ainda, o formador que considera que ainda não há uma política educacional definida na atual gestão municipal e, talvez, justamente por isso, faça com que alguns trabalhos fiquem soltos e sem um direcionamento. Isso faz com que abram brechas para que ocorram interferências no trabalho do Centro de Formação e dos formadores, influenciando no programa de formação continuada dos professores da RME de Belém.

Segundo Contreras (2012), assim como o conceito de qualidade da educação, a autonomia se tornou um *slogan*, que, de tanto se repetir, esvaziou seu significado, desgastou-se com a frequência do uso, repetido excessivamente para causar uma atração em todos os programas, todas as políticas, as pesquisas e as reivindicações educacionais, perdendo o real

---

<sup>65</sup> Os professores da rede municipal que trabalham no ciclo I e II.

poder da palavra. O que parece ocorrer é que, uma vez que determinadas expressões são usadas, não podem ser abandonadas. No entanto,

[...] usá-la como *slogan* é apoiar os que tem o controle discursivo. Pelo contrário, devemos esclarecer o real significado da autonomia de professores. A autonomia tem diferentes significados, em distintos contextos educativos. Uma particularidade importante da autonomia é que, na medida em que se refere a uma forma de ser e estar de professores em relação ao mundo em que vive e atua como profissional, esta nos remete necessariamente tanto a problemas políticos como educativos... (CONTRERAS, 2012, p. 29).

Talvez possamos concluir que a concepção de autonomia brandida das entranhas do capital não se preste a pensar o trabalho do professor como autônomo nem o aluno como capaz de desenvolver autonomia. Como no caso do protagonismo, a autonomia aqui é ressignificada e, usada como *slogan* tal qual o protagonismo, só pode ser entendida em termos de subalternidade. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 328).

Por fim, relacionamos a autonomia à condição profissional do professor, pois, quando eles perdem o controle do seu próprio trabalho, do que podem falar, planejar e decidir o que será abordado com seus alunos (sejam eles crianças, adultos ou mesmo outros professores, colegas de profissão), esses profissionais perdem sua autonomia. “O que está em jogo na perda da autonomia dos professores é tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica à qual possam se ver mergulhados” (CONTRERAS, 2002, p. 37), e isso o desvaloriza tanto como ser humano quanto como profissional, desmobilizando, principalmente, o seu trabalho.

#### 4.3.3 Condições de trabalho e intensificação do trabalho docente

Nesta última seção, iremos tratar sobre as condições de trabalho e a intensificação do trabalho dos formadores, categoria que, inicialmente, não havia sido pensada na pesquisa, porém, emergiu com as falas dos formadores. Contraditoriamente, percebemos que, apesar de o momento atual ser considerado por uma parte dos formadores como aquele em que eles se sentem mais valorizados, conquistando uma maior autonomia no CFE, eles também têm se deparado com uma enorme e crescente demanda de trabalho. Inclusive, desde o início do processo de pesquisa de campo com os formadores, em dezembro de 2021, e, posteriormente, na transcrição das entrevistas, na leitura, na releitura e na organização da síntese das falas dos sujeitos, percebemos o quanto a palavra “demanda” é recorrente na rotina dos professores formadores.



Para discutir sobre essas categorias, apoiamo-nos nos textos de Oliveira (2010), Duarte (2010) e Piovesan e Dal Ri (2019), que tratam sobre as condições de trabalho e a intensificação do trabalho docente. Segundo Oliveira (2010, n.p.), o trabalho docente

trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação.

Para a mesma autora, condição de trabalho docente

[...] designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego [...] Assim, as circunstâncias de realização de determinado trabalho são definidas e “reconhecidas” (ou negadas) como condições de trabalho em um determinado contexto histórico-social.[...] Assim, discutir as condições de trabalho em geral e as condições de trabalho docente na atualidade implica em considerar que as mesmas são resultados de uma dada organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista. (OLIVEIRA, 2010, n.p.).

Considerando todos os aspectos relacionados às condições de trabalho, perguntamos aos formadores: o CFE dispõe de espaço e recursos materiais/pedagógicos necessários para a realização dos encontros formativos? As condições de trabalho, em geral, são satisfatórias para o desenvolvimento das atividades realizadas?

**PROFESSOR RAFAEL** – Sim, eu acho que a gente tem uma estrutura física boa, uma boa localização de espaço, é um grupo que tem, já tivemos um grupo bem maior e a gente tinha outros formadores que tinham mais facilidade em construção de materiais pedagógicos[...] **Falta determinada coisa, mas a gente sempre tá dando o famoso jeitinho brasileiro né**, de se adaptar às adversidades com as coisas que a gente tem [...] **Todos os professores aqui têm uma carga horária satisfatória, se não 2 turnos(8 horas), mas pelo menos 6 horas de trabalho, a realização das tarefas são sempre de formação.**

**PROFESSOR LUCAS** – A gente passou por um período de pouca coisa né, de escassez, agora eu acho que tá até melhorando [...] claro que ainda precisaria de muita coisa, mas a gente já consegue ter uma internet melhor são coisas que a gente precisa, são necessárias, hoje, por exemplo, eu consigo deixar meu computador em casa, não precisa trazer.

**PROFESSOR MARCOS** – eu penso que a gente ainda não equacionou algo aqui pra gente é importante [...] que é a **questão do lanche [...] esta receptividade né, dentro do diálogo e tomava o cafezinho é tomar um pequeno lanche né, porque ele agrega também.** Em relação a questões dos materiais pedagógicos a gente tem um pequeno fundo, eu acho que tinha que ser maior, porque se a gente pensar no atendimento de 600 pessoas, 700 pessoas, a gente precisava de um fundo maior né, então isso também ainda eu acho que tinha que ser aumentado [...] e a gente vai fazendo, mas a gente nunca deixou de fazer nunca nos impediu né, não nos paralisou para fazer as ações.

**PROFESSOR RICARDO** – Olha, infelizmente vou ter que ser sincera. **Não**, assim a gente, claro né sempre quer o melhor, a gente precisa de salas maiores, o nosso local de trabalho é aconchegante? É, é bom? É, porque a gente faz ele ficar bom com as condições que nós temos, mas se melhorasse com certeza seria bem melhor, tanto quanto nas condições materiais quanto físicas né. [...] Temos agora os professores do C2 né e a gente tem salas 4 salas mais o auditório, ontem nós tínhamos aqui eu acho que 150 ou 160 né profissionais entre ASGs, administrativos, porteiros, merendeiras e que a gente usou todos os espaços e aí você vê, que precisa com certeza de algo maior.

No tocante às condições de trabalho, percebo que os professores concentram suas respostas, principalmente, nas questões estruturais do prédio, nos materiais pedagógicos em geral, na organização do espaço de trabalho, nas salas dos professores e nos locais onde ocorrem os encontros formativos, bem como no acesso a computadores e internet, que, hoje, é uma realidade, mas já foi uma adversidade, visto que a maioria dos formadores tinha que levar o próprio computador para o trabalho.

No presente, também identificamos uma preocupação com o tamanho do espaço do centro, em virtude da chegada dos professores do CIIP, dos ASG, das merendeiras, dos porteiros e do pessoal da secretaria, que também realiza formações no mesmo espaço. No entanto, dois destaques feitos por eles chamaram a nossa atenção. O primeiro, com relação à carga horária de trabalho dos formadores, a concentração da carga horária do formador exclusivamente no CFE, dando melhores condições para que esse profissional possa desenvolver suas atividades no mesmo local de trabalho, sem o desgaste de locomoção entre dois ou três espaços de trabalho, que é uma realidade comum a muitos professores não só em Belém, mas no Brasil. Apesar de existir uma legislação com relação ao cumprimento dessa carga horária em um único local (Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008), ainda não é uma realidade para a maioria.

Já o segundo é sobre o lanche ou a melhoria dele, e a influência que ele tem no momento das formações, como ele agrega, descontraí e chama para o diálogo; um diálogo aparentemente desprezioso, porém, que traz elementos ricos do cotidiano, em que o professor divide suas experiências, dificuldades e conquistas com os demais colegas e com os formadores em um momento de descontração, mas pode ser percebido pelo ouvir atento do formador. Nessa perspectiva, recorreremos a Freire (2005), o qual diz que o diálogo se assemelha à própria

educação. Para ele, o diálogo é uma relação horizontal, oposto ao antidiálogo de quem acha que sabe mais, e sua concepção estabelece cinco condições para o diálogo: o amor, o pensar crítico, a fé, a esperança e a humildade – características que nem sempre estão presentes no cotidiano do formador, mediante as condições de trabalho oferecidas.

No que tange à intensificação do trabalho, como dito anteriormente, não foi algo que procuramos saber deliberadamente, mas, no decorrer das falas, e não especificamente de uma pergunta, ela foi emergindo. Em várias respostas, os professores foram evidenciando como a quantidade e a intensidade de atividades têm sido um assunto que emerge nos diálogos. Curiosamente, ao pesquisar a palavra “demanda” somente no quadro-síntese que fizemos com as falas dos formadores, ela se repete cinquenta vezes, chamando nossa atenção ao que era relatado pelos professores. Para Duarte (2010), a intensificação do trabalho docente

A intensificação se reporta ao trabalhador individualizado ou ao coletivo de trabalhadores, portanto, aos sujeitos do trabalho. Deles é exigido um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos (DAL ROSSO, 2008, p. 20-21). Ainda se considera, na análise da intensificação, aspectos como: as condições de trabalho; as relações de cooperação entre os próprios trabalhadores; a transmissão de conhecimento que ocorre entre eles no processo de trabalho; e as relações familiares, grupais e sociais, que acompanham o trabalhador no seu cotidiano e refletem no espaço do trabalho, como potencialidades ou como problemas. Nesse sentido, **é o trabalhador em sua totalidade de pessoa humana que desenvolve a atividade** (DAL ROSSO, 2008, p. 21). A intensificação, para Del Rosso (2008), significa “trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, (...) supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa” (DAL ROSSO, 2008, p. 22). **Essa complexificação pode se expressar no aumento do número de tarefas a serem realizadas, na mesma unidade temporal, por uma mesma pessoa ou equipe [...]** A intensificação do trabalho docente está registrada como tendência do trabalho docente na atualidade, em várias pesquisas, não importando o nível ou as etapas, ou seja, está presente no trabalho dos professores na educação superior (graduação e pós-graduação) e na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). (DUARTE, 2010, n.p., grifos nossos).

Entre os elementos trazidos pela autora para caracterizar a intensificação do trabalho docente, no caso dos formadores do CFE, identificamos, principalmente, o aumento do número de tarefas a serem realizadas pela equipe e o maior empenho que esse coletivo faz para “dar conta” das inúmeras atividades já existentes e as que chegaram recentemente, tendo em vista, também, que houve um aumento das atividades, porém, o crescimento do número de professores formadores não foi proporcional ao das demandas de trabalho.

No caso específico do número de formadores, foi perguntado: você acha que o quantitativo de formadores atualmente é suficiente para atender à demanda da rede?

**PROFESSOR ALEX** – Não, eu acho que a gente precisaria pelo menos que tivesse umas 40 pessoas aqui. Pela demanda porque olha tem colegas aqui que tem quase 20 escolas... Então é quase que impossível isso né, eu acho que precisaria de um número maior, infelizmente sempre que a gente coloca demanda né pra secretária a gente se esbarra na questão do não ter professor na sala, não posso tirar aquele professor da sala pra trazer pro centro né a gente já tem feito umas solicitações [...] Até porque o número de escolas aumentou, aí o nosso só diminuiu né e só diminui porque aí por exemplo **tem vários professores aqui que tão aposentando.**

**PROFESSOR IVAN** – Não, eu acho que tem uma carência, isso me preocupa [...] vou usar um termo que alguns usam aqui, falta pernas, muitas vezes pra gente chegar em todas as escolas [...] a gente tá precisando assim, eu na minha opinião aumentar sim essa equipe, pra poder fazer um trabalho melhor porque o quantitativo que tá tentando atender um quantitativo muito grande, então tem hora que a gente não consegue chegar a todos porque a gente tem muita demanda de trabalho aqui dentro [...].

**PROFESSOR LUCAS** – nós tínhamos uma média de 30 formadores e hoje nós somos 18, então não tem como! [...] então a gente precisaria aumentar mais esse número, agora temos uma dificuldade de encontrar pessoas que queiram vir fazer esse trabalho e a gente final do ano passado é... convidou várias pessoas, mas **quando as pessoas vêm para olhar o que é o trabalho, elas se assustam e não querem.**

**PROFESSOR CÁSSIO** – Não, pela demanda que aumentou. O centro começou com C1 primeiro ano, depois ampliou. Então quando era C1 uns três anos já era uma demanda grande, e agora nós temos o C2 e agora nós temos o ASG, que são os funcionários, e de todas as escolas. Os ASG não são das escolas que nos assessoramos, C1 e C2, UEI, escola de educação infantil, EMEI, todas as escolas. **Então a demanda é enorme precisa de mais gente.**

**PROFESSOR MURILO** – pois é, atualmente nós estamos em número de 18, mas como nós ampliamos esse segmento para C 2, a gente hoje sente essa necessidade de aumentar, porque se nós temos, se você for analisar Belém ela é dividida em oito distritos, então cada distrito desse ele tem uma dupla ou trio de professores e se nós formos observar tem distritos, por exemplo, estão com 2 professores então precisam de mais um, nós temos alguns colegas que no momento estão de licença prêmio, então hoje é preciso de ter esse quantitativo aumentado talvez 3 ou 4 vezes.

Nos trechos apresentados, fica nítido que o quadro de formadores não acompanhou o crescimento das funções e do trabalho; o número de escolas da rede aumentou, os grupos atendidos pelo centro cresceram, que, antes, era apenas o ciclo I, agora, atende também ao ciclo II, coordenadores, diretores, ASG, merendeiras, porteiros e pessoal de secretaria. Na verdade, vimos que, se comparado há alguns anos, o grupo diminuiu e ainda existe uma agenda de atividades externas a serem cumpridas, além dos planejamentos, assessoramentos e os estudos que devem ser dedicados à formação.

Esse movimento decorre do que Piovesan e Dal Ri (2019, p. 3) denominam de “flexibilização do trabalho docente”, que “é caracterizada pela ampliação das competências e funções que devem ser realizadas por este profissional no interior da escola e fora do recinto escolar”, em que o volume de atividades realizadas pelos professores vai além da sala de aula,

passando também por trabalhos administrativos, burocráticos, participação em reuniões e projetos, requerendo que o professor seja um profissional multifacetado.

Esse profissional é o que Shiroma et al. (2017), no texto “A tragédia docente e suas faces”, denominam de Professor Multifuncional e Professor Responsabilizado, centrados em uma docência polivalente, que, na conjuntura das reformas do Estado, justificavam os problemas da educação pela ausência de formação dos professores, que não estavam à altura dos interesses burgueses de produção.

Esclareça-se que “ser responsabilizado” não equivale a “ser responsável”, dado que responsável nós, professores, somos pela seriedade, empenho e compromisso com que realizamos o trabalho pedagógico; o que não é admissível é responsabilizar exclusivamente o professor pelo desempenho de alunos e, pior, pelo seu desempenho futuro no mercado de trabalho e pelas dificuldades econômicas que vier a enfrentar; em suma, responsabilizar o professor pela crise, pela pobreza e outras mazelas produzidas pelo sistema capital. (SHIROMA et al., 2017, p. 33).

Foi na esteira dessa linguagem, agregada de palavras como competição, excelência, modernização, que, nos anos de 2000, a ideologia da responsabilização pode ser sintetizada. A racionalidade política anterior segundo a qual os problemas educacionais não se deviam à falta de recursos, mas à ausência de uma “autonomia responsável” do professor ofereceu o lago onde o fracasso da escola pública se afogava. O passo seguinte – responsabilizar o professor por tudo – não demorou a espocar. (SHIROMA et al., 2017, p. 34).

Diante desse contexto político-educacional, o excesso de atribuições e responsabilidades designadas aos professores reflete diretamente na prática pedagógica e nos momentos que deveriam ser destinados aos estudos, como relatam os formadores:

**PROFESSOR RAFAEL** – Sexta feira quase que sempre a gente se reúne, não é fixo porque a gente tem muitas outras atividades, mas quando há necessidade a gente se reúne de qualquer outro dia se a gente precisar estudar determinada pauta.

**PROFESSOR CÁSSIO** – A gente tem momento de estudo, mas esses momentos não são sistematizados, não tá previsto, não tá garantido, a gente estuda a partir das necessidades, a gente sente a necessidade de estudar e estuda. Eu percebo que a gente já teve mais tempo pra estudar, agora as demandas são muito grandes. Nós temos um corpo de formadores menor e uma demanda maior então há uma sobrecarga que a gente não consegue parar pra estudar [...] as demandas externas e ainda temos nossas demandas internas de assessoramento e formação, mas nós temos demandas externas de programações, de eventos que sempre surgem e a gente precisa estar envolvido e aí a gente acaba cuidando dessas coisas e acaba deixando a própria formação nossa de estudo já que não é proporcionado pela secretaria, mas a nossa própria formação a gente acaba deixando também de lado, e esse é um problema que eu acho que vai refletir daqui algum tempo.

**PROFESSOR RICARDO** – [...] nós temos a sextas-feiras pro estudo né, que antes elas eram feitas assim com mais frequência, agora, pelo acúmulo de frentes de trabalho, de demanda que nós temos, muita das vezes até essa sexta-feira fica um pouco prejudicada a gente tem mesmo que forçar que isso aconteça [...]

Dessa forma, o que inferimos a partir desses relatos é que a intensificação do trabalho tem reduzido o tempo de estudo do formador, seja individual ou, neste caso, principalmente, coletivo, visto que é narrado várias vezes que o grupo não consegue se reunir conforme o desejável, pois outras demandas acabam tomando à frente no cronograma dos formadores. Apesar de observar que as reuniões relacionadas aos encontros formativos são sempre remarcadas e retomadas quando necessário, devido à sua importância no trabalho dos formadores e do centro, é algo que ainda não ficou estabelecido como prioridade na agenda semanal dos formadores, sendo algo que eles sentem falta, de acordo com os relatos.

Por fim, porém, não menos importante, quero destacar a formação dos ASG, merendeiras, porteiros e pessoal de secretaria que vem sendo realizada desde 2021. Apesar de ser uma atividade a mais pelos formadores, é também uma conquista realizada pela RME; era uma necessidade para as escolas formar não somente os professores, mas todos os profissionais envolvidos no processo educativo. Trata-se da valorização dos profissionais da educação que estão envolvidos direta ou indiretamente na educação escolar, pois são sujeitos que compõem a escola. Foi justamente essa concepção de educação e de formação continuada que foi responsável pela mudança do nome do centro de formação.

Nesse sentido, as falas dos formadores demonstram o entendimento deles com relação à formação do grupo:

**PROFESSOR MARCOS** – [...] nós ampliamos isso, não só no nome mas efetivamente no acolhimento e para com função de processos organização de processos com outros colegas né, já fazia com os gestores e coordenadores e agora a gente abarcou o pessoal ASG, merendeiras..., as pessoas que também são educadores mas que não tem essa relação com a discussão pedagógica.

**PROFESSOR ALEX** – [...] agora essa questão do ASG tá vindo, ter formação, as formações do ASG elas são de arrepiar é uma coisa assim maravilhosa, onde ele se percebe quanto educador dentro da escola [...]o centro descobriu que ele não é um centro de formação de professor, que ele é o centro de formação de educadores [...]eu tô encantada pelo ASG, tô encantada pelas formações, faço questão de participar.

**PROFESSOR MURILO** – [...] quem é formador aqui tem que passar por tudo, tem que dialogar com o porteiro, tem de dialogar com a merendeira, com a secretária escolar, um coordenador, um diretor, com o professor, tem que dialogar com todo mundo, então é isso que eu vejo que nos enriqueceu com o formador [...] eles são educadores também, então é o que serve dessa formação? A gente não trabalha exclusivamente com a tarefa dele, hoje o dia de formação porque eles estão fazendo parte da escola, eles são agentes que fazem parte da escola, hoje nós temos essa concepção de formação bem mais ampla do que anteriormente.

Ou seja, os formadores entendem o quão importante é a formação de todos os membros da comunidade escolar, não apenas dos professores e coordenadores, mas de todos os sujeitos que fazem parte da escola e estão envolvidos no processo educativo dos alunos.

Em suma, urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores. (MARTINS, 2010, p. 20).

Tendo em vista tudo que foi colocado pelos relatos, pelo que foi “dito nas entrelinhas”, pelo que foi observado no centro de formação, pelo que foi ouvido nas reuniões e nos momentos informais e pelo acompanhado nos eventos, concluímos que ainda há muitas lacunas, porém, muito já está sendo pensado, idealizado e planejado. Contudo, os formadores do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire precisam de melhores condições de trabalho, mais professores para compor o grupo, mais tempo destinado ao estudo, uma estrutura física acolhedora e, principalmente, mais formação para os formadores.

Evidencio como importante a mudança com relação à formação continuada no município de Belém o fato das formações não serem prioritariamente voltadas às avaliações nacionais em larga escala, dando autonomia ao centro e, sobretudo, ao coletivo de formadores, que podem pensar, planejar e executar uma formação alicerçada em paradigmas de liberdade, reflexão, emancipação e amorosidade.

Atualmente, no município de Belém, além dos encontros formativos que ocorrem regularmente e atendem a todos os professores dos ciclos I e II da RME de Belém, apresenta-se, como proposta de formação continuada, o Programa “Esperançar na Formação Docente”, que, em fevereiro de 2023, iniciou um curso de aperfeiçoamento da temática freiriana com aproximadamente 500 professores da RME. A formação realizada pelo programa, além do caráter humanizador, emancipatório e crítico, tem como importante característica a alternância pedagógica, a qual envolve momentos de formação na escola e na universidade, locais privilegiados do processo formativo do professor e do formador.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a atuação dos professores formadores do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire, na perspectiva das políticas de formação continuada da RME de Belém, não era a proposta inicial desta pesquisa, porém, a partir das análises cuidadosas entre pesquisadora e orientadora, no decorrer dos três anos de pesquisa, foi se delineando o estudo apresentado. O primeiro grande desafio foi a pandemia do coronavírus, que nos impossibilitou de participar das aulas e demais atividades do curso de mestrado de forma presencial. A segunda mudança significativa foi a troca da gestão municipal em Belém, ocasionando alterações significativas no programa de formação continuada de professores na RME.

O Alfamat (2009/2020), programa que inicialmente seria pesquisado, foi extinto, mediante uma nova perspectiva de formação continuada adotada pela SEMEC. Dessa forma, optamos em nos debruçar sobre os estudos a partir do grupo atual de professores formadores, que realiza o programa de formação continuada desde janeiro de 2021, visto que nos interessou aprofundar sobre o paradigma do programa, seus formadores, suas perspectivas e desafios. Ressalta-se, que apesar das mudanças no programa de formação continuada, uma parte da equipe de professores formadores já está no CFE há alguns anos e tem bastante experiência com a formação continuada, inclusive, alguns desses formadores estão nesse processo desde a inauguração do Centro de Formação (2014); outros desde que iniciou o Ecoar, em 2005, um dos primeiros programas de formação continuada da rede municipal, trazendo consigo elementos muito importantes para a atual configuração da formação continuada.

Com o objeto de estudo redefinido, realizamos uma revisão da literatura do tipo Estado do Conhecimento e optamos pela abordagem qualitativa para dar prosseguimento à pesquisa. Diante das condições objetivas e temporais, principalmente devido à pandemia, não conseguimos incluir, na pesquisa de campo, o grupo de formadores do Alfamat. Então, decidimos centrar nossas observações e entrevistas apenas no grupo de professores formadores do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire.

Diante das inúmeras possibilidades que se abrem ao pesquisar a formação continuada, ressaltamos que “concebemos a 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” (MARTINS, 2010, p. 14). Optamos por ter um olhar sobre o formador, pois, de acordo com a revisão da literatura realizada e o contato com algumas pesquisas locais que tivemos durante esses três anos de estudo, vimos que muito tem se pesquisado sobre os professores que trabalham nas escolas, com os alunos da rede municipal,



porém, não encontramos nenhuma pesquisa que versa sobre os formadores, especificamente, no município de Belém.

Então, consideramos de extrema relevância ouvir esse professor, suas concepções, experiências, avanços, contradições e possibilidades. Ao iniciar qualquer estudo, criamos hipóteses que, ao longo da caminhada, vão se confirmando e/ou se desconstruindo. Nessa empreitada, desconstruímos bastante e ressignificamos também. Ao observar o trabalho dos formadores, ouvi-los nas entrevistas e desvelar “os bastidores” do programa de formação, desenvolvemos um olhar sensível ao trabalho pedagógico desse formador e seus desafios.

Entre as principais percepções dos formadores sobre o programa de formação continuada da RME de Belém, destacamos a importância da autonomia conquistada nos dois últimos anos, em que o trabalho do formador e o dos professores da rede puderam ser pensados a partir da realidade local e da comunidade escolar, oportunizando o trabalho com o tema gerador. Na opinião de alguns formadores, a rede, de forma geral, ainda não está preparada para trabalhar com o tema gerador, por isso, os encontros formativos têm reforçado a temática, pois muitos professores, sobretudo do ciclo II, ainda estão muito presos ao currículo atrelado às avaliações em larga escala (Saeb) e ao desenvolvimento de habilidades.

Atualmente, os formadores têm mais liberdade para planejar os encontros formativos conforme as necessidades das escolas, dos professores e dos alunos. A preocupação com as avaliações externas, por ora não está evidenciada, porém, ainda há uma inquietação com relação à BNCC, visto que, como diretriz curricular, está posta e precisa ser abordada.

Os formadores que compõem a equipe entendem que está sendo construído um “novo” Centro de Formação, que realiza encontros formativos com todos os educadores que participam da escola e percebem que é um momento de acolhida e de escuta, bem como de desconstrução de algumas práticas, e de reconstrução de outras, com isso vai ganhando força, à medida que as escolas vão compreendendo novas concepções acerca do trabalho pedagógico.

É considerado de extrema importância pelos formadores aproximar as formações dos dois ciclos (ciclo I e II), compreendendo que, para isso, precisam de uma equipe maior de formadores, pois, com a chegada dos professores do ciclo II e demais atividades, as demandas aumentaram e a equipe permaneceu praticamente a mesma. Assim, as formações ficaram menos frequentes e a presença dos formadores nas escolas ficou mais esporádica; são muitas demandas e poucos formadores para realizar os assessoramentos. Eles gostariam de estar mais próximos das escolas, dos professores e alunos, no entanto, não tem sido possível, devido ao crescente número de atividades que estão responsáveis. Os formadores sentem que estão no “caminho certo”, mas ainda há muito a ser feito e um longo processo pela frente.

Ser formador diante de um grupo tão grande e heterogêneo, como é o de professores da RME de Belém, tem sido desafiador ao longo dos anos. As trocas na gestão, nas coordenações do centro, e mudanças de concepções e os modos de conduzir as formações têm exigido do grupo uma constante transformação, adaptação e, algumas vezes, resistência. Os formadores relatam que, em vários momentos, tiveram que se adaptar, porém, sem renunciar às suas convicções, sempre em um “jogo de cintura” para atender às demandas da gestão.

Também é desafiador realizar um estudo em um universo no qual estamos inseridos como pesquisa e como professora da rede que participa das formações. Por achar que conhecemos o campo pesquisado, criamos pré-conceitos e hipóteses a partir do que acreditamos saber. Ser ético, desconstruir os pré-conceitos, saber ouvir, observar atentamente, analisar criticamente e humanizar os sujeitos foi fundamental para o bom andamento e conclusão desta pesquisa.

Além da categoria principal do trabalho, que é a formação continuada de professores, as categorias Valorização, Autonomia, Condições de trabalho e Intensificação do trabalho docente emergiram dos questionários e, principalmente, das falas desses professores, que se dispuseram a colaborar com este estudo e expor como percebem as políticas educacionais que se apresentam, como veem o programa de formação ofertado em Belém, seus obstáculos e desafios, bem como seus avanços e possibilidades.

Ao ouvir os formadores sobre as políticas de formação continuada da RME, destacamos dois aspectos: 1. que elas devem ser permanentes e conectadas, no qual os conhecimentos vão se entrelaçando e 2. voltadas para uma formação humana e crítica dos educadores. Eles entendem que deve haver uma preocupação com o estudo, com a pesquisa, com o processo de troca de saberes, com a mediação do conhecimento, com a formação do ser humano de forma mais ampla, contínua e reflexiva. Um processo que pode ocorrer de diversas formas, desde que seja pensado, planejado e articulado de forma coletiva.

Diante da concepção freireana e suas contribuições, que têm sido referência para o CFE, os formadores entendem que as políticas e programas de formação dos educadores devem envolver uma a formação técnico-pedagógica, mas também humana, que pretende superar a o modelo de educação bancária, considerando as especificidades dos educandos, interagindo e se aproximando da sua realidade. As obras de Freire constantemente estudadas por esses educadores contribuem para a construção de um programa de formação como processo permanente, em que o sujeito se coloca de forma cuidadosa em relação ao seu pensar e fazer.

Destacamos ainda que existem diferentes compreensões sobre as políticas de formação dentre os próprios formadores, gerando opiniões diversas com relação os processos de efetivação das políticas. Uma parte dos formadores acredita que o programa de formação continuada deve ter um caráter sistemático para ser permanente, e outros têm a concepção de que a formação acontece de diferentes formas e momentos no trabalho do formador, junto aos professores, no planejamento, nas reuniões de estudo, bem como nos assessoramentos.

Temos ainda, um formador que considera que ainda não há uma política educacional definida na atual gestão. Isso faz com que ocorram interferências no trabalho do Centro de Formação e dos formadores, influenciando no programa de formação continuada dos professores da RME de Belém.

No que tange a formação dos próprios formadores, um dos elementos da política de formação continuada, a falta de sistematização de suas formações, assim como ocorre com os professores das escolas da RME é uma das queixas dos educadores. No município de Belém, os formadores relatam que a última formação que receberam, de fato, do governo federal foi o PNAIC, e de lá para cá, não houve nenhuma ação direcionada diretamente a eles.

Observamos que a formação dos formadores ocorre de diversas formas: 1. quando o formador busca sua própria formação, através de cursos de especialização, mestrado e doutorado, no entanto, principalmente entre os anos de 2013 e 2020, tanto os formadores quanto os professores da rede em geral ficaram impossibilitados de fazer cursos de pós-graduação devido à dificuldade em conseguir licença-curso, mediante os diversos obstáculos colocadas como impedimento para liberação; 2. Em momentos de estudos coletivos realizados pelos formadores no CFE, em que oportunamente se reúnem para estudar temáticas ligadas à pauta da formação dos professores ou assuntos que estão diretamente relacionados a elas; 3. Por meio da participação em congressos, seminários, palestras e cursos ofertados por instituições de ensino superior ou mesmo pela SEMEC; 4. Na formação do PNAIC, ofertada pelo governo federal entre os anos de 2013 e 2017, que foi destacada por alguns formadores, apesar das críticas, foi avaliada positivamente por sua continuidade, pelo material dos compêndios, pela bolsa oferecida aos formadores e aos alfabetizadores da rede que participaram do programa e pela formação recebida em parceria com professores da universidade; e 5. No programa mais recente de formação da rede, o “Esperanças na formação docente”, um curso de aperfeiçoamento em investigação temática freireana, que abrange ações de formação continuada da RME de Belém e vem sendo conduzido pelo CFE Paulo Freire, em parceria com a UFPA e outras universidades públicas.

A construção da identidade desse coletivo foi se constituindo ao longo dos anos e da experiência (até então inédita em Belém). Ter um centro de referência de formação dos professores, dedicar-se à formação de outros colegas de trabalho, foi um momento de transição profissional, em que outrora eles estavam na escola alfabetizando crianças e adolescentes e, agora, trabalham com a formação dos seus pares, não no sentido de dar aulas, mas de trocar experiências e fornecer subsídios para a melhoria do trabalho de cada um em sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O processo de humanização e de acolhimento também é um desafio para os formadores, para fazer com que os professores se sintam acolhidos no espaço que foi pensado para eles, ao mesmo tempo que ele é obrigado a frequentá-lo, precisa levar os resultados, cumprir metas, participar de processos em que ele avalia e é avaliado. Todo esse complexo movimento faz parte do processo de formação continuada e permanente dos professores da RME de Belém.

A valorização e as condições de trabalho oscilaram nessa caminhada de 2005 até os dias atuais. Levando em consideração os espaços físicos, as condições materiais, o acesso à formação, a liberdade e a autonomia de trabalho, a produção de material e a condução das atividades, as relações interpessoais, o direito à licença para os estudos, o quantitativo de professores que compõem a equipe e a falta de reajuste salarial foram e são elementos que interferem direta e indiretamente no trabalho dos formadores.

Nesse contexto de tantas contradições, desafios e disputas, temos a marcante presença de entidades, como a ANFOPE e a ANPED, que historicamente têm acompanhado a pauta sobre a formação e valorização dos professores, realizando pesquisas, lutando por melhores condições de trabalho, por uma legislação que atenda aos interesses da classe trabalhadora e da educação como direito fundamental dos cidadãos, bem como uma formação emancipadora e socialmente referenciada para todos.

Em suma, temos ciência de que as contrariedades no campo da formação de professores têm crescido, assim como o desmonte das políticas de formação; temos entendimento dos limites impostos. Porém, também devemos ser resistentes na construção de alternativas junto às universidades públicas, aos grupos de pesquisas e estudos revelados pelos programas de pós-graduação em educação; na criação de programas de formação alternativos, rumo à formação de professores da educação básica e do ensino superior com consciência do seu papel na sociedade, de caráter emancipatório, em defesa de uma sociedade mais justa e democrática.

Em Belém, os professores formadores que atuam no CFE Paulo Freire estão em constante processo de mudança, de transformação, de adaptação, professores com uma visão crítica mediante as políticas públicas que se apresentam, principalmente, relacionadas às

avaliações em larga escala e à BNCC. Professores que, apesar de fazerem parte do sistema que direciona, pensa, planeja e executa as formações, conseguem ter um posicionamento contundente acerca das políticas e do programa de formação continuada que é ofertado para RME de Belém, principalmente aos professores dos ciclos I e II. Formadores de professores, uma identidade em construção, profissionais que, assim como os demais professores brasileiros, estão em um processo de intensificação do seu trabalho e lutando constantemente por melhores condições de trabalho, valorização e autonomia.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416x2017000300937&lng=en&nrm=iso#:~:text=Uma%20agenda%20comum%20abre%20as,deixar%20enganar%20ou%20sermos%20ing%C3%AAnuos](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2017000300937&lng=en&nrm=iso#:~:text=Uma%20agenda%20comum%20abre%20as,deixar%20enganar%20ou%20sermos%20ing%C3%AAnuos). Acesso em: 17 set. 2021.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, Maringá, 2011. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades**. 2020. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2020.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2021.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALIAGA, Luciana; SILVA, Andressa Lima da. Opinião Pública, Hegemonia e Cultura nos Cadernos do Cárcere de A. Gramsci. **Revista Sísifo**, Feira de Santana – BA, n.º 5, maio/2017. Disponível em: [www.revistasisifo.com](http://www.revistasisifo.com). Acesso em: 31 jan. 2023.

AMARAL, Míriam Matos. **O Trabalho do Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores centrada na Escola Inclusiva em Belém-PA**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Apresentação**. 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/apresentacao/>. Acesso em: 21 set. 2020.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. “Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”. *In*: DOCUMENTO FINAL DO XX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 2021.

ANPED. **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada), 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 04 out. 2021.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Os ciclos de formação ainda são uma alternativa de Política educacional que contribui para a democratização e com a qualidade de ensino? *In*: BELÉM. **Programa de Formação Continuada de Educadores**. Concepção pedagógica da Belém da nossa gente: amazonizar e esperar em vivências e práticas educacionais na Rede Municipal de Ensino. Belém: SEMEC, 2022. No Prelo.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Instituto dos Educadores de Belém. **Relatório Anual**. Belém: PMB, SEMEC, 1993.

BELÉM. **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: 11 maio 2022.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Caminhos da Educação** (Série Planejamento, n. 3). Belém: PMB/SEMEC, 1996.

BELÉM. **Plano Plurianual (2014 – 2017)**. Belém: PMB, 2013.

BELÉM. **Lei nº 9.129, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – **PME** e dá outras providências. Belém: PMB, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Nila/Documents/Defesa%20Final/LEI\\_PME-BEL%C3%89M.pdf](file:///C:/Users/Nila/Documents/Defesa%20Final/LEI_PME-BEL%C3%89M.pdf). Acesso em: 27 jun. 2021.

BELÉM. **Guia de orientações de aprendizagem**. Belém: SEMEC, 2020.

BELÉM. **Plano Plurianual (2022 – 2025)**. Belém: PMB, 2021.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Expertise em Alfabetização**: formação de professores. Belém: SEMEC/ECOAR, 2009. 80p.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Formativo da Rede Municipal de Educação de Belém**. Belém: SEMEC, 2022a.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto “Esperança na Formação Docente: construindo escolas humanizadoras e transformadoras”**. Belém: SEMEC, 2022b.

BELÉM. Conferência Municipal de Educação de Belém (CONMEB). **Documento Base CONMEB 2022**. Belém: SEMEC, 2022c.

BELÉM. **Programa de Formação Continuada de Educadores**. Concepção pedagógica da Belém da nossa gente: amazonizar e esperar em vivências e práticas educacionais na Rede Municipal de Ensino. Belém: SEMEC, 2022. No Prelo.

BERTOLO, Sonia de Jesus Nunes. **Formação Continuada de professores no Projeto Escola cabana**: contradições e contrariedades de um projeto centrado na escola. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 5 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, 21 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, 29 out. 2020.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes:** Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à Anfope (1992). **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p. 75-86, abr./jun. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2183/1922>. Acesso em: 30 out. 2020.

CABRAL, Antônio; SILVA, Claudia Luciene De Melo; SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Revista Principia, divulgação científica e tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 32, dezembro 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/1070/575#:~:text=A%20Teoria%20do%20Capital%20Humano%2C%20em%20suas%20concep%C3%A7%C3%B5es%20gerais%2C%20favorece,interfere%20na%20pol%C3%ADtica%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CABRAL, Maria do Socorro Monteiro. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Ciclos Iniciais da Rede Municipal de Belém:** a experiência formativa da pesquisa e elaboração própria (2005/2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

CAETANO, Maria Raquel. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2109/674>. Acesso em: 10 mai. 2022.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais – o caso do Pará.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; QUEIROZ, Maria Aparecida de; CARNEIRO, Marcos Torres. Formação continuada, regulação e prática pedagógica no Plano de Ações Articuladas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 3, p. 671-683, set./dez. 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1982-71992018000300671&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-71992018000300671&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 maio 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. *In:* MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. **Formação de Professores:** tendências atuais. São Paulo: EDUFSCar, Finep, 1996. p. 139-152.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2012.



CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 18, n. 2, set./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 8 jan. 2022.

CURADO SILVA, K. A. P. C. da.; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. *In*: CURADO SILVA, K. A. P. C. da.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Formação de Professores na Perspectiva Crítica: resistência e utopia**. Brasília: UnB, 2014.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* Formação Continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM4vD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2021.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DOMINGUES, Mauro Roberto de Souza. **As implicações da Prova Brasil na política de formação da SEMEC entre os anos de 2005 e 2011**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2021.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 fev. 2022

DUARTE, Adriana. Intensificação do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário de Verbetes: Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. n.p.

DUBAR, Claude. A Construção de si pela Atividade do Trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mai. 2022

ENGUITA, Mariano Fernandes. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 41-61, 1991.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda. BNCC da Formação e os Aparelhos Hegemônicos Burgueses: as possíveis relações. *In: 7º CICLO DE ESTUDOS E DEBATES SOBRE A BNCC, trabalho docente, formação e organismos internacionais*, 2021. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1F\\_arLGxyZTFh9w0n5YByB4bu93iwQ9U0/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1F_arLGxyZTFh9w0n5YByB4bu93iwQ9U0/view?usp=sharing). Acesso em: 07 jul. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Profissionalização: da palavra à política. *In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto, 2003. p. 27-46.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psDMGVT7YPK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONCALVES, Leonardo Dorneles (Orgs.). Trabalho e Educação: interlocuções marxistas*. Rio Grande: Furg, 2019. p. 83-120.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FELIPE, Eliana Silva. Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos (GT08) - Formação de Professores. *Boletim Anped* – jul./ago. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 27 jul. 2021.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/8rGTrz3HTMFpBjKGkQqKQbG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 11 mar. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. *Educação Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 09 set. 2022.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: perspectivas para o campo da educação. *Revista Mosaico*, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4424>. Acesso: 09 fev. 2022.

FERREIRA, Diana Lemes. *Políticas de formação docente do projeto escola cabana: dilemas e desafios da implementação do programa de formação continuada*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Plano de desenvolvimento da Educação (PDE). *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário de Verbetes: Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. n.p.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664319>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. **A gestão da educação superior em contextos emergentes**: a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018.

FONSECA, Zaira Valeska Dantas da. **A escola Cabana e a concepção de qualidade social da educação como política pública educacional para Belém/PA (1997/2004)**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em educação, Belém, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores Contradições e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>. Acesso em: 16 jan. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Saete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

GARCIA, Maria Manuela. Identidade Docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário de Verbetes: Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. n.p.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2020.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo1222882-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-condi%C3%A7%C3%B5es-e-problemas-atuais/Citing](https://redib.org/Record/oai_articulo1222882-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-condi%C3%A7%C3%B5es-e-problemas-atuais/Citing). Acesso em: 25 mai. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008.

GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 73-97, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/82465/48878>. Acesso em: 15 jan. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/glend/Downloads/995-Texto%20do%20Artigo-2741-3233-1020190808%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/glend/Downloads/995-Texto%20do%20Artigo-2741-3233-1020190808%20(1).pdf). Acesso em: 11 mai. 2022

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 59-78, out/dez-2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 31 jan. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Apresentação**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 11 jan. 2022.

JEDLICKI, Leonora Reyes. Desprofissionalização Docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário de Verbetes: Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. n.p.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 53-66, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TVnWfBFbqZfcLFdTpH8jybt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2004.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 152-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/tWvbGRmhLLrnK3D74Gh5qgD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2020.

LEHER, Roberto. Valorização do Magistério. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário de Verbetes: Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. n.p.

LESSARD, Claude. Autonomia Profissional. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário de Verbetes: Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. n.p.

LINO, Lucília Augusta; ARRUDA, Maria Da Conceição Calmon. Paulo Freire e a política educacional atual: possibilidades e perspectivas contra-hegemônicas em defesa da educação e da vida. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, v. 37, n. 2, p. 736 - 752, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpac/article/view/113259>. Acesso em: 22 jun. 2022.

MADUREIRA, Nila Luciana Vilhena. **O programa Alfamat na prática pedagógica de professores: um estudo em escolas municipais vinculadas à SEMEC – Belém**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

MAIA FILHO, Osterne Nonato *et al.* O modelo liberal tecno burocrático e as recentes reformas educacionais brasileiras: limites da tese reformista na perspectiva marxista. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/N4xvQNbz wBhVkWYmzpv8rPy/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo -Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: 04 out. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Unesp, 2010.

MARTINEZ, Javier Campos. Desenvolvimento profissional docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/399-1.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

MATSUOKA, Sílvia; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O desenvolvimento profissional do formador de professores da educação básica no centro de formação de Mato Grosso. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 70-84, set./dez. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, pp. 149-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4056>. Acesso em: 08 dez. 2020.

MEC. Ministério da Educação. **PDE - O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 09 maio 2022.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria normativa n.º 14 de 21 de maio de 2010**. Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5638-port-norm-2010-14&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5638-port-norm-2010-14&Itemid=30192). Acesso em: 06 abr. 2022.

MEC. Ministério da Educação. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MEC/CNE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 07 jul. 2020.

MEC/CNE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

MEC/CNE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MEC/CNE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 out. 2021.

MEC/CNE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE, 2019.

MEC/CNE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada

de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MILITÃO, Andréia Nunes; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente. *In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, Cuiabá, 2013. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOLINA, Adão Aparecido; RODRIGUES, Adriana Aparecida. A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000. **Revista Cocar**, v. 5, n. 31, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2719>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 229-242, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p229>. Acesso em: 31 jan 2023.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o novo espaço público da educação. *In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

NOGUEIRA, Juliana Keller; SCHELBAUER, Anaete Regina. Feminização do Magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do primeiro Congresso da Instrução do Rio De Janeiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 27, p. 78-94, set. 2007.

OESTREICH, Marlise. **O acordo do Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Prefeitura Municipal de Florianópolis: o monitoramento da qualidade da educação e a formação continuada – implicações para a docência na educação infantil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: flexibilização e precarização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Orgs.). Dicionário de Verbetes: Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. n.p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas Itinerantes de Educação e a Reestruturação da Profissão Docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1/articles/oliveira.html>. Acesso em: 14 set. 2021.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz. Apresentação do Dossiê: Políticas de Avaliação Externa e a Questão da Qualidade da Educação no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 2, p. 261-275, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/56038>. Acesso em: 10 mai. 2022.

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

PEREIRA, Mary Jose Almeida; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Relações público-privadas como tendências na formação continuada de professores e suas implicações na prática pedagógica. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição (Orgs.). **A produção do conhecimento em educação na Amazônia: políticas, formação e cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 183-197.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei; CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise das concepções de formação docente e o pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 2, p. 01-13, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/63093>. Acesso em: 19 mar. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. Privatização do Público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

PIOVEZAN, Patricia Regina; DAL RI, Neusa Maria. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e81355, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623681355>. Acesso em: 27 jul. 2020.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; LIMA, Taissa Santos de. O Legado de Paulo Freire para a Formação Permanente: uma leitura crítica das dissertações e teses sobre a formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 186-210, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26351>. Acesso em: 22 mai. 2022.

RODRIGUES, Disnah Barroso. **Educação Continuada: analisando sentidos a partir de terminologias e concepções**. In: III ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI – 2004, GT 02 – Formação de Professores, p. 1-8. Teresina: UFPI, 2004.

RODRIGUES, G. C. M. da C.; CAMARGO, A. M. M. de. A formação de professores na perspectiva Freiriana. In: **Os desafios da formação docente no contexto da globalização ultraliberal**. Organizadores: Waldir Abreu; Carlos Nazareno Ferreira Borges. Editora CRV: Curitiba, 2022. p. 39-54. No prelo.



RODRIGUES, Marilda Merencia. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RODRIGUEZ, Vicente; SILVA, Domingos Pereira da. Formação Continuada em serviço em contextos descentralizados. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 553-574, set.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kYzHvnYDw788P7Tscclsm8b/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2022.

ROSA, Ana Cláudia Ferreira; RODRIGUES, Glenda Caroline Meireles da Costa; ABREU, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante. O protagonismo dos organismos internacionais na definição de forma e conteúdo do currículo da formação docente. *In*: MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte; CABRAL, Maria da Conceição Rosa (Orgs.). **Políticas educacionais no contexto da internacionalização**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 53-86.

ROSA, Ana Cláudia Ferreira; RODRIGUES, Glenda Caroline Meireles da Costa; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A relação entre linhas de pesquisas e as produções acadêmicas sobre formação de professores nos programas de pós-graduação em educação na Amazônia. *In*: FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos (Orgs.). **Formação de professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária**. Curitiba: CVR, 2022. p. 47-63.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 173-182, 2000. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:msPCgHTFzdoJ:www.scielo.br/scielo.php%3Fpid%3DS0100-15742000000300009%26script%3Dsci\\_abstract%26tng%3Dpt+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:msPCgHTFzdoJ:www.scielo.br/scielo.php%3Fpid%3DS0100-15742000000300009%26script%3Dsci_abstract%26tng%3Dpt+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 08 abr. 2021.

SARAIVA, Ana Maria Alves; SOUZA, Juliana de Fátima. A Formação Docente e as Organizações Internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.aesufope.com.br/PDF/sarai-va-souza.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação**, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCY6yjfYhYPKWNbFMMmL3Pm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SEMEC. Secretaria Municipal de Educação. **Reflexões sobre Práticas Avaliativas na Rede Municipal de Educação de Belém** (anexo 02). Belém: SEMEC, 2022.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José. O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-213, jan./abr. 2016 Disponível: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7206>. Acesso em: 11 maio 2022.

SHIROMA, Eneida Oto. Profissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário de Verbetes: Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. n.p.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago., 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093#:~:text=Realizamos%20uma%20pesquisa%20bibliogr%C3%A1fica%20e,Multilaterais%20para%20as%20pr%C3%B3ximas%20d%C3%A9cadas>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9769/8999/29123>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação Humana ou Produção de Resultados? Trabalho Docente na Encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

SILVA, Maria Abádia da. A qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SLONSKI, Gladis Teresinha; ROCHA, André Luis Franco da; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. *In*: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – XI ENPEC. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 3 a 6 de julho de 2017.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, março de 2008.

THEIS, Ivo Marcos. “A Sociedade do Conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual”. **Urbe - Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 5, n. 1, p. 133-148, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/urbe/a/b5hsS8jrLQTNG44w9sK3KBf/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da Formação Docente nos anos 90. *In*: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 173-191.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Guia para o desenvolvimento de políticas de docência**. Paris: Unesco, 2016.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente. Uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nPMpCfpNpMQjnNxnzJMmkQP/abstract/?lang=pt#:~:text=L%20construcci%C3%B3n%20social%20e%20hist%C3%B3rica%20de%20la%20profesi%C3%B3n%20docente%3A%20una%20s%C3%ADntesis%20necesaria&text=O%20estudo%20apresenta%20uma%20s%C3%ADntese,circula%C3%A7%C3%A3o%20nos%20%C3%BAltimos%20trinta%20anos>. Acesso em: 29 nov. 2021.

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista aos Professores Formadores

### 1. Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: M ( ) F ( ) Idade: \_\_\_\_\_

Período de Ingresso na Rede Municipal de Belém: \_\_\_\_\_

Tempo de Magistério: \_\_\_\_\_

Tempo como formador do CFE Paulo Freire: \_\_\_\_\_

Forma de contrato: (concursado, temporário, etc.) \_\_\_\_\_

Formação inicial: \_\_\_\_\_ Ano de Formação: \_\_\_\_\_

Qual a instituição de Ensino Superior se formou: \_\_\_\_\_

Já trabalhou como formador em outras formações continuada (Ecoar, Expertise, Alfamat, Pró-Letramento, Pnaic, incluir opções que não sejam gratuitas, etc.)

Outras locais em que trabalha: \_\_\_\_\_

Qual sua função no outro local: \_\_\_\_\_

### **BLOCO 1: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA, AVANÇOS E RETORCESSOS EM SEU PAPEL FORMATIVO**

1. O que você entende que seja Formação Continuada?
2. Você percebeu mudanças no CFE ao longo dos anos (com a chegada da nova gestão na Semec)? Caso positivo, quais foram essas mudanças?
3. A formação continuada propostas pelo CFE tem ajudado na melhoria de sua prática pedagógica? Ou em outros espaços de trabalho?
4. A SEMEC proporciona formação continuada aos formadores? Como se dão as formações?
5. Depois que você entrou no CFE já fez alguma pós-graduação (lato ou stricto)? Como essa formação influenciou no seu trabalho como formador?
6. Existe algum momento dentro da CH de trabalho semanal em que os formadores se reúnam para estudar, além do planejamento?
7. Qual o principal avanço em seu papel formativo durante sua atuação como formador(a)?
8. Você avalia que sua atuação como formador já passou (ou passa) por algum tipo de retrocesso no decorrer dos anos?
9. Você já participou das formações enquanto professor regente? Se sim, qual era sua visão sobre a formação continuada?

10. Enquanto formador, que tipo de formação você gostaria de participar?
11. Como se deu a sua indicação para compor a equipe do CFE?

## **BLOCO 2: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS FORMADORES**

1. Como acontece a organização do trabalho pedagógico do CFE (planejamentos, estudos, formações, assessoramento e demais demandas)?
2. Como se dá a sua organização do planejamento dos encontros formativos?
3. Como acontece a escolha dos conteúdos da formação? O Ideb contribui nesse processo de escolhas?
4. Os professores da rede contribuem com as propostas de formação continuada, há participação direta deles na definição dos conteúdos da formação. Se sim, de que forma isso ocorre?
5. O CFE estabelece metas claras a ser cumpridas pelos formadores? Com base em que?
6. O CFE dispõe de espaço e recursos materiais/pedagógicos necessários para a realização dos encontros formativos? As condições de trabalho são satisfatórias para o desenvolvimento das atividades realizadas?
7. Você acha que o quantitativo de formadores atualmente é suficiente para atender a demanda da rede?
8. Você acha que as atuais políticas de formação continuada de professores interferem na autonomia do seu trabalho e dos professores regentes, principalmente em virtude das avaliações em larga escala?
9. Dentre os diferentes “modelos” de formação que já existiram no CFE, qual ou quais você considera que mais se aproxima do que você acredita sobre a formação de professores
10. Você tem preferência em atuar como formador do ciclo I ou II? Justifique a resposta
11. Enquanto profissional docente, você se sente valorizado no seu espaço de trabalho e pela secretaria na qual está vinculado(a)?

## **BLOCO 3: PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO OFERTADA**

1. Como você define a atual formação continuada da RME?
2. Qual a importância da formação continuada para os professores da RME?
3. O que você achou da mudança das formações do ciclo II para o CFE? Quais os pontos positivos e negativos?

4. A periodicidade em que ocorrem os encontros formativos atualmente é satisfatório?
5. A formação ofertada pelo CFE contribui para uma formação crítica e reflexiva dos professores? De que forma?
6. Você acha que a formação continuada de professores é centrada prioritariamente nas demandas dos professores ou dos resultados dos alunos?
7. Você considera que as condições de trabalho dos professores regentes são adequadas para o desenvolvimento atividades sugeridas pelo CFE?
8. Você gostaria de falar alguma coisa sobre o seu trabalho que considera relevante para a pesquisa?

## APÊNDICE B – Roteiro de perguntas do questionário

1. Nome:
2. Vínculo com a RME: Efetivo ( ) Contratado ( )
3. Formação inicial: \_\_\_\_\_
4. Sua graduação foi realizada em instituição: ( ) pública ( ) privada
5. Possui mais de uma graduação? Sim ( ) Não ( )
6. Possui Pós-graduação: Lato senso ( ) Stricto senso ( ) ( ) outra.  
Qual: \_\_\_\_\_
7. Há quanto tempo trabalha como formador do CFE? \_\_\_\_\_
8. Qual distrito você faz assessoramento? \_\_\_\_\_
9. O distrito que você atende tem quantas escolas? \_\_\_\_\_
10. Você atua prioritariamente na formação dos professores de qual ciclo?
11. Você trabalha exclusivamente no CFE? Sim ( ) Não ( )
12. Se não, qual seu cargo no outro espaço de trabalho? \_\_\_\_\_
13. Se você respondeu professor, marque em qual/quais opções abaixo você trabalha:  
( ) educação infantil ( ) ensino fundamental ( ) ensino médio  
( ) EJA I ( ) ensino superior
14. Qual sua carga horária de trabalho semanal? (se tiver mais de um vínculo, por favor, incluir): \_\_\_\_\_
15. Caso você seja ou já tenha sido professor da RME, já participou das formações continuadas oferecidas pela rede? \_\_\_\_\_
16. Levando em consideração toda sua trajetória profissional, há quanto tempo você trabalha como professor? \_\_\_\_\_
17. Quando chegou no CFE, você recebeu alguma formação? \_\_\_\_\_
18. A SEMEC realiza cursos e/ou formações permanentes para os formadores?
19. Enquanto formador, que tipo de formação você gostaria de receber?
20. Os formadores participam de formação dentro de sua jornada de trabalho?
21. Você faz ou já fez formação fora do horário de trabalho?
22. O grupo de formadores realiza formação coletiva dentro do CFE?
23. Você já teve oportunidade de compartilhar suas experiências e conhecimentos adquiridos no CFE em eventos na área da educação?
24. Os formadores do CFE trabalham com metas quantitativas a serem atingidas?

25. Você considera que a formação continuada ofertada pelo CFE colabora para uma formação crítica dos professores da RME?
26. No seu ponto de vista, os professores da rede conseguem articular as orientações da formação com suas atividades pedagógica na escola?
27. No seu ponto de vista, as avaliações em larga escala, como as provas do Saeb, influenciam a formação continuada do CFE?
28. Você considera que formações voltadas para as avaliações em larga escala comprometem a autonomia dos professores?
29. Você considera que a formação oferecida pelo CFE extrapola a dimensão da alfabetização?
30. Os professores da rede são consultados para dar sugestões sobre os conteúdos das formações oferecidas no CFE?
31. Os professores da rede avaliam a formação realizada pelo CFE?



APÊNDICE C – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Entrevista

*Prezado(a) Professor(a) Formador(a) do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire*

*O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM E OS FORMADORES EM ATUAÇÃO NO CENTRO DE FORMAÇÃO PAULO FREIRE, em desenvolvimento pela professora Glenda Caroline Meireles da Costa Rodrigues, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arlete Maria Monte de Camargo. O objetivo desta pesquisa é analisar a participação dos professores formadores em atuação no CFE na perspectiva das políticas de formação continuada. O(a) senhor(a) é convidado(a) a participar de uma entrevista, em local a ser escolhido pelo(a) senhor(a). Essa entrevista envolve algumas questões, será gravada, se assim for permitido, e posteriormente transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa.*

Desse modo, assumo com os seguintes compromissos:

- 1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos (as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nas entrevistas possam causar.*
- 2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.*
- 3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que o(a) senhor(a) acompanhe as informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.*
- 4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso o(a) senhor(a) tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem problema algum.*
- 5. Da garantia de que o(a) senhor(a) pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do telefone (91) 98372-3440 ou do e-mail: [glendameireles@gmail.com](mailto:glendameireles@gmail.com)*
- 6. De que o (a) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*
- 7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.*

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Observação das reuniões, planejamentos e eventos

Eu, Glenda Caroline Meireles da Costa Rodrigues, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFPA, orientada pela Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo, dirijo-me por meio deste, para convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada: As Contribuições dos Professores Formadores do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire para a Rede Municipal de Ensino de Belém.

A pesquisa tem entre seus objetivos analisar o papel desempenhado pelo Professor Formador e suas contribuições na formação dos professores da rede, além de caracterizar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos Professores Formadores, seus avanços e contradições na formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Belém.

Os resultados da pesquisa serão manipulados apenas pelos pesquisadores supramencionados, garantindo-se o compromisso da pesquisadora que estes resultados serão utilizados única e exclusivamente para os fins de contribuição com a formação permanente dos professores. As informações serão mantidas no presente estudo de forma anônima e sua divulgação se dará da mesma forma.

Quaisquer dúvidas ou questionamentos que os participantes venham a ter no momento da pesquisa, ou posteriormente, poderão procurar a pesquisadora Glenda Caroline Meireles da Costa Rodrigues, responsável pela pesquisa, pelo telefone (91) 98372-3440 ou pelo endereço eletrônico: glendameireles@gmail.com

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, telefone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_, e-mail \_\_\_\_\_, informo que entendi as informações apresentadas neste termo de adesão e que concordo em participar da pesquisa “**AS CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PAULO FREIRE PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM**”, como colaborador da pesquisa elaborada e realizada pela pesquisadora Glenda Caroline Meireles da Costa Rodrigues, sob orientação da professora Dra. Arlete Maria Monte Camargo.

Declaro que recebi cópia do termo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do colaborador da pesquisa

\_\_\_\_\_  
RG

Belém - Pará, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_.

\_\_\_\_\_  
Glenda C. Meireles da C. Rodrigues

APÊNDICE E – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Questionário via  
*Google Formulário*

O presente questionário faz parte da coleta de dados da dissertação de mestrado intitulada: “As políticas públicas de formação continuada de professores na Rede Municipal de Belém, a partir das contribuições dos professores formadores em atuação no Centro de Formação de Educadores Paulo Freire”. A pesquisa tem entre seus objetivos analisar as políticas de formação continuada dos professores da educação básica da Rede Municipal de Ensino (RME) de Belém, a partir das contribuições dos professores formadores em atuação no Centro de Formação de Educadores (CFE) Paulo Freire; Caracterizar o professor formador com base em sua formação acadêmica e experiências profissionais; Identificar quais as concepções de formação continuada dos professores formadores, os avanços e retrocessos em seu papel formativo; Caracterizar as políticas de formação continuada e suas contribuições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos formadores da RME de Belém.

Os resultados da pesquisa serão manipulados apenas pelos pesquisadores, garantindo-se o compromisso da pesquisadora que estes resultados serão utilizados única e exclusivamente para os fins de contribuição com a formação permanente dos professores. As informações serão mantidas no presente estudo de forma anônima e sua divulgação se dará da mesma forma.

Quaisquer dúvidas ou questionamentos que os participantes venham a ter no momento da pesquisa, ou posteriormente, poderão procurar a pesquisadora Glenda Caroline Meireles da Costa Rodrigues, responsável pela pesquisa, pelo telefone (91) 98372-3440 ou pelo endereço eletrônico: [glendameireles@gmail.com](mailto:glendameireles@gmail.com)

Informo que entendi as informações apresentadas e que concordo em participar da pesquisa “As políticas públicas de formação continuada de professores na Rede Municipal de Belém, a partir das contribuições dos professores formadores em atuação no Centro de Formação de Educadores Paulo Freire”, como colaborador(a) da pesquisa elaborada e realizada pela pesquisadora Glenda Caroline Meireles da Costa Rodrigues, sob orientação da professora Dra. Arlete Maria Monte Camargo do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Pará.

## APÊNDICE F – Modelo do Quadro Síntese das falas dos entrevistados

## QUADRO SÍNTESE DAS FALAS DOS PROFESSORES FORMADORES DO CFE

QUESTÃO	PALAVRA	FILTRO (Palavras-chave, Categorias interpretativas)	SUJEITOS
<b>Bloco I</b>			
QUESTÃO	PALAVRA	FILTRO (Palavras-chave, Categorias interpretativas)	SUJEITOS
<b>Bloco II</b>			
QUESTÃO	PALAVRA	FILTRO (Palavras-chave, Categorias interpretativas)	SUJEITOS
<b>Bloco III</b>			

